

TEMA Folkeskolen og ungdomsuddannelserne i Danmark

Side 3 **Folkeskolen og ungdomsuddannelserne**
Redaktionelt forord. **Nils Groes**

Side 4 **Hvordan får vi en bedre folkeskole?**
Jørgen Søndergaard

Side 9 **Folkeskolens miserer – hvad stiller vi op?**
Niels Egelund

Side 12 **Effekt af skoleressourcer på unges uddannelsesforløb**
Eskil Heinesen

Side 15 **Hvad gør en god skole?**
- elevernes sociale baggrund og resultater
Martin D. Munk & Dorthe Agerlund Sloth

Side 20 **Klassedeling og hierarki i uddannelserne**
Dines Andersen

Side 23 **Uddannelse og skolefærdigheder blandt unge udlændinge**
Björg Colding, Hans Hummelgaard & Niels Kærgård

Side 27 **Blæse og ha' mel i munden**
- erhvervsskolernes dilemma
Nils Groes

Side 31 **Gymnasireformen – idé og realisation**
Karsten Albæk

Side 35 **Sociale og kulturelle forskelle på danske universitetsuddannelser**
Jens Peter Thomsen

Samfundsøkonomen

November 2005 nr. 5

Redaktion

Professor, dr. polit. Niels Kærgård (ansvarshavende),
Den Kgl. Veterinær- og Landbohøjskole

Lektor, mag.scient.soc. Peter Abrahamson,
Københavns Universitet

Lektor, cand.polit. Nils Enrum,
Danmarks Forvaltningshøjskole

Projektleder, cand.scient. adm. Anders Hede,
Mandag Morgen

Lektor, lic.scient.pol. Lotte Jensen,
Københavns Universitet

Forskningschef, cand.polit. Niels Ploug,
Socialforskningsinstituttet

Professor, cand.polit. Steen Thomsen,
Copenhagen Business School

Cand.oecon. Anita Vium,
Arbejderbevægelsens Erhvervsråd

Abonnement

Medlemmer af DJØF: 140 kr. inkl. moms pr. år

Studerende: 60 kr. inkl. moms pr. år

Virksomheder og ikke-medlemmer: 495 kr. inkl.
moms pr. år

Oplag 1.000 eksemplarer

Grafisk design [di'zain] grafisk design

Tryk Princo Paritas Kolding A/S

Samfundsøkonomen udgives af DJØF
– Danmarks Jurist- og Økonomforbund –
der er faglig organisation for jurister, økonomer og
andre samfundsvidenskabelige kandidater.

Artikler i Samfundsøkonomen offentliggøres i trykt
form og i elektronisk form på DJØF Online.
Samfundsøkonomen arbejder på at indgå samarbej-
de med andre elektroniske artikeldatabaser hvori-
gennem artiklen også vil kunne søges.

ISSN 0108-3937

Manuskriptvejledning

1. Redaktionen modtager forslag til publicering.
Manuskripterne bedømmes af redaktøren og
evt. redaktionspanelet.
Manuskripterne returneres normalt ikke.
Redaktionen påtager sig intet ansvar for
indsendte manuskripter.
2. Godkendte artikler skal indsendes på papir, på
diskette eller som elektronisk fil pr. e-mail.
Disketter skal være 3,5", og der kan skrives i
programmer som Word Perfect, Word, o.l.
Dokumenter skrevet på MAC skal konverteres
til PC.
Artiklen må højst være på 28.000 enheder
inkl. grafik og tabeller, således at en artikel
max. fylder 5 trykte sider.
3. Der vedlægges en kort sammenfatning
(max. 50 ord) til indledning samt forfatter-
oplysninger og et vellignende foto.
4. Noter – så få som muligt – nummereres
fortløbende i artiklen.

Litteraturoversigter anføres med forfatternavn,
år og sidehenvisning (eks.: P. Olsen, 1980, s.10).
I litteraturoversigten anføres desuden forlag,
udgivelsessted og -år, evt. tidsskriftnavn,
-nummer og årgang.
5. Forfatterne modtager et ombrudt aftryk af
artiklen til korrekturlæsning samt 15 fri-
eksemplarer af det nummer, hvori artiklen er
publiceret.
6. Offentliggjorte artikler honoreres.



Danmarks Jurist- og Økonomforbund
Gothersgade 133 . Postboks 2126
1015 København K
Tlf. 33 95 97 00 . Fax 33 95 99 99
djoef@djoef.dk . www.djoef.dk
Ekspeditionstid kl. 9.00-16.00

Folkeskolen og ungdomsuddannelserne

Redaktionelt forord af **gæsterektor Nils Groes**

Der er strid blæst om uddannelserne i Danmark. Og med god grund, mener nogle af forfatterne i dette temanummer af *Samfundskøkonomen*, som handler om dele af uddannelsessystemet, navnlig folkeskolen. Folkeskolen har vel været den allermest udskaeldte. Det er utrolig vigtigt, at den fungerer godt, så de unge er udrustet til at gennemføre en kompetencegivende uddannelse og siden begå sig på arbejdsmarkedet. Men som påpeget af Karsten Albæk er der også grund til bekymring for gymnasierereformen, hvis da gymnasiet stadigvæk skal være studieforberedende også til universitetsniveau. Og de erhvervsfaglige uddannelser slås med store problemer med kvalitet og frafald – ikke alle selvskabte, men heller ikke alle lige vel adresserede.

Som Jørgen Søndergaard skriver, kommer globaliseringen til at stille meget store krav til vores uddannelsessystem. Vi skal på en og samme tid gøre eliten dygtigere og øge kompetenceniveauet i bredden. Flere skal have en kompetencegivende uddannelse. Det vil kræve en anden struktur i uddannelsessystemet samt andre incitamenter, større gennemsigtighed, bedre uddannelse og brug af lærere og ledere. I denne boldgade liner både Niels Egelund og Søndergaard en række punkter op, som fint kunne anvendes på andre uddannelser. Alt sammen noget, som kunne føre til en nødvendig ændring af kulturen på de danske uddannelsesinstitutioner. Væk fra middel-mådheden og selvtilstrækkeligheden – af sted mod højere ambitioner. Det skal være acceptabelt også i lærerværelset, at nogle kolleger er bedre end andre og honoreres herfor. Samt at nogle er for ringe og derfor skal efteruddannes eller i sidste ende finde et andet job. Den holdning har ikke været praktiseret i historisk tid i Danmark.

■ ■ ■

Rettelse

Teksten til nedenstående forfatterfoto blev desværre gengivet spejlvendt i "Samfundskøkonomen nr. 3-2005", side 4.

Vi beklager fejlen.
Redaktionen

Det er betagende, at incitamentstrukturen glimrer ved sit fravær (eller er kontraproduktiv) i store dele af undervisningssystemet – lige fra folkeskolen til universiteterne. Hvordan kan KL (Kommunernes Landsforening) slippe godt af sted med at aftale med Danmarks Lærerforening, at Ny Løn ikke skal omfatte lærerne i folkeskolen? Og hvordan kan foreningen forfølge denne politik i 2005, når samme strategi i de sidste 25 år har ført til en stadig deroute for lærernes løn og anseelse? Hvordan kan det accepteres, at lærerne på de erhvervsfaglige uddannelser tilhører bunden af hierarkiet på erhvervs-skolerne, når netop de skal varetage kerneopgaven? Og har det allervanskeligste job med at fastholde eleverne i uddannelse? Hvordan kan universitetssystemet præmiere uddannelser, der trækker mange elever til, som måske efter 8 års uddannelse vandrer ud i arbejdsløshed?

Således er dette temanummer fyldt med spørgsmål. Heldigvis er der også megen viden om vilkårene og anvisninger på veje fremad.

Nu ville det være forkert at sige, at der ingenting sker. Regeringen vil skabe verdens bedste folkeskole, erhvervsuddannelser i verdensklasse ja et helt uddannelsessystem i verdensklasse. Ambitionsniveauet fejler ingenting og godt det samme. Mange tiltag er også sat i værk i alle dele af systemet. Nogle har nok været fejlskud, som beskrevet her i *Samfundskøkonomen*. Men fejlskud må jo rettes og utilstrækkelige tiltag styrkes. Det vigtigste er, at regeringen forfølger sit mål med de rigtige midler og lytter til erfaringerne.

Nogle ændringer er dog kommet for hurtigt oven på hinanden. Det skaber apati blandt lærerne og forvirring blandt eleverne. Så hellere vente lidt længere, til erfaringer er indtænkt og ændringer gennemtænkt, end jage af sted efter nye skalpe.

Og selv om meget trænger til at ændres, skal vi passe på, vi ikke smider barnet ud med badevandet. Mange lærere i hele systemet gør en stor og glimrende indsats, på trods af incitamentstrukturen. På mange skoler er der en vældig god kultur, både i skoler med velfungerende børn og i dem med svagere elever, som beskrevet af Martin D. Munk og Dorthe Agerlund Sloth. Deres konklusion er, at der skal meget forskellige mål og midler til i de meget forskellige skoler, vi har i Danmark. Mange elever i Danmark udvikler nok også en hel del kreativitet, som ikke var blevet til meget, hvis det hele drejede sig om udenadslære. Så vi skal ikke trække den samme skabelon ned over alle institutioner. Og vi skal ikke ødelægge gode miljøer eller værdier.

Det ændrer ikke ved, at hver en del af uddannelsessystemet løbende skal evalueres. Både af aktørerne selv og af eksperter udefra. Her må alle gode kræfter samles. Vi får stedse flere data om uddannelsernes indhold, forløb og succes og dermed stedse bedre muligheder for at forske samt give politikere og embedsmænd input til den fortsatte forbedring af systemet. Det må være op til dem at sikre, at vi udnytter denne viden optimalt – som et bidrag til vejen mod danske uddannelser i verdensklasse.

■ Søren Johansen

dr. phil. 1974, ansat ved Københavns Universitets Institut for Matematisk Statistik siden 1964, fra 1980 som professor. 1996-2001 professor ved European University Institute, Firenze



Hvordan får vi en bedre folkeskole?

Artiklen gennemgår en række undersøgelser af, hvad der bestemmer, hvor meget eleverne lærer i skolen. Forfatteren giver herefter 8 forslag til forbedringer af den danske folkeskole, der hver især indebærer omfattende forandringer.



■ Jørgen Søndergaard

Cand. oecon.

Direktør, Socialforskningsinstituttet

Store krav til uddannelsessystemet i fremtiden

Globaliseringen medfører, at viden, kundskaber og kompetencer bliver (endnu) vigtigere for samfundet. De samfund, der lykkes bedst med hensyn til at være hjemsted for mennesker med de kundskaber og kompetencer, der bliver knappe faktorer i den globale økonomi, og som samtidig har et højt uddannelsesniveau for den brede befolkning, vil med stor sandsynlighed blive de rigeste.

Det vil sandsynligvis stille meget store krav til vores uddannelsessystem at bevare Danmarks position som et af verdens rigeste samfund. Vi skal på en og samme tid gøre eliten endnu dygtigere og øge kompetenceniveauet i bredden i form af at flere får en kompetencegivende uddannelse. Det vil formentligt kræve en anden struktur i uddannelsessystemet end det nuværende med fokus på øget specialisering og arbejdsdeling såvel mellem de danske uddannelsesinstitutioner, som - specielt for de videregående uddannelser - mellem danske og udenlandske institutioner. Ellers kan det ikke sikres, at de største talenter inden for de forskellige fag får deres uddannelse på de bedste uddannelsesinstitutioner inden for netop deres fag.

Danmark kan realistisk set ikke have de bedste uddannelsesinstitutioner i verden inden for ret mange fag og specialer. For slet ikke at tale om, at have topklasse i den samme fagdisciplin på 5 eller 7 forskellige danske uddannelsesinstitutioner samtidig. Specialisering og arbejdsdeling er vejen frem i toppen af uddannelsessystemet. Længere "nede" i uddannelsessystemet er differentiering af niveau og fagindhold væsentlige parametre i bestræbelserne på at få en større del af befolkningen givet en kompetencegivende uddannelse.

Men det hele begynder med folkeskolen. Det er her grundlaget for et højt uddannelsesniveau for såvel eliten som bredden grundlægges. Regeringen har i sit oplæg til globaliseringsrådet formuleret en vision om verdens bedste folkeskole. Den vision kan ingen jo være imod. Men spørgsmålet er, hvad der skal til for at realisere visionen, og selvfølgelig ikke mindst om der er vilje hos alle relevante aktører til at gennemføre disse ændringer.

Grundlaget for at bedømme folkeskolen

Mit grundlag for de følgende betragtninger er en række internationale undersøgelser af, hvilke forhold, der har betydning for elevernes tilegnelse af viden og færdigheder i skolen og de iagttagelser, man som udenforstående kan gøre af den danske folkeskole. Litteraturen giver ikke en samlet dokumentation eller billede af, hvordan en skole bliver rigtig god. Men den peger på nogle vigtige forhold. Man kan dog ikke besvare det spørgsmål, der er stillet som overskrift for denne artikel, uden også at basere sig på subjektive vurderinger, der (endnu) ikke er underbygget af solid dokumentation.

En sidste indledende bemærkning er, at der synes at være temmelig stor forskel på skoler og klasser, når det gælder kvaliteten af skolerne målt ved hvor godt eleverne står rustet til at deltage i samfundet, når de forlader skolen. Også efter der er taget højde for forskelle i elevernes sociale baggrund, som har en meget væsentlig betydning for, hvilke kundskaber børnene har ved afslutningen af skolen. Derfor kan det være noget problematisk at generalisere. Folkeskolen i dag består sandsynligvis af nogle skoler og klasser, som er vældigt gode, en hel del som er ret dårlige og så en mellemgruppe med middelmådige resultater.

Det kan illustreres ved resultaterne fra PISA-undersøgelserne. PISA-resultaterne er selvsagt ikke et fuldgyldigt mål for skolers kvalitet, men den store styrke er sammenligneligheden på tværs af lande. I den internationale PISA-undersøgelse fra 2000 lå Danmark omtrent på OECD-gennemsnittet i læsning (gns. score 494), mens Finland lå højest med en score på 546 og fx Rusland lå blandt de dårligste med en score på 462, jf. Andersen m.fl. (2001). I den tilsvarende undersøgelse af alle skoler i Københavns kommune i 2004, blev de enkelte skoler sammenlignet, jf. Egelund og Rangvid (2005). For at gøre en sådan sammenligning meningsfuld, blev de enkelte skolers resultater først korrigeret for forskelle i elevernes sociale baggrund på grundlag af de klare sammenhænge mellem social baggrund og testresultater, der er påvist. Efter denne korrektion var der lige så stor forskel mellem de bedste og de dårligste skoler i Københavns kommune, som mellem Finland og Rusland i den internationale undersøgelse. Undersøgelsen viste dog også, at det kun er ganske få skoler, der opnår et samlet resultat på niveau

med det finske landsgennemsnit, og København som helhed ligger lavere end landsgennemsnittet for Danmark (den gennemsnitlige score i læsning i København er 475 eller det samme som landsgennemsnittet for Grækenland).

Det er dette overordnede billede, hvor nogle enkelte skoler og klasser rager op, men hvor gennemsnittet er middelmådigt, der er mit afsæt for de følgende betragtninger.

Skolens produktionsfunktion

Der er i tidens løb foretaget et hav af undersøgelser af skolens produktionsfunktion. Det var en banebrydende undersøgelse af Coleman m.fl. (1966), af raceuligheder i det amerikanske skolesystem, der for alvor satte skub i dette. Oversigter over og diskussion af resultater og metodologiske problemer findes bl.a. i Hedges m.fl. (1994), Hanushek (1997) samt Gustafsson og Myrberg (2002).

Elevernes resultater eller færdighed ses i denne litteratur som et resultat af en række faktorer:

- Elevernes sociale baggrund
- Skolens ressourcer
- Lærernes kvalifikationer
- Elevernes evner og interesser

Det er naturligvis altid værd at diskutere, hvad målet med skolen egentlig er. I litteraturen anvendes elevernes eksamenskarakterer, test-resultater (som i PISA-undersøgelserne), gennemførelses- og frafaldsprocenter, efterfølgende karriere i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Kritikerne af resultaterne af denne forskning påpeger med rette, at ingen af disse mål hver for sig rummer alle aspekter af formålet med at gå i skole, og advokerer undertiden for, at sådanne undersøgelser slet ikke kan bruges til noget. Det sidste er på den anden side uberegtiget. Der er en overordentlig solid dokumentation for, at eksamenskarakterer, testresultater, frafaldsprocenter o.l. er gode prediktorer for, hvordan eleverne efterfølgende klarer sig i samfundet som voksne. Og det er vel til syvende og sidst formålet med at gå i skole, at det skal føre til, at man kan klare sig godt i samfundet – på arbejdsmarkedet, i familien og i det sociale liv.

Skolens ressourcer

Mens det som nævnt er meget veldokumenteret, at elevernes sociale baggrund (målt ved forskellige indikatorer, som husstandsindkomst, forældrenes uddannelsesniveau, hjemmets bogbestand o.l.) i alle lande har en væsentlig betydning for de færdigheder, eleverne opnår i skolen (se fx Woessmann (2004)), har det store omstridte spørgsmål været, om skolens ressourcer målt ved indikatorer som lærer-elev ratio, klassekvotienter, udgifter pr. elev o.l. har betydning for elevernes resultater.

Der findes en række studier, der indikerer, at det ingen betydning har, men i de senere år er der fremkommet studier, der anvender mere avancerede metoder og bedre data, som indikerer en positiv sammenhæng mellem ressourcer og resultater. For en analyse på danske data henvises til Heinesens artikel i dette temanummer.

I et af de nyeste internationale studier finder Woessmann og Fuchs (2004), at der er en svag positiv sammenhæng mellem skoleudgifter pr. elev og resultaterne i PISA-testen i matematik og naturfag, men ikke i læsning. Både denne og andre analyser tyder desuden på, at der er aftagende marginaludbytte af yderligere ressourcer, således at der generelt kun opnås svagt forbedrede resultater ved øget ressourceindsats i skoler, der i forvejen har et højt ressourceforbrug. Woessmann og Fuchs finder en meget svag positiv effekt af timetallet i matematik og naturfag, men ingen effekt af klassestørrelse, mens andre undersøgelser tyder på en vis positiv effekt af lavere klassestørrelse på elevernes færdigheder i de mindste klasser og for elever, der har vanskeligt ved at lære, jf. Gustafsson og Myrberg (2002).

Lærernes kvalifikationer

Det rummer betydelige metodologiske udfordringer at undersøge, hvad lærernes kvalifikationer betyder for elevernes resultater, dels fordi det ikke er så enkelt at måle lærerkvalifikationer, dels fordi det er vanskeligt at sikre, at der ikke blot er tale om, at dygtige lærere søger til skoler med elever med en stærk social baggrund. Men efterhånden foreligger der så mange studier, der har anvendt forskellige metoder og data, at konklusionen i Gustafssons oversigtsartikel forekommer rimeligt velunderbygget:

The results (of the many different studies) indicate that among the resource factors, teacher competence is the single most powerful factor in influencing student achievement, and the effect seem to be substantially larger than those associated with class size, Gustafsson (2003).

Men hvilke lærerkvalifikationer er så de væsentligste? Her peger resultaterne i flere retninger. Undervisningserfaring ser ud til at have en vis betydning, men især i form af at uerfarne lærere i gennemsnit medfører dårligere elevresultater.

Lærernes faglige kvalifikationer i det pågældende fag ser ud til at have betydning. Woessmann og Fuchs (2004) finder at bedre uddannede lærere giver bedre resultater. Konkret finder de, at lærere med en mastergrad i det pågældende fag giver højere gennemsnitsscore i PISA testen end lærere med en mere begrænset uddannelse i det pågældende fag. På danske data er der ligeledes

konstateret en positiv sammenhæng mellem andel lærere på skolen med liniefag i dansk og elevernes læsefærdigheder i PISA testen, jf. Andersen m.fl. (2001).

Men den fag-faglige kompetence kan ikke stå alene. En række studier tyder på, at det er helt centralt at lærere har evnen til at "sætte sig i elevens sted". Det er imidlertid en sammenhæng, det er vanskeligt at undersøge. Et godt eksempel er dog Angrist og Lavy (1998), som har undersøgt et naturligt eksperiment, hvor efteruddannelse af lærere i pædagogik on the job havde en klar positiv effekt på elevernes resultater sammenlignet med andre skoler, hvor der ikke foregik en sådan "on the job training" i pædagogik.

Lærerenes pædagogiske og didaktiske kvalifikationer er formentlig af betydning for alle elever, men sandsynligvis særlig vigtige for de svage elever.

Den danske folkeskole har ikke lærere med en fagfaglig kompetence på masterniveau (4 års universitetsuddannelse). Den danske læreruddannelse er ganske vist 4-årig, men det er ikke en universitetsuddannelse (dvs. det er ikke forskningsbaseret undervisning) og med en meget alsidig fagsammensætning. F.eks. fylder undervisningen i dansk som liniefag under et års fuldtidsundervisning på seminariet. Og det er et meget stort fag. Indtil 1998 var der fx ingen obligatorisk uddannelse i læseundervisning i liniefaget dansk. Det skal dog tilføjes, at en del lærere videreuddanner sig efter seminariet og derved kan nå et noget højere formelt kvalifikationsniveau.

Giver det optimale lærerkvalifikationer i folkeskolen? Min hypotese er, at den optimale kombination af fag-faglige kvalifikationer og pædagogisk-didaktiske kvalifikationer afhænger af det alderstrin, der undervises på, således at de fag-faglige kvalifikationer får gradvis større betydning, jo højere klassetrin, mens de pædagogisk-didaktiske kvalifikationer er helt afgørende i begynderundervisningen. Der er støtte til denne hypotese i oversigten i Darling-Hammond (1999), som dog samtidig pointerer, at selvom de fag-faglige kvalifikationer er særligt vigtige i de ældste klasser, så kan pædagogisk kompetence og erfaring ikke undværes. Det er ikke nok at være fagspecialist.

Social baggrund, evner og interesser

Som nævnt spiller den sociale baggrund en væsentlig rolle på to måder. For det første er det enkelte barns sociale (og kulturelle) baggrund meget væsentlig. Den kan forklare omkring halvdelen af variationen i læsefærdigheder i PISA, jf. Andersen m.fl. (2001). Social baggrund er i denne sammenhæng en samlebetegnelse for flere forskellige for-

hold, og nye undersøgelser tyder på, at det ikke først og fremmest er forskelle i økonomiske ressourcer, men snarere kulturforskelle og forskelle i intellektuelle og kulturelle stimulanser i barnets familie, der slår igennem, jf. Ploug (2005).

Spredningen mellem danske skoler er således trods alt relativt begrænset i international sammenligning, når der er taget højde for de forskelle, der kan forklares af børnenes individuelle sociale baggrund. Der er dog også en effekt af skolens samlede sociale miljø. Elever – uanset social baggrund – klarer sig således lidt bedre i PISA, hvis de går på en skole hvor forældrene i gennemsnit har en stærk social baggrund. Betydningen heraf i Danmark er på den ene side betydeligt større end i de andre nordiske lande, men noget mindre end i OECD-landene i gennemsnit. Der kunne således formodentligt opnås et lidt bedre gennemsnitligt resultat ved at mindske den sociale segregering af danske skoleelever.

Men generelt er spredningen i PISA-resultater mellem skoler ikke specielt stor i Danmark. Det er spredningen mellem elever på hver enkelt skole, der er stor – også på skoler, hvor forældrene i gennemsnit har gode socioøkonomiske kår.

Der har muligvis hos mange været en opfattelse af, at skolen skulle og kunne udligne de sociale betingede forskelle blandt eleverne, således at det alene var elevernes evner, der var afgørende for resultaterne af skolegangen. Forskningen tyder ret klart på, at denne opfattelse ikke holder. Woessmann (2004) viser, at familiebaggrundens indflydelse er omtrent lige stor uanset om elevens evner er gode eller mindre gode i alle de lande, der indgår i undersøgelsen.

Nyere forskningsresultater tyder endvidere på, at evnen til at lære grundlægges tidligt i livet og afhænger stærkt af forældrenes ressourcer. Børn af ressourcerstærke, veluddannede forældre har i gennemsnit allerede i 3 års alderen udviklet en større evne til at lære end jævnaldrende børn, der vokser op i meget ressourcesvage familier. Den sociale arv i uddannelse ser med andre ord ud til at blive grundlagt i de allerførste leveår, og derefter kan uddannelsessystemet måske kun udrette relativt lidt med hensyn til at mindske disse forskelle.

Det er jo også den danske folkeskoles formål at tage udgangspunkt i den enkelte elevs evner og bringe hver elev så langt som muligt. Men det betyder omvendt, at elever med en stor kapacitet når langt i folkeskolen, mens elever med en lille kapacitet til at lære ikke kommer ret langt. Derfor er det utrolig vigtigt, hvilken kapacitet børnene har ved skolestart. Og det er et klart faresignal, at ikke mindst en betydelig del af indvandrerbørnene starter skolen med et handicap i dansk, som påvist i Christensen (2005).

Der findes imidlertid tre forskellige amerikanske modelforsøg med systematisk undervisning/træning/leg for spædbørn fra ressourcesvage familier (se bl.a. Ramey og Ramey (1998) og <http://www.fpg.unc.edu/~abc/summary.cfm> (The Carolina Abecedarian Project)).

Her har man fundet klare effekter på de deltagende børns evner og efterfølgende resultater i skolen. Børn, der har deltaget i forsøgene klarer sig langt bedre ved en IQ-test i 3-års alderen end børn med samme forældrebaggrund, der ikke har deltaget i forsøgene. Effekten af den tidlige indsats er større, jo svagere forældrebaggrunden er. Der er slet ingen målelig effekt for børnene af de bedst uddannede forældre. Fortolkningen af IQ-tests for 3-årige kan bestemt diskuteres. Men forsøgsresultaterne fra et af de tre forsøg, hvor man har fulgt børnene til 21 års alderen viser, at effekten holdt sig gennem hele uddannelsesforløbet til de blev voksne.

Forsøgsbørnene fik i gennemsnit bedre karakterer i skolen – især i læsning – til trods for, at langt færre end i kontrolgruppen modtog specialundervisning, jf. Campbell m.fl. (2002). Endelig har langt flere af forsøgsbørnene fået en kompetencegivende uddannelse: kun godt halvt så mange af forsøgsbørnene er ufaglærte som 21-årige sammenlignet med kontrolgruppen.

Andre forsøg viser, at der også er positive effekter af læringsprogrammer for børnehavebørn fra ressourcesvage hjem, men her er effekten ikke i samme grad varig som ved den helt tidlige indsats.

Skolens organisation og rammevilkår

Hvordan skal skolen organiseres og styres for at opnå de bedste resultater. Det er et meget omfattende spørgsmål, som forskningen ikke har noget definitivt svar på (endnu). Der foregår en intensiv debat blandt amerikanske forskere om, hvad frit skolevalg og konkurrence mellem skoler betyder. Der findes mig bekendt ikke tilsvarende undersøgelser for Europa. De mest omfattende undersøgelser af organisatoriske forhold på europæiske data er udført af Woessmann m.fl. Woessmann og Fuchs (2004) finder at centrale eksterne afgangsprøver har positiv (men behersket) betydning for resultaterne i matematik og naturfag, mens effekten ikke er signifikant i læsning.

Mere interessant er det imidlertid, at de identificerer en ganske stærk samspilseffekt mellem centrale eksterne afgangsprøver og organisatoriske forhold. I skolesystemer med sådanne afgangsprøver har det positiv effekt, at skolen har autonomi til at prioritere inden for en given budgetramme, til at beslutte valg af lærebøger og undervisningsmateriale og til ansætte lærere, ligesom brugen af standardiserede

de tests undervejs i skoleforløbet påvirker PISA-resultaterne positivt. Uden centrale eksterne afgangsprøver er effekten af såvel skoleautonomi som standardiserede prøver undervejs i skoleforløbet derimod klart negativ.

Endvidere tyder deres resultater på, at skoler under privat ledelse giver bedre resultater end skoler under offentlig ledelse, mens graden af privat finansiering eller medfinansiering ikke spiller nogen rolle.

Brikker til puslespillet "en bedre folkeskole"

I betragtning af, at Danmark ligger højt med hensyn til udgifter pr. elev og sammenhængen mellem ressourcer og resultater i de mange studier er svag og usikker, kan man vist godt tillade sig at konkludere, at det er usandsynligt, at det skulle være mangel på økonomiske ressourcer, der er årsag til, at danske elever klarer sig middelmådigt i de internationale tests. I stedet vil jeg pege på følgende:

■ Styrk lærernes uddannelse

Der findes utvivlsomt meget dygtige lærere i folkeskolen, men det forekommer tvivlsomt om den eksisterende læreruddannelse er optimal. To typer af forbedringer er nærliggende. For det første en mere differentieret læreruddannelse, hvor lærere i de mest centrale fag i de ældste klasser har en stærkere fag-faglig ballast, mens lærere i de små klasser har hovedvægt på pædagogiske og didaktiske kompetencer. For det andet en stærkere forbindelse mellem forskning og læreruddannelsen, således at i det mindste en del af den undervisning, der gives til lærerstuderende, bliver direkte forskningsbaseret – altså varetaget af universitetsansatte. For det tredje måtte lærernes uddannelsesbaggrund gerne være mere forskellig – fx ved at kombinere en bachelorgrad med en pædagogisk-didaktisk overbygning.

■ Alle elever skal ikke have alle fag

Hvorfor skal en elev, der ikke kan læse ordentligt og som (bl.a. derfor) heller ikke har tilegnet sig ret meget engelsk, fx tvinges til også at deltage i tysktimer? Man kan i det hele taget overveje, om der er nogen begrundelse længere for at undervise alle danske børn i tysk, men det er i hvert fald svært at se begrundelsen for tyskundervisning for elever, der klarer sig dårligt både i læsning og engelsk.

Det er sandsynligvis vigtigt, at specialundervisningen for elever med indlæringsvanskeligheder fortrinsvis sættes ind helt i begyndelsen af skoleforløbet. Men selv med en god og tidlig specialundervisning, vil et lille mindretal af eleverne have en meget begrænset kapacitet til at lære, og det forekommer ikke hensigtsmæssigt at tilbyde denne gruppe "lidt af det hele" frem for en mere omfattende undervisning med hovedvægt på læsning, dansk, matematik,

naturfag og engelsk. Netop disse fag er helt afgørende for mulighederne for at komme videre i en ungdomsuddannelse. Det fremgår af PISA-undersøgelserne, at der bl.a. er en stor gruppe elever med anden etnisk baggrund end dansk, som klarer sig rigtig dårligt og også for den gruppe bør der sættes tidligt ind især med mere undervisning i dansk, herunder læsning, så deres forudsætninger for undervisning i alle andre fag kan forbedres.

■ Udbyg skolernes autonomi, men øg gennemsigtigheden

Selvom der kun foreligger en beskedent dokumentation for det, er det alligevel slående at kombinationen af skoleautonomi og centrale eksterne afgangsprøver synes at give de bedste elevpræstationer. Det taler for at undgå mere central detailstyring af indholdet i undervisningen, men i stedet fokusere på gennemsigtighed og resultatmålinger. Skolerne (lærerne) bør til gengæld for metodefriheden og indflydelsen på undervisningsmateriale forpligtes til at lægge deres valg af metoder og materialer frem for forældre, skolebestyrelser og lokalpolitikere og argumentere for, hvorfor de mener deres valg bedst sikrer, at eleverne bliver dygtige.

■ Styrk skoleledelsen

Skoleledelsen bør have ledelsesretten over lærerrekrutering og investeringerne i lærernes kompetenceudvikling. Kun på den måde kan ledelsen tage ansvar for at lærerstaben tilsammen rummer de kompetencer, der skal til for at levere fremragende resultater – og det er måske den allervigtigste ledelsesopgave, hvis den danske folkeskole skal i international topklasse.

Men ledelsen skal naturligvis også anvende de samlede kompetencer på en hensigtsmæssig måde. Her er den væsentligste forudsætning for at opnå gode elevresultater, at skolens vigtigste ressource, nemlig lærernes tid, anvendes optimalt. Altså at hver enkelt lærer bruger sin arbejdstid ikke bare på de (t) fag vedkommende er bedst til at undervise i, men også på netop de aktiviteter, der giver størst mulig bidrag til elevernes faglige og sociale udvikling. Det er helt usandsynligt, at det skulle indebære, at alle lærere skal have den samme fordeling af deres arbejdstid på de forskellige typer af aktiviteter, der udføres i skolen. Sådan er det heller ikke helt, men de overenskomster, der regulerer lærernes arbejdsforhold, lægger meget snævre bindinger på mulighederne for at skoleledelsen kan prioritere skolens vigtigste ressourcer hensigtsmæssigt. Her ville friere rammer være en klar fordel.

■ Lærerstandens anseelse skal forbedres

Det er vist almindeligt accepteret, at danske lærerlønninger er relativt lave og professionens anseelse er ikke hvad den har været. Modstykket er forholds-

vis attraktive arbejdstider. Men denne prioritering, der indebærer at der skal relativt mange lærere til for at dække undervisningsbehovet, er ikke nødvendigvis den samfundsmæssigt bedste udnyttelse af ressourcerne. Hvordan ville det gå med folkeskolen, hvis man havde færre lærere, der underviste mere – hvis fx de 80 pct. dygtigste lærere underviste 20 pct. mere og fik 20 pct. mere i løn? Mit gæt er, at det ville give en bedre folkeskole, men det er naturligvis en umulig vej at gå, hvis ingen lærere er interesserede. På den anden side er det svært at se andre muligheder for bedre lønforhold end en øget produktivitet hos lærerne, og det er vigtigt at få styrket lærerprofessionens anseelse af hensyn til rekrutteringen til lærerfaget i fremtiden. Hvis for mange lærerstuderende har valgt lærerstudiet i mangel af bedre, bliver det svært at få løftet skolens kvalitet.

■ Hæv ambitionsniveauet

Det er en central forudsætning for at skabe dygtige elever, at skolen har et højt ambitionsniveau. For at gøre dette håndgribeligt bør kravene til afgangsprøverne, som fastlægges centralt, skærpes. Det er vigtigt at den fælles målestok for skolen er ambitiøs (uden at være helt uopnåelig naturligvis). Også de trinmål, der fastlægges centralt for de forskellige alderstrin, bør være mere ambitiøse og kobles til de nationale tests, der nu ventes indført. Ambitionsniveauet på de forskellige trin bør desuden udformes, så de tager højde for den spredning, der altid vil være i elvernes niveau, dvs. der bør være mål for hvad fx de 25 pct. dygtigste skal nå, og hvad fx mindst 80 pct. af eleverne skal have nået. Der bør generelt fokuseres mere på elevernes progression end på deres absolutte niveau, dvs. formuleres mål for hvor store fremskridt elever med forskellige forudsætninger forventes at gøre i løbet af et skoleår. Det vil styrke intentionen om, at skolen skal udvikle alle elever med udgangspunkt i hver enkelt elevs forudsætninger.

■ Ret og pligt

Forældre har ret til at sende deres børn i folkeskolen. Derimod er det mindre klart, hvilke pligter forældrene påtager sig i forhold til barnet og skolen. Resultaterne i PISA-København tyder på, at ro i klassen, lektielæsning og forældreinvolvering udgør en effektiv positiv spiral, mens det modsatte fører til at eleverne klarer sig rigtig dårligt. Det er selvsagt svært at fastslå præcist hvad der er årsag og virkning, men en mulig vej frem kunne være en betydeligt klarere formuleret relation mellem skole og forældre, hvor man i fællesskab får fastlagt gode lektievaner, forældrenes ansvar for at eleverne deltager i undervisningen, får mad osv., spilleregler for, hvornår elever kan få fri, et sæt af sanktioner, som lærere og forældre er fælles om over for børn, der obstruerer undervisningen osv., men også klare principper for,

hvordan skolen agerer, hvis forældrene ikke lever op til deres pligter.

■ Brug evidensbaseret metodeudvikling

Folkeskolen har behov for en evalueringskultur og en tradition for at afprøve nye organisationsformer, undervisningsmetoder og –redskaber gennem kontrollerede forsøg. Her kan de kommende landsdækkende tests blive et meget vigtigt værktøj. På længere sigt kan det måske også bidrage til at genopbygge lærerprofessionens anseelse, hvis der skabes en stærkere dokumentation.

Det kan godt være at ovenstående forslag ikke er de rigtige til at skabe en bedre folkeskole. Det kan kun afgøres ved at prøve disse og andre forslag af på en måde, så det kan afgøres hvad der virker og hvad der ikke virker.

Endelig kunne det være en god ide, at afprøve den særligt målrettede indsats over for børn fra ressourcetsvage familier gennem specialprogrammer i nogle vuggestuer. De amerikanske forsøg tyder på, at det kunne være en metode til at mindske den negative sociale arv – en opgave som folkeskolen vanskeligt kan løfte. Men også på dette område må det anbefales at lave kontrollerede forsøg før der sættes ind i større skala.



Referencer

- Andersen, A. M., N. Egelund, T. P. Jensen, M. Krone, L. Lindenskov og J. Meiding (2001), Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning, AKF,DPU og SFI, København.
- Angrist, J. D. og V. Lany (1998), Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools, NBER working Paper 6781.
- Campbell, F.A., C.T.Ramey, E.P.Pungello, J. Sparling and S. Miller-Johnson (2002): Early Childhood education: Young Adult Outcomes from the Abecedarian Project, applied Development Science, 6, pp. 42-57.
- Christensen, E. og D. A. Sloth (2005), Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart, SFI-rapport 05:05, Socialforskningsinstituttet København.
- Coleman, J.S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartlant, A. M. Mood, F. D. Weinfeld og R. L. York (1966), Equality of Educational Opportunity, US Government Printing Office, Washington D. C.
- Darling-Hammond, L. (1999), Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence, Working paper, Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington
- Egelund, N. og B. S. Rangvid (2005), PISA-København 2004 – Kompetencer hos elever i 9. klasse i København, akf forlaget, København.
- Gustafsson, J.-E. og E. Myrberg (2002), Ekonomiska Resursers Betydelse för Pedagogiska Resultat – en Kundskabsöversigt, Skolverket, Stockholm.
- Gustafsson, J.-E. (2003), What do we know about effects of school resources on educational results?, Swedish Economic Policy Review 10, 77-110.
- Hanushek, E. A. (1997), Assessing the effects of school resources on student performance: An update, Education Evaluation and Policy Analysis 19, 141-164.
- Hedges, L.V., R. D. Laine and R. Greenwald (1994) Does money matter? A meta analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes, Educational Researcher 23, 5-14.
- Heinesen, E. (2005) Ressourcer og resultater i folkeskolen, Samfundøkonomen.
- Ploug, N. (2005), Social Arv, Sammenfatning 2005, SFI-rapport 05:10, Socialforskningsinstituttet, København.
- Ramey, C.T. and S.L. Ramey (1998): Prevention of Intellectual Disabilities: Early Interventions to Improve Cognitive Development, Preventive Medicine 27, pp.224-232
- Woessmann, L. (2004) How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States, CESifo working paper no. 1162.
- Woessmann, L. og T. Fuchs (2004) What accounts for international differences in student performance? A reexamination using PISA data, CESifo working paper no. 1235.

Folkeskolens miserer – hvad stiller vi op?

Flere initiativer fra OECD og en række rapporter fra Danmarks Evalueringsinstitut har peget på de problemer, der belaster folkeskolen. De fem jeg finder væsentligst er følgende: 1) Svagt tilsyn. 2) Svag ledelse. 3) Svag evalueringskultur med manglende undervisningsdifferentiering. 4) Lavt fagligt forventningsniveau. 5) Dårlig disciplin. I det følgende vil jeg først se på, hvad der bør stilles op over for misernerne. Dernæst vil jeg se på incitamentsstruktur som løftestang for ændringerne.



■ Niels Egelund

Professor, dr.pæd., DPU

Medlem af Globaliseringsrådet

Styrk tilsynet

Alle skoler har i dag virksomhedsplaner, men disse udgør for tit et "papir" man bare har i skuffen og kun fremdrager ved særligt festlige lejligheder. Alle skoler har også en hjemmeside, hvor der kan findes praktiske oplysninger om skolerne.

Skoleejerne, kommunerne, skal intensivere arbejdet med at støtte udformningen af virksomhedsplanerne, herunder fastsættelse af særlige indsatsområder, udarbejdelse af mål og milepæle, og de skal aktivt følge op på, i hvilken grad mål og milepæle nås. Hjemmesiderne skal videreudvikles, så de også indeholder oplysninger om skolens arbejde med mål og milepæle.

Det må kræves, at skoler med regelmæssige mellemrum skal gennemføre selvevalueringer, hvori også mindre operationaliserbare områder end de, der indgår i mål og milepæle, beskrives og vurderes. Kommunerne skal følge resultaterne fra de nationale tests og i særdeleshed monitorere udviklingen fra år til år. Kommunerne skal endvidere sørge for, at skolerne besøges regelmæssigt. Det kan være af en konsulent fra den kommunale forvaltning eller af en "kritisk ven", som kan være en fremtrædende "skolemand m/k" eller en pædagogisk forsker. Kommunerne skal stimulere skolerne til at offentliggøre eksempler på "good practice". Kommunerne skal også kræve, at alle skoler har én venskabsskole i Norden og én venskabsskole fra et ikke-nordisk land, og arbejdet med disse skal fremgå af skolernes hjemmeside.

Styrk ledelsen

For nogle år siden skiftede betegnelsen for skolens chef fra at hedde skoleinspektør til at hedde skoleleder. Som tingene i høj grad er i dag ville den gamle betegnelse dog være mest dækkende. Reglerne for skolens styrelse og især aftalerne mellem Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening lader ikke meget tilbage for lederen at lede. Der må ryddes op.

Skolebestyrelser bør have forældre- og lærerrepræsentation, men der bør også være repræsentanter fra aftagerorganisationerne, ungdomsuddannelserne

og erhvervslivet. Bestyrelserne skal sætte målene for skolen, men ikke blande sig i den daglige ledelse, som skolelederen og et eventuelt ledelsesteam – hvor der er en person, der tager sig af administrationen og en person der repræsenterer SFO'en, sidder.

Skolelederen bør have roller som den, der påhviler den administrerende direktør i et aktieselskab, og han eller hun har ansvaret for at hyre og fyre, for fastsættelse af individuel løn, for fastsættelse af individuel tid til forberedelse, udvikling og andre pædagogiske opgaver, der påhviler lærere og pædagoger. Skolelederen skulle også have ansvaret for hele budgettet, såvel løn som bygningsvedligeholdelse, undervisningsmidler osv.

Skolelederen burde endelig have rollen som den, der sætter skolens linje og udøver pædagogisk ledelse, herunder følger personalets arbejde med eleverne og giver rådgivning og feedback. Skolelederen skulle sørge for, at alle følger den lagte pædagogiske linje, og hvis dette ikke sker, tage den nødvendige action.

Styrk evalueringskulturen

For at kunne evaluere kræves først og fremmest, at der er sat mål for aktiviteterne. Der skal være overordnede mål for skolen, som findes i virksomhedsplanen nævnt ovenfor, der skal være mål for lærernes undervisning af klasser og andre grupperinger af elever, og der skal endelig være individuelle mål for hver elev. Målene skal være formuleret skriftligt, og de vil være delt op på mål for skoleåret, semester mål, kvartalsmål samt mål for kortere intervaller afstemt efter fag og arbejds måder. Målene for de korte intervaller har den største detaljeringsgrad.

Målopfyldeelse kontrolleres ved hjælp af lærerfremstillede prøver, prøver der indgår i undervisningsmateriale, herunder i IT-baserede undervisningsmidler, tests – hvor det er relevant – og ved samtaler med eleven. Ved vurdering af målopfyldeelse indgår overvejelser om lærerens undervisningsformer og metoder og om elevens læringsstile. Målopfyldeelsen og overvejelser over læringsprocessen nedfældes skriftligt.

Skriftligheden i evalueringsprocessen er IT-båret, og den formuleres i flere lag, der indgår i en "logbog". De overordnede mål og målene for klassen eller andre grupperinger er tilgængelige for alle, mens målopfyldelsen for klassen og andre grupperinger kun er tilgængelig for lærerteamet omkring klassen og for skolelederen. Målopfyldelsen og overvejelser i forbindelse hermed er tilgængelig for skolelederen, lærerteamet, eleven og elevens forældre. Logbogen er det væsentligste arbejdsredskab ved teammøder omkring en klasse.

En supplerede evalueringsform er portfolio. En sådan etableres for hver enkelt elev, og den indeholder eksempler på elevarbejder, der er udvalgt af eleven selv og som illustrerer progressionen i elevens arbejde og eventuelt særligt succesfulde læringsstile, særlig fremgang eller særlige faglige kvaliteter. Portfolio indgår sammen med logbogen som en central del i den halvårslige elevsamtale og i de halvårslige forældrekonversationer.

Endelig er der de nationale tests. Disse er et evalueringsredskab, som lærerne kan bruge til at vurdere deres elevers færdigheder i forhold til en landsdækkende norm. Der er ligeledes formuleret minimalkrav, som er udtryk for, hvad man nødvendigvis skal kunne for at følge undervisningen på det overliggende trin. Skolelederne kan ligeledes se, hvorledes deres skole, klasser og elever placerer sig i forbindelse med normen, og de kan monitorere udviklingen over tid. Resultaterne er ikke offentligt tilgængelige, men forskere kan på nærmere aftalte vilkår få adgang til resultaterne for at lave statistiske analyser, hvor skole- og klassedemografiske forhold indgår.

En særlig del af evalueringkulturen er, at skolelederen følger lærernes undervisning ved at anvende et antal ugentlige timer til at besøge samtlige klasser efter en fastlagt plan. Lederen er til stede i 15 min, hvor der foretages observationer og stiles spørgsmål til elever. Lederen giver derefter feedback til lærerne.

Større faglige forventninger

Det overordnede princip skal være, at alle elever "skal stå på tær hver dag" for at forbedre deres færdigheder. Dette gælder for hele elevgruppen – både for de stærke og de mindre stærke elever. Det skal være en ret, at alle får optimale muligheder for at udfolde deres potentialer. Det indebærer også, at ikke alle følges ad i den faglige progression, og det er af samme grund, at der er udformet individuelle elevplaner. Elever kan følges ad i grupper. På trods af denne satsning på individuel progression er det vigtigt, at der opretholdes et socialt fællesskab om klassen, der er sammen ca. halvdelen af undervisningstiden.

Større faglige forventninger forudsætter, at lærerne har tilstrækkelige faglige kompetencer. Derfor accepteres ikke, at lærere underviser i andre fag end deres linjefag. Lærere skal endvidere med regelmæssige mellemrum gennemgå kompetenceudviklingsforløb. Dette kan ske ved kursusvirksomhed, men sker først og fremmest ved, at der for hvert af skolefagene er en lærer på hver skole, der har et ansvar for at lede sit fagteam, hvor man diskuterer fagets udvikling, fagdidaktik, undervisningsmidler, prøver, projektføløb.

Som nævnt er der en forventning om progression for alle elever. Stilstand eller tilbagegang accepteres ikke, men følges af en analyse af situationen og en særlig indsats. Hvor elever ikke når minimumskrav, foretages også en særlig analyse, og læreren kan rekvirere støtte til sin undervisning fra en særligt erfaren lærer eller fra medlemmerne af skolens ressource team, der er eksperter i læsetræning, matematiktræning, sproglig stimulering – og i talentspotning og talentpleje. Sidstnævnte er et område, der ikke har været dyrket i dansk skole siden 1975, hvor realafdelingen forsvandt – eller især siden 1958, hvor mellemskolen forsvandt. Hvis Danmark fortsat skal være en førende vidensnation er det nødvendigt, at eliten dyrkes systematisk – som det sker inden for sportens verden. Det skal være "cool at være klog".

Mere arbejdsro

Debatten om forstyrrende uro i skolen startede i midten af 1990'erne, og inden for de sidste par år har vi endvidere fået debat om dårligt sprog – bl.a. seksualiserende eller racistisk sprogbrug, ikke bare over for andre elever, men også over for lærere.

Undervisningsministeriets uroundersøgelser fra 1997 dokumenterede, at der i mange klasser er uro eller ligefrem et støjniveau, som hæmmer undervisningens gennemførelse. I denne undersøgelse var det lærerne, som blev bedt om at vurdere arbejdsmiljøet i klasserne. PISA-undersøgelsen i 2000 og 2003 viste endvidere, at også eleverne klager over mangel på arbejdsro – at der går lang tid med at komme i gang efter frikvartererne, at der snakkes meget i timerne, at elevgrupper ikke hører efter. Eleverne synes altså også, "at den er gal". Ved international sammenligning viser det sig, at danske skoler hører til blandt dem, der er mest plaget af urolig adfærd. Særligt interessant er det, at læringsudbyttet er omvendt proportionalt med graden af uro i klasserne. Mange vil synes, at dette er "logik for burhøns", men ikke desto mindre er det første gang, at det dokumenteres sort på vidt, og dette er en vigtig pointe, for graden af uro er noget, som skolerne og lærerne sammen med elever og forældre selv har indflydelse på.

Uroundersøgelsen fra 1997 viste, at manglende interesse for og koncensus om regler for adfærd og arbejde blandt skolens lærere og ledelse er en vigtig udslagsgivende faktor for graden af uro. Den manglende interesse hænger i høj grad sammen med, at det at sætte regler og rammer hænger sammen med "sort skole", og af frygt for at være autoritær vil man ikke udøve autoritet. Uroundersøgelsens resultater gav udslag i, at mange seminariefolk rynkede på næsen eller ligefrem sagde, at man ikke ville have løvetæmperpædagogik ind i skolen igen. Men tiden ændrer sig heldigvis, og antallet af skoler, som diskuterer "ledelse i klasseværelset" eller ligefrem "Classroom management" er stærkt stigende. Heldigvis! Nu mangler vi bare, at arbejdsro bliver et tema i daginstitutionerne, så også førskolebørn – og pædagoger – lærer at værdsætte nogle regler for samvær i det sociale rum.

Et andet tegn på, at der er en bevægelse i den rigtige retning er, at mange skoler uddanner lærere med flair for at observere relationer til at være eksperter på AKT-området, hvor bogstaverne står for adfærd, kontakt og trivsel, og hvor disse lærere fungerer som konsulenter og sparringspartnere over for kolleger på skolerne og i dagpasningen.

Incitamentstruktur

Der er nu nævnt fem områder, hvor folkeskolen har nogle miserer, og der er peget på, hvorledes de bør rettes op. Spørgsmålet er, hvorledes incitamentstrukturen virker over for de fem områder. Det skal der ses på i dette sidste afsnit.

Med hensyn til tilsyn er der ikke nogen incitamentstruktur overhovedet – ud over at nogle frie skoler gennem de senere år har fået frataget statstilskuddet til driften. Det kunne imidlertid være interessant at se, om der kunne udvikles en form for resultatbaseret ekstrabevilling, når skoler har gjort en særlig indsats. Det bør ske gennem en added-value vurdering. Resultater fra de kommende nationale tests samt fra afgangsprøvekarakterer siger ikke i sig selv noget om en skolens kvaliteter, men siger mest om elevmassens socialøkonomiske baggrund, men med statistisk korrektion for denne vil det, som det allerede sker i England, være muligt at vurdere, om en skole med det givne "råmateriale" har været i stand til at skabe højere resultater end forventet. Eksempler på "good practice" kunne også tænkes at være i stand til at udløse en ekstra bevilling. I øvrigt vil enhver indsats for at øge alle elevers niveau smitte af på det samlede niveau.

Skoleledelse, lærere, pædagoger og andet personale har i dag intet økonomisk incitament til at yde en ekstra indsats, tværtimod vil en ekstra indsats i praksis føre til, at timelønnen reduceres. Da der heller ikke er tradition for, at en særlig indsats

værdsættes i en kollegial kreds – janteloven har faktisk den modsatte virkning – skal man virkelig være en ildsjæl for at gøre noget helt særligt. De principper, der ovenfor er nævnt for skoler, kunne også anvendes over for lærere, ligesom de vil kunne anvendes over for det øvrige personale. Et andet punkt er fremmøde og fravær. Det har vist sig, at lærere i de større byer, først og fremmest København, har et langt større fravær end andre funktionærer på det offentlige og private arbejdsmarked. Hvis vikardækning blev lagt ind i de enkelte lærerteams tildelinger, ville incitamenter til fravær reduceres drastisk.

Evalueringskultur og undervisningsdifferentiering opleves i dag som noget svært og tidskrævende, noget der ligger oven i eller ved siden af den almindelige undervisning, selv om det burde være en integreret del af undervisningen. Hvor kulturen og differentieringen mangler, har det været normen, at man henviste elever til specialundervisningen, hvor efter eleverne blev sendt ud af den almindelige klasse og ned i støttecenteret. Eventuelt kunne en lærer fra støttecenteret komme ind i klassen og bistå med undervisningen af eleven. Vi ser her en omvendt incitamentsstruktur – at lærere belønnes for at udgrænse elever til specialundervisning. Jo flere der henvises, des lettere bliver det at undervise resten, og der kommer ingen elever ind i stedet for dem, læreren slipper for selv at tage hånd om. Der er også det incitament, at henvisning af elever skaber beskæftigelse for andre lærere, og det at være i specialundervisningen har af mange lærere været anset for at være et privilegium. Ikke mærkeligt at specialundervisningsfrekvensen har været stigende gennem årene.

Forventningsniveauet har ingen incitamentsstruktur i dag. Den lærer, der underviser i sit linjefag, får samme løn som den, der ikke gør. Meritlærere, der kan have en værdifuld faglig uddannelse som baggrund, fx en bacheloruddannelse fra et universitet, skal starte på begynderniveau. Lærere med efteruddannelse på diplomniveau kan få udløst et løntilæg, men det er uafhængigt af, om der på en given skole er brug for lige netop den efteruddannelse, som læreren har erhvervet sig. Efteruddannelser, der ækvivalerer med diplomuddannelser, kan være svære at få tillæg for. Elever, som i særlig grad præsterer, bør også kunne belønnes. Det kan være ved at følge undervisning på højere niveauer – herunder på gymnasiet og måske på universitetet – ligesom der bør være mulighed for periodisk international udveksling af særligt talentfulde elever.

Arbejdsro bærer et tydeligt incitament i sig selv, og behøver derfor ikke belønnes yderligere. Derfor må der gribes ind over for uro og forstyrrelser. Det mest effektive er at blive sat midlertidigt uden for

det sociale fællesskab, og skoler og lærere bør derfor diskutere, hvad der er passende konsekvenser af gentagen forstyrrende adfærd. En samtale med læreren under fire øjne i et frikvarter kan være første og mildeste konsekvens. Placering på skoleledernes kontor efter en "kammeratlig samtale" med lederen næste konsekvens. Bortvisning fra undervisningen kan ske i op til en uge efter de nuværende regler. Herefter kommer midlertidig placering i en anden klasse, måske på en anden skole. Der kan også være tale om, at man ikke kommer med på en tur til København, men i stedet undervises i en anden klasse. Mulighederne er mange, de er blot ikke blevet brugt ret meget i mange år. I alle tilfælde skal forældrene naturligvis inddrages.

Overenskomsterne, som de ser ud i dag, levner ikke meget rum for incitamentsstruktur. Danmarks Lærerforening har højt og klart sagt nej til "ny løn", ligesom overarbejde er noget, man har fundet uønsket i mange år. Foreningen har hermed effektivt lagt låg på, at der er helt åbenlyse incitamenter for en ekstra indsats. Hertil kan føjes det mærkværdige i, at skoleledernes vilkår forhandles af samme organisation (Danmarks Lærerforening), som forhandler for det menige lærerkorps.

Konklusion

Folkeskolen, vel nok den mest betydningsfulde samfundsinstitution i Danmark, med ansvar for læring og dannelse for nye generationer af danskere, er belastet af en række miserer, som vi først inden for de sidste 10 år for alvor har fået øjnene op for. Når man kigger rigtigt efter, så kan man egentlig ikke blive forbavset over, at organisationen folkeskolen på så mange områder har manglet effektivitet. Når man undtager gammeldags statslige, amtslige eller kommunale organisationer, findes der kun få organisationer, der kan trives uden ekstern og intern evaluering, kan trives uden klar ledelse, kan trives uden faglige forventninger og uden arbejdsro. Enhver privat organisation med samme mangler ville under frie markedsvilkår have været udkonkurreret på et tidligt tidspunkt af sit liv. Indtil 1980'erne fungerede mange offentlige organisationer fint med samme miserer som folkeskolen i dag, men service- og brugerorienteringen har i nogen grad ændret situationen. Når i øvrigt folkeskolen ikke for længst er udkonkurreret, skyldes det at de frie skoler i høj grad er underlagt samme miserer – og at det kræver en vis ekstra indsats fra forældrene at vælge en sådan skole, såvel praktisk som økonomisk. Alligevel erobreren de frie skoler til stadighed markedsandele fra folkeskolen.

Havde vi ikke haft de internationale sammenlignende undersøgelser og Danmarks Evalueringsinstitut, havde vi måske stadig gået rundt og troet, at vi havde verdens bedste folkeskole. Det er de fleste nu

overbevist om, at vi ikke har, men politikerne er heldigvis venligt stemt over for skolen, og der er næppe tvivl om, at de stadig vil sørge for, at vi stadig ressourcemæssigt ligger i toppen. Så er det kun at ændre de traditioner og vaner, vi hidtil har levet efter, herunder at sørge for, at der er en klar og logisk incitamentsstruktur. Der er noget at tænke over for skoleejerne – kommunalbestyrelserne – og for de organisationer, som forhandler overenskomster på området.

Effekt af skoleressourcer på unges uddannelsesforløb

Det er metodisk meget vanskeligt at estimere kausale effekter af skoleressourcer på fx elevernes karakterer eller på deres uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb. Dette problem diskuteres, og der redegøres for to undersøgelser på danske data, der forsøger at estimere kausale effekter på uddannelsesforløbet efter folkeskolen. Hovedresultatet i undersøgelseerne er, at der er positive effekter af at øge skoleressourcer pr. elev; effekterne er statistisk signifikante, men ret små.



■ Eskil Heinesen

Forskningsleder, cand.polit., ph.d.,
AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut

1. Indledning

Der er i Danmark, og i mange andre lande, en løbende debat om kvaliteten af folkeskolen og om de betydelige ressourcer, der bruges på skolen. Ved økonomisk prioritering på dette som på andre områder er det væsentligt at vide noget om effekten af at øge eller mindske ressourcerne. Der er en meget omfattende økonomisk litteratur om effekter af skoleressourcer såsom udgifter pr. elev, klassestørrelse, elev-lærer-ratio, lærernes uddannelsesniveau mv. Effekterne måles normalt på elevernes karakterer eller testresultater (i fx matematik og læsning) i skolen eller på deres uddannelsesforløb og arbejdsmarkedskarriere efter afslutning af skolen. Der er i litteraturen ikke konsensus om størrelsen af effekterne, eller om der overhovedet er statistisk signifikante effekter. Forskellige undersøgelser kommer til meget forskellige resultater (se fx Hanushek 1996 og Krueger 2003). En årsag hertil er, at input og output i »produktionsprocessen« kan måles på mange måder. En anden årsag er, at det metodisk er meget vanskeligt at måle egentlige kausale effekter af skoleressourcer. Dette problem diskuteres i afsnit 2 nedenfor. I afsnit 3 og 4 beskrives to undersøgelser på danske data, som på forskellig måde søger at minimere dette problem. I afsnit 5 diskuteres effekten af skoleressourcer i relation til effekten af forældrebaggrund og forskellige indikatorer for skolekvalitet.

2. Problemer med at bestemme kausale effekter af skoleressourcer

Det er metodisk meget vanskeligt at måle egentlige kausale effekter af skoleressourcer, fordi det niveau af skoleressourcer, en given elev modtager, er endogent, dvs. at det kan være korreleret med elevens grundlæggende evner eller forudsætninger (som ikke er bestemt af skoleressourcer). Det er med andre ord ikke tilfældigt, om en given elev modtager et højt eller et lavt niveau af skoleressourcer. Det afhænger af en række valg, som tages af forældre, lærere, skoler, kommuner og stat. Hvis fx forældre, som investerer meget tid i deres børns uddannelse, også til deres børn vælger en skole, som har mange ressourcer pr. elev (enten via valg af bopæl eller via valg af privatskole), vil der være en tendens til, at effekten af skoleressourcer overvurderes i empiriske

analyser. Hvis omvendt forældrene reducerer lektiehjælp mv., hvis børnene går på en god skole med mange ressourcer, så vil der være en tendens til, at effekten af skoleressourcer undervurderes i empiriske undersøgelser. Hvis kommunerne allokerer forholdsvis mange ressourcer til skoler, hvor en stor andel af eleverne har indlæringsvanskeligheder eller kommer fra socialt svage hjem, vil man også tendere at undervurdere effekten af skoleressourcer i empiriske undersøgelser. Tilsvarende hvis sådanne kriterier benyttes på den enkelte skole i allokeringen af ressourcer mellem forskellige klassetrin eller mellem forskellige klasser på samme klassetrin. Der kan fx være en tendens til, at en tilgang af elever til en skole primært placeres i klasser, der fungerer godt, på trods af, at de i forvejen er større end klasser, der fungerer mindre godt. Og hvis en klasse fungerer dårligt, kan der være en tendens til, at eleverne i højere grad forlader skolen til fordel for andre skoler.

I statistiske undersøgelser er den mest almindelige måde, at tage højde for endogenitetsproblemer på, at inddrage så mange baggrundsvariabler som muligt i den statistiske model, der estimeres. Det er typisk variabler vedr. elevernes forældrebaggrund og de socioøkonomiske forhold i lokalområdet. Selv om man har gode data for forældrebaggrund mv., kan der imidlertid være endogenitetsproblemer. Det kan således ikke udelukkes, at der er væsentlige forhold, der ikke er data for og som spiller en rolle for både elevernes »resultater« (målt ved fx karakterer, uddannelsesforløb eller arbejdsmarkedskarriere), og for hvilket niveau af skoleressourcer de modtager. For eksempel er der sjældent mål for forældrenes engagement i deres børns uddannelse eller lignende, og selv om der er sådanne mål via en spørgeskemaundersøgelse, kan de være endogene i den forstand, at fx forældre til fagligt svage elever alt andet lige kan føle et større behov for at engagere sig i deres børns uddannelse. Et andet eksempel: selv om der er mål for klasse- eller skolekammeraters sociale baggrund, kan der være uobserverede forhold vedr. den måde, klassen fungerer på, som har betydning for klassestørrelse og andre skoleressourcer, og for elevernes resultater.

For at komme ud over sådanne problemer har flere

undersøgelser i de senere år anvendt eksogene kilder til variation i skoleressourcer. Et klassisk eksempel på eksogen variation er egentlige eksperimenter, hvor eleverne tilfældigt fordeles på henholdsvis store og små klasser; resultaterne af et sådant eksperiment i USA er beskrevet i Krueger (1999). Andre eksempler er »kvasi-eksperimenter« baseret på administrative regler (Angrist og Lavy, 1999 og Hoxby 2000); dette forklæres nærmere nedenfor. Alle disse undersøgelser har fokuseret på klassestørrelsens effekt på elevernes testresultater (i fx læsning og matematik). Ifølge de to førstnævnte undersøgelser er der signifikant positive effekter af at reducere klassestørrelsen, mens der ifølge den sidste ikke er nogen signifikante effekter.

3. Effekten af skoleudgifter på elevernes uddannelsesforløb

Hvor alvorlige de potentielle problemer med endogenitet er for en given empirisk undersøgelse kommer blandt andet an på, hvordan skoleressourcer måles. Hvis der er tale om ressourcer pr. elev (fx udgifter pr. elev) på kommuneniveau, vil allokeringstilbudninger inden for kommunen ikke have betydning (bortset fra, at de kan påvirke sandsynligheden for, at bestemte grupper af forældre vælger privatskole), ligesom forældrenes valg af bopæl (skoledistrikt) inden for kommunen heller ikke vil have betydning. Jo højere aggregeringsniveauet er for den variabel, der måler skoleressourcer, desto mindre vil endogenitetsproblemerne generelt være.

Det er baggrunden for en undersøgelse af effekten af kommunale skoleudgifter pr. elev på sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse efter folkeskolen, jf. Heinesen og Graversen (2005).¹ I undersøgelsen udnyttes, at der i Danmark er særlig gode data for de enkelte elevers forældrebaggrund (med hensyn til uddannelse, arbejdsmarkedsstatus, ledighed, indkomst, familiestruktur, boligforhold mv.) på grund af de administrative registre i Danmarks Statistisk, og der tages endvidere hensyn til socio-økonomiske forhold på kommuneniveau (den kommunale ledighedsprocent, uddannelsesniveau, andelen af børn af enlige forældre mv.). Undersøgelsen er baseret på en tilfældig 10% stikprøve af alle personer, der er født i perioden 1965-70. Alene data for folkeskoleelever er benyttet, da der ikke findes data for udgifter pr. elev i privatskoler. I alt indgår der godt 39.000 personer i undersøgelsen. Hovedresultatet i undersøgelsen er, at en stigning i udgifter pr. elev har en positiv effekt på sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse; effekten er statistisk signifikant (på 1% niveau), men er dog relativt lille. Ved beregning af den statistiske usikkerhed er der taget hensyn til, at skoleudgifter måles på kommuneniveau og ikke individniveau.

En stigning i udgifter pr. elev på 5% vil således øge sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsud-

dannelse med ca. 0,5 procentpoint i gennemsnit. Det svarer til, at det vil koste ca. 4 mio.kr. (i 1996-priser) at få 1 ekstra elev til at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvis midlet er en generel øgning af folkeskoleudgifterne. Dette omkostningsestimater er betydeligt højere end estimater af sammenlignelige nettofordele for samfundet baseret på forskelle i livsindkomster for grupper med forskellig uddannelse (se Det Økonomiske Råd 2003). På den anden side skal man være opmærksom på, at der kan være en række andre positive effekter af øgede skoleressourcer, som ikke måles i den nævnte undersøgelse, fx effekter på uddannelses- og arbejdsmarkedsforløb efter en ungdomsuddannelse, også for elever, hvis valg af ungdomsuddannelse ikke påvirkes af en ændring i skoleudgifter.

4. Effekten af klassestørrelse på elevernes uddannelsesforløb

Fordelen ved at benytte et meget aggregeret mål for skoleressourcer som gennemsnitlige udgifter pr. elev i kommunen er som nævnt, at man undgår endogenitetsproblemer knyttet til allokeringstilbudninger inden for kommunen. Det er imidlertid en ulempe, at der er relativt lidt variation i målet for skoleressourcer: Alle elever fra den samme kommune vil i et givet år få »tildelt« den samme mængde skoleressourcer, selv om de går i forskellige klasser og på forskellige skoler, hvor ressourcerne kan være forskellige.

I en anden undersøgelse, der også benytter danske registerdata, måles skoleressourcer i stedet som klassestørrelse, se Browning og Heinesen (2005). På grund af de endogenitetsproblemer, der blev diskuteret i afsnit 2, vil man typisk finde en positiv sammenhæng mellem klassestørrelse og elevernes resultater, hvis man blot gennemfører en simpel regressionsanalyse. En sådan positiv sammenhæng mellem store klasser og elevernes resultater kan dog ikke fortolkes som en kausal effekt, netop på grund af endogenitetsproblemerne. I undersøgelsen benyttes derfor en administrativ regel som kilde til eksogen variation i klassestørrelsen. Det drejer sig om den såkaldte »maksimum-klassestørrelsesregel«. Ifølge lovgivningen er den maksimale klassestørrelse 28 (undtagelsesvis op til 30), men i praksis fastlægger kommunerne antallet af klasser ud fra et ønske om betydeligt mindre klasser. I gennemsnit svarer kommunernes adfærd til en maksimal klassestørrelse på ca. 24 (i hvert fald var det tilfældet i årene 1985-93, hvor skoledata til undersøgelsen stammer fra). Hvis der således er op til 24 elever på et givet klassetrin på en skole, er det overvejende sandsynligt, at der kun er 1 klasse. Hvis der derimod er lidt mere end 24 elever, er det overvejende sandsynligt at der er 2 klasser. Tilsvarende vil det være mest sandsynligt, at der er 2 klasser, hvis der er 48 elever eller lidt mindre, mens det er mest sandsynligt, at

der er 3 klasser, hvis der er lidt mere end 48 elever osv. Ud fra en regel om en maksimal klassestørrelse på 24 vil man således forvente, at klassestørrelsen vokser med antallet af elever indtil der er 24 elever. Når antallet af elever vokser til 25, vil den forventede gennemsnitlige klassestørrelse falde brat til 12,5, hvorefter den vil vokse gradvis til 24, når elevtallet vokser til 48. Når elevtallet vokser til 49 falder den forventede klassestørrelse igen brat (til ca. 16) osv. Den metode, der anvendes i undersøgelsen, udnytter den variation i den observerede klassestørrelse, der kan forklares af denne stærkt ikke-lineære og ikke-monotone variation i den forventede klassestørrelse.

Analysen afgrænses til elever på skoler, hvor antallet af elever i 8. klasse er tæt på 24 eller 48, således at variationen i klassestørrelse er bestemt af det »diskontinuerte« fald som følge af stigningen i antallet af klasser. Der er tale om et »kvasi-eksperiment« i den forstand, at det forudsættes, at det (givet kontrolvariabler for forældrebaggrund mv.) er tilfældigt, om en given elev går på en skole med lidt under 24 (henholdsvis 48) elever i 8. klasse eller på en skole med lidt over dette antal. Der indgår 70.970 elever (fordelt på 1731 skole/år observationer og 781 skoler) i analysen. Der estimeres en positiv effekt af en reduktion i klassestørrelsen på uddannelseslængde og på sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Estimaterne indikerer, at et fald i klassestørrelsen på 5% (dvs. et fald på en elev fra det gennemsnitlige niveau på 20) øger sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse med 0,4 procentpoint og den gennemsnitlige uddannelseslængde med 0,02 år. Der er foretaget tilsvarende analyser med antallet af elever pr. lærerskematime som mål for skoleressourcer i stedet for klassestørrelse. Her er effekterne af en reduktion på 5% ca. dobbelt så store som ved en reduktion af klassestørrelsen på 5%. De estimerede effekter er statistisk signifikante (på 5% niveau); ved beregning af den statistiske usikkerhed er der taget hensyn til, at variablerne for skoleressourcer måles på skoleniveau og ikke individniveau. Det er ikke overraskende, at effekterne af en given procentvis ændring i lærerskematimer pr. elev er større end effekterne af den samme procentvise ændring i klassestørrelsen, eftersom antal lærerskematimer pr. elev varierer væsentlig mindre end klassestørrelsen, da det er almindeligt, at store klasser kompenseres med ekstra lærersressourcer i nogle af timerne. I forhold til de estimerede effekter af ændringer i udgifter pr. elev, der blev beskrevet i afsnit 3, er effekterne af ændringer i klassestørrelse lidt mindre og effekterne af ændringer i elever pr. lærerskematime noget større.

■■■
Note 1 En tidligere version af denne undersøgelse er beskrevet i Graversen, Heinesen og Madsen (1999a og 1999b).

5. Skoleressourcer, forældrebaggrund og måling af skolekvalitet

Selv om de estimerede effekter af skoleressourcer på elevernes uddannelsesvalg som nævnt er statistisk signifikante, skal det understreges, at effekterne er forholdsvis små, og at effekterne af forældrebaggrund (der indgår som kontrolvariabler i analyserne) er langt større og langt mere signifikante. Hvis en af forældrene har en videregående uddannelse, er sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse således ca. 15% større sammenlignet med en situation, hvor ingen af forældrene har en uddannelse ud over grundskolen. Tilsvarende er der store og signifikante effekter af andre variabler for forældrebaggrund, fx relateret arbejdsmarkedsforhold, sociale forhold, og om forældrene bor sammen eller er skilt.

Det er ikke overraskende, at variabler for forældrebaggrund er langt mere signifikante end variabler for skoleressourcer. Variationen over individer i forældrebaggrund er langt større end variationen i skoleressourcer. For eksempel har forældre med en lang videregående uddannelse ca. dobbelt så mange års uddannelse som forældre, der ikke har nogen uddannelse ud over grundskolen. Dertil kommer, at forældrene påvirker barnets udvikling, også i førskolealderen, og at forældrenes uddannelsesniveau er en indikator for et bredt spektrum af mulige effekter på barnet, herunder medfødte evner og forældrenes forudsætninger for at stimulere barnets udvikling, både fagligt og mere generelt. De »effekter« af forældreuddannelse (og andre variabler for forældrebaggrund), der estimeres i de ovenfor beskrevne undersøgelser, er således ikke udtryk for egentlige kausale effekter af uddannelsesniveau (eller andre forældrekaraktistika), men er medtaget i estimationerne for bedst muligt at isolere den kausale effekt af skoleressourcer.

Det er som nævnt skoleressourcernes effekter på elevernes uddannelsesforløb efter folkeskolen, der fokuseres på i undersøgelserne. Der er naturligvis mange andre aspekter af kvalitet i skolen, fx elevernes trivsel i skolen og udvikling af både faglige og sociale færdigheder. På den anden side må man gå ud fra, at et bredt spektrum af færdigheder har betydning for uddannelsesforløbet efter grundskolen, og der er ingen tvivl om, at gennemførelse af en ungdomsuddannelse er af stor betydning for mulighederne på arbejdsmarkedet. Derfor er det et centralt »outcome« at analysere. Karakterer eller testresultater i fx læsning og matematik i folkeskolen er mere snævre indikatorer for skolekvalitet, som dog har den fordel, at de er tættere knyttet til de faglige færdigheder, der læres i skolen, og desuden kan der gennemføres test på forskellige klassetrin.

6. Konklusion

I de to undersøgelser af effekten af skoleressourcer

på elevernes uddannelsesforløb, der er beskrevet i denne artikel, er hovedresultatet, at øgede skoleressourcer pr. elev har statistisk signifikante positive effekter på, hvor langt eleverne når i uddannelsessystemet efter folkeskolen, men at effekterne er ret små. I den ene undersøgelse estimeres effekten af gennemsnitlige kommunale udgifter pr. elev i folkeskolen, idet der kontrolleres for en lang række variabler vedr. forældrebaggrund og socioøkonomiske forhold i kommunerne. Her er den estimerede effekt af en stigning i skoleudgifter pr. elev på 5%, at sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse øges med ca. 0,5 procentpoint for en typisk elev. Dette resultat implicerer, at det ville koste ca. 4 mio.kr. (i 1996-priser) i ekstra udgifter til folkeskolen, at få blot 1 ekstra elev til at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvis midlet er en generel forøgelse af skoleudgifterne.

I den anden undersøgelse estimeres effekten af at ændre klassestørrelsen og antallet af lærerskematimer pr. elev, idet der alene benyttes den »diskontinuerte« variation i klassestørrelse (eller lærerskematimer pr. elev), der opstår, når antallet af elever (på et givet klassetrin på en given skole) varierer omkring det kritiske punkt, hvor der etableres en ekstra klasse, hvis der sker en lille stigning i antallet af elever. I denne undersøgelse er den estimerede effekt af at mindske klassestørrelsen med 5% (dvs. reducere antallet af elever pr. klasse fra i gennemsnit 20 til 19), at sandsynligheden for at gennemføre en ungdomsuddannelse øges med i gennemsnit ca. 0,4 procentpoint. Den estimerede effekt af at øge antallet af lærerskematimer pr. elev med 5% er ca. dobbelt så stor. Når effekten af ændringer i lærerskematimer pr. elev er større end effekten af tilsvarende ændringer i klassestørrelsen, skyldes det at store klasser typisk kompenseres med ekstra lærerskematimer, således at variationen i lærerskematimer er mindre end variationen i klassestørrelse. Det er effekten af ændringer i lærerskematimer pr. elev, der bedst kan sammenlignes med effekten af ændringer i skoleudgifter pr. elev fra den første undersøgelse. Det vil sige, at den effekt af at øge skoleressourcerne, der estimeres i den anden undersøgelse, er noget større end den effekt, der estimeres i den første undersøgelse. Men estimaterne fra den anden undersøgelse er statistisk mere usikre.

De beskrevne effekter af skoleressourcer, der er estimeret i de to undersøgelser på danske data, ligger inden for det interval, der gælder for amerikanske undersøgelser, se Betts (1996). Som i flere udenlandske undersøgelser tyder resultaterne i de danske undersøgelser endvidere på, at de positive effekter af at øge skoleressourcer pr. elev er størst for elever med en svag social baggrund (dvs. hvor forældrene fx er lavtuddannede, er skilt eller ikke har en fast tilknytning til arbejdsmarkedet).

Ved estimation af effekter af skoleressourcer på elevernes resultater i uddannelsessystemet er det helt afgørende at tage højde for effekten af forældrebaggrund. Forældrebaggrundsvariabler som uddannelse, arbejdsmarkedstilknøytning, indkomst og familiestruktur har nemlig stor betydning for elevernes resultater, og de er samtidig korreleret med skoleressourcer.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at betydningen af forældrebaggrund også er meget markant, når man analyserer elevernes karakterer i folkeskolen i stedet for deres uddannelsesforløb efter skolen, se fx Arendt (2003). Derfor er det ikke hensigtsmæssigt (som det tit gøres) at tage forskelle i gennemsnitskarakterer mellem skoler som udtryk for forskelle i kvaliteten af skolerne, medmindre der korrigeres for betydningen af forældrebaggrund. Hvis ikke der foretages en sådan korrektion, vil forskelle i gennemsnitskarakterer i meget høj grad afspejle forskelle mellem skolerne i forældrenes socioøkonomiske karakteristika.

■ ■ ■ Referencer

- Angrist, J.D. og V. Lavy (1999): Using Maimonides= rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *Quarterly Journal of Economics*: 533-575.
- Arendt, J.N. (2003): Fagligt niveau i efterskolen – belyst ved karakterer korrigeret for forældrebaggrund. akf forlaget. København.
- Betts, J.R. (1996): Is there a link between school inputs and earnings? Fresh scrutiny of an old literature. I Burtless, G. (red.): *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*. Brookings Institution Press. Washington D.C.
- Browning, M. og E. Heinesen (2005): Class size, teacher hours and educational attainment. Working Paper, akf.
- Det Økonomiske Råd (2003): *Dansk Økonomi. Efterår 2003*. København.
- Graversen, B.K., E. Heinesen og N. Madsen (1999a): Effekter på elevernes uddannelsesforløb af ressourceforbruget i folkeskolen. akf forlaget.
- Graversen, B.K., E. Heinesen og N. Madsen (1999b): Ressourceforbruget i folkeskolen og effekter på elevernes uddannelsesforløb. akf forlaget.
- Hanushek, E.A. (1996): School resources and student performance. I Burtless, G. (red.): *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*. Brookings Institution Press. Washington D.C.
- Heinesen, E. og B.K. Graversen (2005): The effect of school resources on educational attainment: Evidence from Denmark. *Bulletin of Economic Research* 57 (2): 109-143.
- Hoxby, C. (2000): The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation. *Quarterly Journal of Economics* 115: 1239-1285.
- Krueger, A.B. (1999): Experimental estimates of educational production functions. *Quarterly Journal of Economics*: 497-532.
- Krueger, A.B. (2003): Economic considerations and class size. *Economic Journal* 113: F34-F63.

Hvad gør en god skole?

- elevernes sociale baggrund og resultater

Der er forskellige betingelser for at drive skole afhængigt af den enkelte skoles elevsammensætning, og eksamensgennemsnit kan dermed ikke stå alene. Den præsenterede analyse viser, at højt præsterende skoler henholdsvis formår at udnytte elevernes høje socioøkonomiske status eller formår at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i elevernes lave socioøkonomiske status. Med vægt på særlige værdier og praktikker.



Martin D. Munk

Seniorforsker, fil.dr., Socialforskningsinstituttet



Dorthe Agerlund Sloth

Forskningsassistent, cand.mag.pæd.,
Socialforskningsinstituttet

Indledning

Offentliggørelse af danske folkeskolars eksamensgennemsnit er i øjeblikket til diskussion i den danske skoledebat. Når skoler rangeres efter gennemsnitlige eksamenskarakterer, er det et udtryk for afgangselevens faktiske eksamensresultater. Dette udtryk kan være misvisende, idet sådanne ranglister ikke er korregeret for elevernes socioøkonomiske baggrund. (SES). De faktiske karaktergennemsnit kan ikke stå alene.

Spørgsmålet er, hvad der gør en skole højt præsterende, og hvordan den socioøkonomiske baggrund spiller ind på skolens praksis? Højt præsterende skoler er de skoler, der med hensyn til eksamenskarakterer og videreuddannelsesgrad løfter eleverne mere, end man skulle forvente. I artiklen præsenteres en analyse af, hvad højt præsterende skoler har til fælles, og på hvilke måder de adskiller sig fra hinanden. Formålet er at analysere, hvordan de højtpræsterende skoler håndterer deres forskellige elevgrundlag, samt hvilke interne faktorer på den enkelte skole, der påvirker elevernes eksamensresultater. Artiklen er baseret på Munk & Sloth (2005) og bygger på forskningsprojektet De gode eksempler, som er finansieret af Undervisningsministeriet (Mehlbye & Ringsmose, 2004; Munk, Rangvid & Storm, 2004). Set i forhold til det oprindelige forskningsprojekt, som rummer en komparation af højt og lavt præsterende skoler, er de højt præsterende skoler i fokus i denne analyse, eftersom det er disse "gode eksempler", det er relevant at debattere ud fra og blive inspireret af i praksis.

Data, metode, identifikation og udvælgelse

Undersøgelsen af "de gode eksempler" er baseret på afgangskarakterer fra sommereksamen 2000-2002. Der anvendes registerdata for årene 2000, 2001 og 2002, hvor ca. 37.000 9.-klasses-elever gik til folkeskolens afgangsprøve på 1.045 folkeskoler. Elevernes socioøkonomiske baggrund er målt på det tidspunkt, hvor eleverne er 13 år. Eleverne er typisk 15-16 år, når de går til folkeskolens afgangsprøve (se Munk, Rangvid & Storm, 2004, for en nærmere gennemgang).

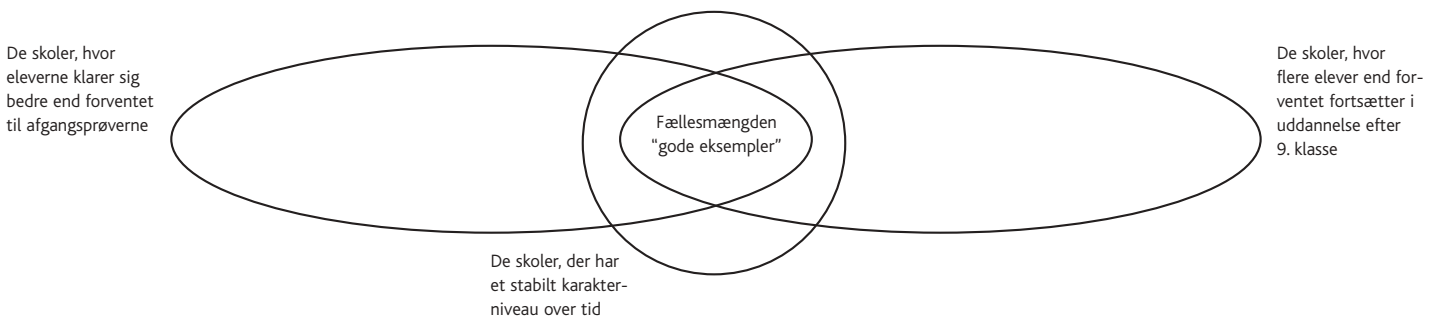
Der er elever, som klarer sig bedre end forventet ud fra deres socioøkonomiske status, og elever, som

klarer sig ringere. Når gennemsnittet af elevernes karakterer beregnes på hver skole, vil man kunne se, at eleverne på nogle skoler i gennemsnit klarer sig bedre end forventet ud fra deres baggrund, og at eleverne på andre skoler klarer sig dårligere. På den måde identificeres skoler for at finde ud af, hvad der skal til for at skabe en højt præsterende skole. Således er højt præsterende skoler defineret ved, at eleverne for det første opnår højere karakterer ved Folkeskolens Afgangseksamen (FSA) end forventet, når der er taget højde for deres socioøkonomiske baggrund, og for det andet i højere grad end forventet fortsætter i en ungdomsuddannelse. Tilsvarende er lavt præsterende skoler defineret ved elevernes lavere eksamenspræstation og lavere videreuddannelsesgrad, end man kunne forvente, når deres socioøkonomiske status tages i betragtning. Elevernes karakterer ved Folkeskolens Afgangseksamen er således korregeret i forhold til deres socioøkonomiske status, som primært er defineret ud fra forældrenes uddannelsesniveau.

Der er anvendt tre undermodeller til at identificere "de gode eksempler." For det første en statistisk model for karaktererne på elevniveau i skriftlig dansk og matematik, samt mundtlig engelsk. For det andet en model for elevernes videreuddannelsesadfærd på skoleniveau efter afslutningen af 9. klasse og for det tredje en opgørelse over om skolens karakterer er stabile i perioden 2000-2002 (figur 1). Fra den første model anvendes den afsluttende ranglisteplacering af skolen. Ud fra den anden model ses på, om skolerne sender en større eller mindre andel af eleverne videre i uddannelsessystemet end forventet, når der er korregeret for elevernes socioøkonomiske baggrund. Konkret ses på, om de elever, der afsluttede 9. klasse i 2000, fortsat er i uddannelsessystemet inden d. 1. oktober 2002. I målingen af elevernes videreuddannelsesadfærd efter 9. klasse medtages overgangen til 10. klasse som videreuddannelsesadfærd.

I den første model forklares eksamensresultaterne ved FSA 2002 ved en regressionsanalyse (jf. Munk, Rangvid & Storm, 2004, p.19ff.). Analysen viser, at elevernes socioøkonomiske baggrund er den faktor, der har størst forklarings effekt, når det gælder eksa-

Figur 1.
Hvordan findes de gode eksempler?



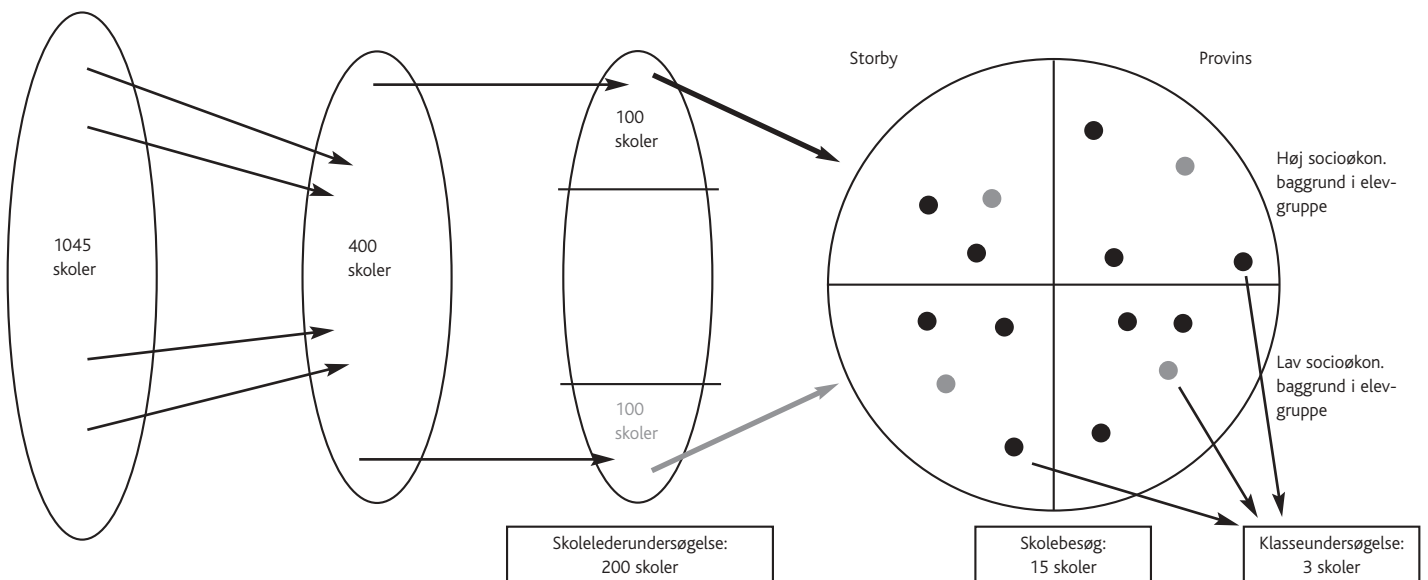
mensresultater ved FSA og i øvrigt også videreuddannelsesgrad. Estimationerne i regressionsanalysen danner grundlag for beregningen af den del af variationen i karaktererne, der ikke kan forklares af modellen, det vil sige hverken af elevens eller skolekammeraternes socioøkonomiske baggrund. Variationen i karakterer minus det, som modellen kan forklare, er lig med residualen. Med udgangspunkt i residualerne fra disse karaktermodeller etableres en såkaldt "scoring" af skoleperformance. Udgangspunktet er en "scoring" af den enkelte elev. Herefter summeres elevresultaterne på skolerne. Scoringen af den enkelte elev foregår på følgende måde: Elevscore = Elevens residual / spredning på residualen. På denne måde kan man rangordne elevernes performance og danne en skolescore. Når de højt præsterende skoler identificeres, er tilgangen at bestemme antallet af elever i fem forskellige score-

grupper for hver skole. Skolerne rangordnes efter deres skolescore. Da denne måde at udregne skolescore på ikke tager højde for størrelsen af "middelgruppen", kombineres scoremetoden med en anden metode, hvor medianen af de forventede karakterer for hver skole udgør succeskriteriet. Skolerne rangordnes igen, denne gang efter medianmetoden. Til sidst kombineres de to rangordninger. Har en skole fx rangordenen 497 efter scoremetoden og rangordenen 583 efter medianmetoden, får skolen i den endelige rangordning værdien $(497+583)/2=540$ (Jf. Munk, Rangvid & Storm, 2004; Storm, 2003).

Som udgangspunkt for udvælgelsen rangordnes 1045 folkeskoler i datamaterialet (Jf. Figur 2). Dette antal bliver reduceret til 400 skoler efter krav om, at den gennemsnitlige matematikkarakter skal være stabil over tre år (2000-2002).¹ Af de 400 tilbage-

værende skoler er de 100 skoler med det højeste og de 100 skoler med det laveste matematikgennemsnit udvalgt til en skolelederundersøgelse, i alt 200 skoler. Efterfølgende er de 200 skoler opdelt i fire undergrupper i forhold til urbaniseringsgrad (hhv. storby og provins) og elevernes gennemsnitlige socioøkonomiske baggrund (hhv. høj og lav). For hver undergruppe er valgt tre skoler fra toppen af de 100 bedst placerede skoler og én skole fra bunden af de 100 lavest præsterende skoler. Således udvælges 15 besøgsskoler (oprindeligt 16), heraf 11 højt præsterende og fire lavt præsterende, hvor der er foretaget interviews med skoleleder og med lærere, som repræsenterer forskellige funktioner og klassetrin på skolen. Nærværende analyse bygger primært på denne kvalitative delundersøgelse. Af de 15 besøgsskoler er tre skoler endvidere udvalgt til en klasserumsundersøgelse.

Figur 2.
Udvælgelse af skoler til de tre delundersøgelser



Note 1 I udvalget af skoler til skoleleder-, skolebesøgs- og klasseundersøgelsen har vi valgt at tillægge matematikkarakteren den afgørende vægt, da vi mener, at matematikkarakteren må være den mest objektivt givne karakter, når man sammenholder med karakteren i dansk og engelsk.

Analysemodel

I analysen indgår primært de højt præsterende skoler, som her er opdelt i to typer: hhv. en gruppe med høj socioøkonomisk status og en gruppe med lav socioøkonomisk status. Datamaterialet er analyseret for alle de højtpræsterende skoler som helhed og for hver af de to grupper for sig med henblik på at finde, hvilke forskelle og ligheder, der karakteriserer disse skoler. Af Figur 3 fremgår de primære forhold i form af værdier og praktikker, som er særligt kende-

tegnende for hhv. den enkelte højt præsterende skole og for skolerne i hver gruppe som helhed (yderste højre kolonne). Eftersom skolerne optræder i anonymiseret form, er de angivet med numrene 1-11.

Kendetegn ved højt præsterende skoler – værdisæt og praksis, der gør en forskel

Analysen viser, at det at være en højt præsterende skole handler om, hvordan skolen håndterer sit elev-

grundlag. De højt præsterende skoler adskiller sig fra de lavt præsterende ved at tage særligt hensyn til deres specifikke elevgrundlag – dels i integrerede værdisæt og dels ved særlig undervisningspraksis. Fælles for de højt præsterende skoler er således en bevidst prioritering af særlige værdier og praksisformer, mens der indholdsmæssigt er fundet forskelle på de to typer højt præsterende skoler, hvilket uddybes i de følgende afsnit.

Figur 3.
Systematisering af højt præsterende skoler med hhv. høj og lav SES

| | | Karakteristiske faktorer på den enkelte højt præsterende skole | | Primære faktorer samlet |
|----------------|----------|--|--|--|
| Høj SES | Skole 1 | Tradition, faglighed, læsefokus. Særlig traditionsbunden ånd. Høj grad af vidensoverførsel. Mindre udviklingsorienteret. | Mange stærke elever "leverer varen", bedre ressourcer til at støtte de svage. Bevidst signal til forældre om deres rolle i elevernes læring. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Fokus på faglighed, et højt fagligt niveau og faglige ambitioner sikres fx ved: <ul style="list-style-type: none"> - vidensoverførsel - mange ressourcer - stærke lærere - tradition for læsefokus/ teamsamarbejde mv. ■ Godt elevgrundlag, idet eleverne 'leverer varen', dvs. et godt undervisningsmæssigt afsæt for fagligheden. Samtidig frigøres ressourcer til at sikre de svageste elever – et 'tætmasket net'. ■ Opbakning og høje krav fra forældrene. |
| | Skole 2 | Faglighed er en selvfølge og skolens kerneydelse. Stærke lærere, teamsamarbejde Høj grad af vidensoverførsel. Fastholde den enkelte elev. | Godt uv.mæssigt afsæt. Tætmasket net under de svageste elever. Højt forventningspres og god opbakning fra forældre. | |
| | Skole 3 | Høje krav til elevernes læring. Højt fagligt niveau, læse- og skrivefokus. Udviklingsorienterede lærere. | Ambitioner fordi skolens elever kan leve op til det. Højt forventningspres og god opbakning fra forældre. | |
| | Skole 4 | Meget fagligt orienteret skole. Mange ressourcer blandt lærere, forældre og elever. | Godt elevgrundlag. Højt forventningspres og god opbakning fra forældre. | |
| | Skole 5 | Rummelighed og sociale værdier, men også faglighed. Tiltag for anderledes børn. Primært mål er at skabe 'hele børn' med tryghed og tillid. | Spredt elevgruppe, men stor gruppe forældre m. høje forventninger. | |
| Lav SES | Skole 6 | Disciplin, orden, sociale mål (god tone, gensidig respekt). Arbejdsmarkedsorientering. Skabe tryghed og faste rammer. | Elever er <i>ikke voldsomt påvirket</i> af relativt lav SES. Generelt har forældrene ambitioner på børnenes vegne. | <ul style="list-style-type: none"> ■ Skabe tryghed og overskuelighed for eleverne vha. fast struktur og faste rammer fra start. ■ Nødvendig vægt på det sociale og opdragelse som forudsætning for undervisningen. Anderledes lærerrolle. Sociale målsætninger, fx 'det hele menneske' og at finde barnets styrkesider. ■ Særlig forældreindsats, bl.a. hjemmebesøg og 'mødremøder'. |
| | Skole 7 | Vægt på det faglige. Mål om at gøre eleverne til hele mennesker. Tidligt fokus på udskoling. Fast struktur for overskuelighed. | Blandet og ustabil elevgruppe påvirker lærerrollen. Det sociale aspekt har højeste prioritet og fylder meget. Særlig forældreindsats. | |
| | Skole 8 | Fokus på elevens hele liv og styrker, samt at skabe trivsel og selvværd. Fokus på det sociale og omsorg. Tryghed og klare spilleregler. | Opdragelsesaspekt samt at begå sig inden for fællesskabets rammer. Læreren som omsorgsgiver og stabil voksen. Særlig forældreindsats. | |
| | Skole 9 | Fokus på god omgangsform. Fastholdelse af fagligt niveau og samtidig rummelighed. Ressourcer til svage elever. | Nødvendigt socialt fokus og adfærdsregulering. Vanskeligt forældresamarbejde. Særlig forældreindsats. | |
| | Skole 10 | Stærk boglig og faglig tradition. Rummelig skole. Fokus på støtte til svage elever. Udg.punkt i den enkelte elev. | Skolen er ikke optaget af lav SES-aspekt og er ikke belastet af det. Forældrene har forventninger og følger med. | |
| | Skole 11 | Fokus på faglighed og faglige krav i udskoling. Udviklingsorienteret. Fokus på støtte til svære elever. Faste arb.vaner, tydelig struktur. | Vanskelige elever fylder meget. Meget tid på det sociale og opdragelse v. skolestart. Stor faglig spredning. Indsats for forældresamarbejde. | |

Prioritering af faglighed som værdi og i praksis

De højt præsterende skoler med høj socioøkonomisk elevbaggrund er værdimæssigt kendetegnet af et specifikt fagligt fokus og af høje faglige ambitioner, hvilket allerede fra skolestart udmeldes til eleverne og deres forældre. En leder siger "Jeg er jo ambitiøs på børnenes vegne. Jeg har en forventning om, at de har et højt fagligt niveau, og det lægger jeg aldrig skjul på. Jeg har en forventning om, at vi er de bedste". Elevernes faglige niveau er ifølge en anden leder "... krumtappen omkring en skole, og derfor tænker jeg aldrig på det. Det er vores håndværk. Det er det vi kan. Vi går ind og sikrer, at de børn, der går herfra, er knusende dygtige. For de skal ud og møde udfordringen. Det ved jeg de kan, og det forventer jeg". Fagligheden som skolernes hovedfokus prioriteres i praksis som oftest ved valg af traditionelle undervisningsformer og -indhold, fx fagopdelt frem for tværfaglig og projektorienteret undervisning. Her er målet primært (ind)læring, og man formår meget bevidst at udnytte elevpotentialer i form af skoleparathed, motivation og opbakning hjemmefra. En skoleleder udtaler: "Vores unger leverer også varen i forhold til, at de laver deres arbejde hjemme, og der er opbakning til det". Det gunstige undervisningsmæssige afsæt betyder, at der er mange ressourcer til at tage hånd om de fagligt svageste elever og til ekstra tiltag for de fagligt stærkeste elever. Skolerne drager fordel af forældrenes ressourcer, dels ved at inddrage dem i skolearbejdet og dels ved, at forældrenes krav og forventninger er med til at bevare et højt ambitions- og fagligt niveau, fx ved, at årsplaner præsenteres hvert år på første forældremøde.²

Prioritering af sociale aspekter som værdi og af særlige pædagogiske metoder i praksis

På højt præsterende skoler med lav socioøkonomisk elevbaggrund er der værdimæssigt primært fokus på sociale og opdragelsesmæssige mål. Lærernes støtte til eleverne omfatter mere end skolegangen. En lærer fortæller "Vi er meget omhyggelige med, hvordan der bliver taget fat om børnenes hele liv, og det går hele vejen op til skolevejlederen, der følger dem videre". På flere af disse skoler prioriteres res-

■■■

Note 2 Set i forhold til de højt præsterende skoler med høj socioøkonomisk elevbaggrund, som har et stringent fagligt fokus lige fra skolestart, bringer de lavt præsterende skoler med tilsvarende høj socioøkonomisk elevbaggrund tilsyneladende først for alvor de faglige målsætninger på banen på de ældste klassetrin. På disse skoler opfatter man ikke elevernes baggrund som særligt privilegeret, så der er ikke i samme grad tale om en udnyttelse af elevpotentialer.

Note 3 De lavt præsterende skoler med lav socioøkonomisk elevstatus er præget af de samme rummeligheds- og ressourcemæssige problemer som de højt præsterende skoler med tilsvarende elevbaggrund, men adskiller sig fra ved ikke i samme grad at være målrettede i det faglige og pædagogiske arbejde.

sourcer til tidlig vejledning i, hvad der skal ske efter folkeskolen. Disse skolers ledere og lærere har samtidig faglige ambitioner på deres elevers vegne og er bevidste om, at fagligheden ikke må tabes af syne, om end det faglige fokus ofte træder i baggrunden i forhold til sociale og opdragelsesmæssige opgaver. En skoleleder udtaler "Fagligheden består i, at vi synes det er utrolig vigtigt, at vores børn har lært så meget som muligt i at begå sig i tilværelsen, og det kræver både det kundskabsmæssige og selvfølgelig også i forhold til det at have nogle sociale relationer. Men det kundskabsmæssige, det synes vi er utroligt vigtigt for vores børn". McIntosh & Munk (2005a,b) finder, at elevers glæde ved at gå i skole og lærerens vurdering spiller en rolle for opnået uddannelse og præstationer i tests, om end disse faktorer er af mindre betydning end social baggrund.

I praksis sættes de faglige mål ud fra den enkelte elevs forudsætninger. En leder udtrykker en forventning om, at lærerne på trods af elevernes svage baggrund "... hele tiden prøver at skubbe til børnene, så de udvikles fagligt". Fagligheden styrkes typisk fra de mellemste klassetrin og frem til afgangseksamen, hvorimod de første skoleår i høj grad handler om at skabe rammerne for, at der reelt kan foregå undervisning, samt at løfte den sociale opgave over for til den svageste elevgruppe. Det er en forudsætning for den faglige undervisning, at det sociale aspekt fungerer. Lærerne lægger derfor vægt på at gøre skolen tryk, overskuelig og forståelig for de elever, som ikke er "undervisningsparate". I praksis sker dette ved at tilrettelægge skoledagen og undervisningen med udgangspunkt i en fast struktur med det formål at styrke elevernes forhåndsviden og koncentration om, hvad der skal ske hvornår. En lærer beskriver, at "... det viser sig med den elevgruppe vi har, der får vi flere og flere børn, der har brug for en fast og meget kendt struktur. De taber simpelthen på det, hver gang vi laver om". Endvidere præsenterer lærerne det faglige indhold i et for elevernes tilgængeligt sprog, så eleverne får en forståelse af, hvad undervisningen går ud på. Der er således tale om en tilpasning af undervisningens sprogkode til elevernes forudsætninger (jf. Bernstein, 2001).

Lærerne beskriver, at deres rolle er anderledes, end hvad der traditionelt forstås ved lærerarbejde, idet de optræder som omsorgsgivere, opdragere og stabile voksne for mange af eleverne. Dette arbejde er yderst ressourcekrævende. "Vi har det problem, at netop den her omsorgsrolle og elevens behov og sparring med os som nødvendige, stabile voksne, det tager så meget energi fra os...". På flere af de højt præsterende skoler med lav socioøkonomisk baggrund problematiserer lærere og ledelse derfor den øgede rummelighed, som påkræves fra kommunal såvel som ministeriel side. Endvidere er det kende-

tegnende for de højt præsterende skoler med lav socioøkonomisk status, at forældreopbakningen er ringe, og der ydes derfor særlige indsatser på dette område, bl.a. i form af hjemmebesøg.³

Vidensoverførsel og lærergerningen som et håndværk

På begge typer højt præsterende skoler anvender lærerne høj grad af vidensoverførsel og daglig erfaringsudveksling som særlige redskaber til at sikre fortsættelse af værdimæssige og pædagogiske traditioner og arbejdsmåder. Det kan dels være over tid fra erfarne til nye lærere, eksempelvis omkring læsefokus. Dels i hverdagen fra lærer til lærer ved overgang fra en lektion til den næste, hvorved erfaringer og iagttagelser fra undervisningen videreføres til den næste lærer. Lærerne er i høj grad bevidste om at anvende sikre undervisningsmetoder til at opnå deres mål. På nogle af skolerne er dette ensbetydende med en tilbageholdenhed over for alternative undervisningsformer såsom projektorienteret undervisning og tværfaglige uger, mens lærerne på andre højt præsterende skoler karakteriseres som udviklingsorienterede. Endvidere er ledelse og lærere på disse skoler set i forhold til de lavt præsterende skoler karakteriseret ved et særligt engagement, ambitioner og kompetencer. Lærerne beskriver deres arbejde, og det de kan, som et håndværk. De er karakteriseret ved en særlig bevidsthed omkring det de kan og omkring det, der er vigtigt at praktisere i forhold til den konkrete elevgruppe. Lærernes positive effektivitet og kvalitet bekræftes i nyere amerikanske studier (jf. Rivkin, Hanushek & Kain, 2005; Rockoff, 2004).

Konklusion og diskussion

Det statistiske baggrundsmateriale viser, at elevernes socioøkonomiske baggrund har størst forklarings effekt, når det gælder eksamensresultater ved Folkeskolens Afgangseksamen og videreuddannelsesgrad. Derfor kan de faktiske karaktergennemsnit ikke stå alene.

Analysen viser, at der er tale om ret forskellige vilkår for de højt præsterende skoler med henholdsvis høj og lav socioøkonomisk elevbaggrund. Samtidig viser analysen, at interne skolefaktorer har indflydelse på, hvorvidt en skole kan betragtes som højt præsterende. Der er tale om særlige værdier og praktikker. Fælles for begge typer skoler er således bevidstheden om nogle særlige værdier og praktikker, som har vist sig at fungere i forhold til elevgruppen og derfor er vigtige at bevare. Denne bevidsthed genfindes hos både ledelse og lærere.

De medvirkende skoler har fundet og fastholdt nogle værdisæt og praktikker, som giver et positivt udfald i form af, at deres afgangselever præsterer højere, end man skulle forvente, set i forhold til

deres socioøkonomiske baggrund. For de højt præsterende skoler med høj socioøkonomisk status er faglighed, høje ambitioner og udnyttelse af elevernes ressourcer stærke baggrund i fokus. De højt præsterende skoler med lav socioøkonomisk status fokuserer i første omgang på de sociale aspekter og på at skabe tryk og forståelse ved hjælp af en fast struktur for skoledagen. Samtidig er de bevidste om de faglige mål. Det handler således om at prioritere særlige værdier – som er forskellige afhængigt af elevbaggrund – og om i praksis bevidst at håndtere den elevbaggrund (høj/lav), som skolen har. Måske kan man tale om, at de højt præsterende skoler er præget af en særlig bevidsthed og kultur. Omvendt er hovedindtrykket på de lavt præsterende skoler, at de ikke har samme (faglige) ambitioner, en særlig kultur og bevidste prioriteringer.

Artiklen viser, at de højt præsterende skoler har forskellige undervisningsmæssige afsæt, og at det velkendte fænomen undervisningsdifferentiering, som normalt anvendes mellem elever i en skoleklasse, også finder sted mellem skoler. Det arbejde, som de højt præsterende skoler med lav socioøkonomisk elevstatus udfører for at tage vare på eleverne, så de er i stand til at modtage undervisning og for at tilpasse undervisningens sprogkode til elevernes forudsætninger, koster skolerne mange ressourcer. Derfor kan det overvejes at udbrede en skævvridning af ressourcer mellem skoler, således at skoler med lav socioøkonomisk baggrund tildeles flere økonomiske midler. Men økonomiske midler gør det ikke alene, der skal også engagement, forventninger, ambitioner, kulturelle ressourcer og prioriteringer til i disse skoler.

■■■ Litteratur

Bernstein, B. (2001) Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Chouliaraki, L. & Bayer, M. (red.): Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk Forlag.

McIntosh, J. & Munk, M.D. (2005a) Scholastic ability vs. family background in educational success: evidence from Danish sample survey data. København: Socialforskningsinstituttet (tidligere version præsenteret på the American Sociological Association Meeting), forthcoming i Journal of Population Economics.

McIntosh, J. & Munk, M.D. med Yi Chen (2005b) What do test scores really measure? upubliceret paper, København: Socialforskningsinstituttet.

Mehlbye, J. & Ringsmose, C. (2004) (med bidrag af Dorthe Agerlund Sloth). Elementer i god skolepraksis – 'De gode eksempler'. København: AKF Forlaget.

Munk, M.D., Rangvid, B.S. & Storm, J. (2004) Identifikation og udvælgelse af 'De gode eksempler' blandt de danske folkeskoler. København: AKF Forlaget.

Munk, M. D. & Sloth, D. A. (2005) What characterises Good School Practice and in which way does Social Background have an Impact on Pupils' Performance? An analysis based on the Study of the 'The Good Examples', upubliceret paper, København: Socialforskningsinstituttet.

Rivkin, S. G., Hanushek, E.A. & Kain, J.F. (2005) Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, 73, nr. 2, 417-458.

Rockoff, J.E. (2004) The Impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data, *American Economic Review*, 94, nr. 2, 247-252.

Storm, J. (2003) Statistisk identifikation af gode eksempler, Notat, UVM, Institutionsstyrelsen.

Klassedeling og hierarki i uddannelserne

Grundlæggende var uddannelsesreformerne i det 20. århundrede præget af en lighedsmålsætning, som gennemførtes med en vis succes. Restgruppen (uden uddannelse) svandt ind. Med forestillingen om ligestilling mellem ungdomsuddannelserne, søgte man at nedbryde de sociale skel med hensyn til unges uddannelse. Det mislykkedes.



■ Dines Andersen

Seniorforsker ved Socialforskningsinstituttet, hvor han bl.a. beskæftiger sig med levekår og unges uddannelsesforhold.

Lighed gennem uddannelse

Hvis man i dag er gammel nok til at kunne være på efterløn eller pension, har man også alderen til at kunne have gået i en dansk landsbyskole med undervisning hver anden dag, og de 7 årgange (som undervisningspligten dengang dækkede) samlet i tre klasser. Den bagvedliggende holdning var, at børn på landet ikke havde brug for mere skolegang, for de skulle jo – traditionen tro – ud at tjene i landbruget. I byerne, som var underlagt andre regler, var skolegangen daglig og mere omfattende, men først og fremmest blev der gjort forskel. Efter 5. klasse skiltes fårene fra bukkene: de dygtigste kom i mellemskolen og de mindre dygtige i den eksamensfri mellemskole. "Fri mellem" ansås populært sagt for en varmemestue, et opbevaringssted for de rigtig mange børn, som egentlig bare ventede på undervisningspligtens ophør i 14 års-alderen, så de kunne komme ud på fabrikkerne eller, hvis de var så heldige: få en læreplads. Skellet mellem de dygtige og de mindre dygtige elever faldt i vid udstrækning sammen med de sociale skel i befolkningen. Uddannelse ud over det mest nødtørftige var i realiteten kun for bedre folks børn. De kom i mellemskolen, på realskoler og gymnasier.

Unge uddannelsesforhold i 1951:

| | |
|------------------------------------|------|
| Gik ud af folkeskolen uden eksamen | 82 % |
| Tog alene en mellemskoleeksamen | 2 % |
| Tog realeksamen | 11 % |
| Tog studentereksamen | 5 % |

Ud over 7 års grundskole fik halvdelen af drengene lige efter 2. verdenskrig (1951) ingen uddannelse. Ca. 45 pct fik en lærlinguddannelse inden for håndværk, industri, handel og kontor, og de sidste godt 5 pct en videregående uddannelse. Blandt pigerne var det kun en fjerdedel, der fik en uddannelse. På landet var billedet værre end i byerne (Det Centrale Uddannelsesråd (CUR), 1978).

På den baggrund kan det ikke undre, at den overordnede målsætning for skolereformerne op gennem det meste af det 20. århundrede bedst kan karakteriseres som en lighedsmålsætning. Man ønskede at gøre op med den udtalte sociale og geografiske ulig-

hed, som prægede folkeskolen, for i stedet at give alle børn og unge den samme start i livet, de samme muligheder for at uddanne sig efter lyst og evner. Den enkeltes valg af uddannelse skulle netop være ens eget valg, og ikke en videreførelse af traditionerne i familien. Sønnen behøvede ikke gå i faderens fodspor og blive smed ligesom han. Også børn af ufaglærte skulle have en uddannelse. For uddannelse var en af de vigtigste nøgler til en bedre placering på den sociale rangstige.

Med skoleloven af 1958, der afskaffede landsbyskolen og bredte den samme skoleordning ud over hele landet, fik landbobørnene et uddannelsesmæssigt løft af dimensioner. Man fik også fjernet den mest skelsættende eksamen i børnenes liv, mellemskoleprøven i 5. klasse, der for de fleste børn havde afgjort deres fremtidige livsbane en gang for alle. Klasserne førtes udelt videre; snart også uden niveaudeling. Og undervisningspligten udvidedes i starten af 1970'erne til de nuværende 9 år. På grundskoleniveauet var man hen mod slutningen af århundredet på det formelle plan med gennemførelsen af enhedsskolen nået langt i realisering af lighedsmålsætningerne. De videregående tanker om 12 års undervisningspligt er dog aldrig blevet realiseret. En sådan udvidelse ville have medført, at det næste trin i uddannelsessystemet: ungdomsuddannelserne, blev en del af det lovpligtige undervisningsforløb. Under alle omstændigheder kan man pt. ikke forestille sig en udvidet undervisningspligt i enhedsskolens regi. På et eller andet tidspunkt må vandene jo skilles. Alle kan ikke gennemgå den samme uddannelse. Dels rækker evnerne ikke lige langt, dels har vi forskellige interesser.

Når det gælder ungdomsuddannelserne er lighedsmålsætningen blevet forstøet som en ambition om ligestilling. Man ønskede, at alle uddannelser skulle være lige gode. Den enkeltes valg skulle alene handle om at vælge det rigtige for en selv. Problemerne med at rekruttere til en række erhvervsuddannelser betød formentlig, at der blev lagt ekstra vægt på synspunktet om ligestilling. Det var erhvervsuddannelsernes anseelse, der skulle løftes. De var lige så gode, lige så meget værd som

alle andre uddannelser (dvs. de gymnasiale). Der er ingen grund til at fravælge en erhvervsuddannelse, lød ræsonnementet officielt.

I mere generelle vendinger gik rådet til de unge fra forældre og lærere derfor på, at de skulle vælge det de havde lyst til. Der blev ikke lagt så stor vægt på, om beskæftigelsesudsigterne i faget var gode eller dårlige. Belært af tidligere tiders fejlslagne prognoser for den fremtidige efterspørgsel efter bestemte typer uddannelse, drog man den slutning, at det ikke tilkom andre at pege den ene type uddannelse ud på den andens bekostning. Alt kunne være lige godt.

Men fortsat ulighed

Med den længere og bedre skolegang blev det også muligt at sluse flere unge igennem en ungdomsuddannelse. Restgruppen, som er den del af en årgang, der ud over grundskolen ikke har nogen kompetencegivende uddannelse, er da også i tiden efter 2. verdenskrig blevet nedbragt fra langt over halvdelen til godt en fjerdedel. Pigerne tegner sig for det væsentligste bidrag til nedgangen, men deres udgangsposition var også meget dårligere end drengenes. Reduktionen i restgruppens størrelse hænger rent tidsmæssigt sammen med perioden, hvor kvindernes erhvervsdeltagelse steg markant, dvs. fra midten af 1960'erne til midten af 1980'erne. Siden har restgruppen imidlertid til nogen bekymring holdt sig på det nuværende niveau.

Højest fuldførte uddannelse blandt 30-39-årige i 2004.

| | |
|--------------------------|--------|
| Grundskole eller uopl. | 23,0 % |
| Gymnasial udd. | 7,7 % |
| Erhvervsfaglig udd. | 39,1 % |
| Kort videreg. udd. | 6,1 % |
| Mellemlang videreg. udd. | 13,6 % |
| Bachelor | 2,0 % |
| Lang videreg. udd. | 8,5 % |

Som helhed er befolkningens uddannelsesniveau øget kraftigt. Ca 30 pct af de 30-39-årige har i dag en videregående uddannelse, mens ca 40 pct har en erhvervsfaglig (lærlinge)uddannelse (Danmarks Statistik, 2005). Den sociale ulighed mht at få en uddannelse, som var så tydelig for 50 år siden, gør sig fortsat gældende med stor kraft. Den sociale arvs betydning blev analyseret for tre generationer (Jæger et al., 2003), hvor det for bedstefædrene gjaldt, at 5 pct havde en studentereksamen. I deres børns generation var andelen steget til 23 pct, og i børnebørns generationen havde 38 pct af deres ældste børnebørn en studentereksamen. Disse tal afspejler den generelle stigning i uddannelsesniveauet. Ses isoleret på den lille gruppe af bedstefædre med studentereksamen, opnåede 64 pct af deres børn selv en studentereksamen, mens det kun

galdt for 21 pct af dem, hvis fædre ikke havde en studentereksamen. – Og i tredje generation (børnebørnene) opnåede 72 pct en studentereksamen, når det samme havde været tilfældet for både far og farfar. I de tilfælde, hvor kun faderen, men ikke bedstefaderen havde en studentereksamen, var frekvensen i tredje generation blot 38 pct. Der var med andre ord en stærk sammenhæng mellem om bedstefaderen havde en studentereksamen og om det ældste barnebarn fik en.

Noget tyder på, at den postulerede ligestilling mellem ungdomsuddannelsernes forskellige grene er et argument, som befolkningen ikke har taget til sig.

Hierarkiet i ungdomsuddannelserne

I forbindelse med 1990'ernes store uddannelsespolitiske satsning: "Uddannelse til alle", gennemførtes et forskningsprogram med samme navn. UTA-projektet gav bl.a. indsigt i de unges til- og fravalg af uddannelse efter grundskolen. I et af delprojekterne (Jensen et al., 1997) fandt man, at de unges boglige præstationer i grundskolen havde afgørende betydning for, om de valgte at gå i gang med en ungdomsuddannelse. De, der fravalgte uddannelse, begrundede oftest dette med, at de hellere ville tjene penge, at de havde mere lyst til praktisk arbejde, og at de havde fået nok af at gå i skole. Det så med andre ord ud til, at denne gruppe unge med svage boglige forudsætninger blev efterladt i lidt af et tomrum, idet de eksisterende uddannelsesmuligheder oplevedes som for bogligt prægede og med for lidt praktisk indhold. Men også den sociale baggrund spillede en vigtig rolle. "Hvis de unge både har gode boglige præstationer og kommer fra gode sociale kår, ja da er sandsynligheden for, at de går i gang med en ungdomsuddannelse større end blandt unge med de samme boglige færdigheder, og ringere sociale kår". I samme undersøgelse fandt man, at de væsentligste begrundelser for at gå i gang med en uddannelse er faglig interesse og forventninger om at uddannelsesvalget vil være vejen til et spændende arbejdsliv. Endvidere forventede de unge, at uddannelsen ville give gode beskæftigelsesmuligheder. En klart mindre andel af de unge lagde vægt på, at uddannelsen giver høj status.

De boglige færdigheder gav også et godt forklaringsbidrag, når man så på, hvilken uddannelsesretning de unge valgte sig ind på. Således fandt man, at "De unges boglige færdigheder har en væsentlig betydning for valget mellem gymnasial eller erhvervsfaglig uddannelse. Jo bedre boglige færdigheder, desto større er chancen for, at de unge påbegynder en gymnasial uddannelse. Unge med ringere boglige færdigheder vælger typisk en erhvervsfaglig uddannelse. I den forstand kan de erhvervsfaglige uddannelser karakteriseres ved at være det sted, man går hen, når man ikke har tilstrækkelige boglige færdig-

heder til en gymnasial uddannelse." Man fandt endvidere, at motiverne for at vælge uddannelsen vægtedes forskelligt alt efter den valgte uddannelsesretning. Således gav unge, der valgte en gymnasial uddannelse, hyppigere end andre udtryk for, at der til selve uddannelsen er knyttet høj status.

I et andet delprojekt under UTA (Andersen, 1997), så man ikke alene på de unges begrundelser for at vælge en given gren af ungdomsuddannelserne? Man så også på, hvilke alternativer de unge reelt havde overvejet, hvis deres favoritvalg af en eller anden grund ikke kunne opfyldes, samt på deres begrundelser for ikke at vælge forskellige hovedretninger inden for ungdomsuddannelserne. Derved fik man et billede af det indbyrdes konkurrenceforhold mellem uddannelserne. Konklusionen på analysen var, at valgene fik mest mening, hvis man betragtede uddannelserne i en hierarkisk orden, hvor det ordnende forhold var uddannelsens grad af bogligt indhold. Det almene gymnasium lå i toppen af dette hierarki. Derefter fulgte de nye gymnasiale uddannelser (hhx og htx), og dernæst uddannelserne på handelsskole samt nederst: uddannelserne på de tekniske skoler. "I stedet for en horisontalt ordnet vifte af ligestillede muligheder, som de unge kan vælge mellem efter interesse (for indholdet), mødes de af en uddannelsesstige med vertikalt rangordnede uddannelser, hvor forventningen er, at den enkelte søger at placere sig på det højeste mulige trin på stigen."

Der er naturligvis ikke tale om nogen officielt vedtaget rangorden. Tværtimod anses alle uddannelser for lige værdige. Rangordenen afspejler uddannelsernes anseelse blandt de unge. For den unge er målet at nå så højt på denne rangstige, som evnerne nu tillader. Har man evnerne for en gymnasial uddannelse, vil man med stor sandsynlighed vælge den.

De unges hierarkiske billede af uddannelserne efter grundskolen bekræftes i en ny undersøgelse af uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse (Pless & Katzenelson, 2005). "Mange af de unge italesætter, udover opdelingen af uddannelserne i de 'praktiske' og de 'boglige', også en hierarkisering af disse i forhold til hinanden. Det gælder især de unge, som ikke umiddelbart lever op til de faglige krav, der skal til for at komme på gymnasiet. Disse unge oplever så at sige hierarkiet 'på egen krop'."

En nylig undersøgelse af, hvordan forældre forholder sig til vejledning af deres egne børn mht uddannelse og arbejde (Undervisningsministeriet, 2005) viser, at de gerne vil involveres i børnenes valg. Tilsyneladende sker det i respekt for det "politiske korrekte" standpunkt, at valget skal være barnets

eget valg. Forældrene lægger således stor vægt på at det er barnets interesser, som må være det afgørende. Endvidere lægges vægt på, at uddannelsen giver gode beskæftigelsesmuligheder samt at det er en uddannelse, der matcher barnets kompetencer. Men undersøgelsen konkluderer også, at forældrene påvirker deres børn mere end de vil indrømme. Det kan de gøre ved at forholde sig kritisk til barnets ønsker og udfordre disse ved at nævne spændende eller afskrækkende eksempler, fortælle positive eller negative historier om branchen etc. Det er især, hvis børnenes ønsker afviger meget fra forældrenes præferencer, forældrene træder i karakter, hedder det i rapporten. Set i forhold til børnenes faglige karakterniveau synes en del forældre at have forventninger om gymnasiet og på længere sigt en mellemlang uddannelse, som børnene kan have svært ved at leve op til. – Eller sagt med mine ord: forældrene foretrækker en gymnasial uddannelse til deres børn og er i nogen grad parat til at se stort på børnenes manglende faglige forudsætninger for at gå den gymnasiale vej.

At erkende dette hierarkiske forhold mellem uddannelserne (primært i form af skellet mellem de gymnasiale og de erhvervsrettede uddannelser) er imidlertid ikke det samme som at have forklaret, hvorfor hierarkiet eksisterer og hvorfor det ser lige netop sådan ud. Hvad er det, der får befolkningen til at anse de bogligt prægede gymnasieuddannelser for bedre end de mere praktisk betonedede erhvervsuddannelser? Ved at se nærmere på, hvilke forhold der ligger bag de unges valg af uddannelse efter grundskolen, får man en del af svaret.

De unge, som i år 2000 havde medvirket i den første PISA-undersøgelse, blev geninterviewet fire år senere (Andersen, 2005). I foråret 2004 var de fleste endnu i gang med deres ungdomsuddannelse, men der var også nogle, som allerede havde afsluttet den og var gået i gang med en videregående uddannelse eller havde forladt uddannelsessystemet. Endvidere var der en restgruppe, som nok var gået i gang med en uddannelse efter grundskolen, men var faldet fra undervejs (uden at komme ind på en anden uddannelse).

De unge blev spurgt om deres begrundelser for det valg af uddannelse, de havde foretaget. En nærmere analyse af besvarelsene førte til, at tre overordnede motiver kunne udledes. Det ene var en orientering mod praktisk arbejde, det andet en karriereorientering og det tredje handlede om afhængighed af støtte eller bekræftelse fra omgivelserne af det man gør. Disse motiver indgik sammen med data om de unges interesser og den lange række af indikatorer for den enkeltes faglige niveau og bevidsthed herom, skoleerfaringer og selvopfattelse, social baggrund og forældrestøtte, i en samlet analyse af

uddannelsesvalget for unge på de tre største områder: det almene gymnasium (stx), handelsgymnasiet (hxx) og erhvervsuddannelserne på de tekniske skoler. Det er samtidig uddannelser, som repræsenterer såvel toppen som bunden i uddannelseshierarkiet.

Når der er taget højde for betydningen af social baggrund viser analysen, at valget mellem de tre hovedretninger er bestemt af ganske mange forhold.

Sammenfattende adskiller de unge på tekniske skoler sig fra sammenligningsgruppen (unge i det almene gymnasium) primært ved en dramatisk stærkere orientering mod praktisk arbejde og et lavere fagligt niveau. Karriereorienteringen er ikke så stærk, og afhængigheden af omgivelsernes accept/støtte er mindre. Det samme gælder faderens uddannelsesniveau (en større andel af fædre til unge på tekniske skoler befinder sig i restgruppen). Pudsigt nok spiller skoleerfaringerne og den kulturelle overføring i familien – alt andet lige – ingen rolle. Det skal formentlig forstås sådan, at med de svage faglige forudsætninger og orienteringen mod praktisk arbejde er disse unge i vid udstrækning afskåret fra at vælge en boglig, gymnasial uddannelse. Det kan en stærk kulturel overføring i familien ikke ændre på. Derfor kan konklusionen skærpes til, at det der adskiller de unge på en teknisk erhvervsrettet uddannelse fra unge på et alment gymnasium, er de faglige forudsætninger for at gennemføre den pågældende uddannelse.

De gymnasiale uddannelser (stx, hxx, htx og hf) er alle studieforberedende på principielt samme niveau. Alligevel er der forskelle mellem de unge, som søgte ind på de forskellige gymnasiale retninger. De, som valgte handelsgymnasiet (hxx) adskilte sig fra unge i det almene gymnasium (stx) ved et lavere fagligt niveau, og de havde dårligere skoleerfaringer. Til gengæld havde de en stærkere karriereorientering. Forældrenes erhvervs- og uddannelsesmæssige niveau var det samme, men den kulturelle overførsel var svagere. Orienteringen mod at foretrække praktisk arbejde var derimod på samme lave niveau for unge på de to gymnasiale retninger.

Analysen tyder således på, at det almene gymnasium i en vis forstand opleves som en videreførsel af grundskolen og således appellerer til de unge, som har fundet sig godt tilpas i dette miljø. Det almene gymnasium er også den af de gymnasiale uddannelser, der med sin fagrække står for fastholdelse af den veluddannede middelklasses klassiske, kulturelle univers. Derfor appellerer det til unge fra hjem med en stærk kulturel overføring. Omvendt synes handelsgymnasiet at have mere appel til de unge, som har evnerne til en gymnasial uddannelse, men som måske var løbet lidt sur i det med kammerater og lærere i grundskolen, altså unge, som trængte til lidt

luftforandring. De var også mere fokuseret på at gøre karriere og ikke "belastet" af et stærk finkulturel overføring i familien.

Med uddannelser på samme faglige niveau er det forståeligt, at det ikke er de faglige faktorer, men andre mere kulturelt betonedede faktorer, der spiller den afgørende rolle i uddannelsesvalget.

Befolkningens oplevelse af, at ungdomsuddannelserne indgår i en hierarkisk struktur, med uddannelsens grad af boglighed som det ordnende forhold, må således siges at være bekræftet i den seneste analyse. Skellet går primært mellem de gymnasiale og de erhvervsrettede uddannelser, hvor førstnævnte er adgangsbilletten til de videregående uddannelser, der igen er nøglen til senere beskæftigelse på niveauer, som imødekommer de unges karriereambitioner og forventninger om en relativt høj løn. Kort sagt ses de gymnasiale uddannelser som vejen frem mod en gunstig indplacering på den sociale rangstige.

■ ■ ■ Litteratur

- Andersen, D. (1997)
Andersen, D.: Uddannelsesvalg efter 9. klasse. København: Socialforskningsinstituttet, 1997 (97:3).
- Andersen, D. (2005)
Andersen, D.: 4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. København: akf-forlaget, 2005
- Danmarks Statistik (2005)
Danmarks Statistik: Statistisk Årbog 2005. København: Danmarks Statistik. 2005
- Det Centrale Uddannelsesråd (CUR) (1978)
Det Centrale Uddannelsesråd (CUR): U90 - Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne. København: Undervisningsministeriet. 1978
- Jensen, T. P. et al. (1997)
Jensen, T. P. et al.: Valg og veje i ungdomsuddannelserne. København: akf-forlaget. 1997
- Jæger, M. M. et al. (2003)
Jæger, M. M. et al.: Ulighed og livsløb. Analyser af betydningen af social baggrund. København: Socialforskningsinstituttet. 2003
- Pless, M. & N. Katzenelson (2005)
Pless, M. & N. Katzenelson: Niende klasse og hvad så? - en midtvejsrapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde. København: Center for Uddannelsesforskning, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2005
- Undervisningsministeriet (2005)
Undervisningsministeriet: Undersøgelse af Forældre og vejledning. København: Rambøll Management, 2005

Uddannelse og skolefærdigheder blandt unge udlændinge

Indvandrere og efterkommere klarer sig langt fra så godt som ønsket i det danske skolesystem. Dette er i artiklen dokumenteret ud fra en række undersøgelser. Der gives også forslag til, hvad der kan gøres for at ændre denne situation.



Bjørg Colding

Forsker, cand.polit, ph.d.
Forskningsassistent, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, 2000-2002.
Kandidatstipendiat, Aalborg Universitet og Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, 2002-2004.
Forsker, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, 2004-2005.



■ Hans Hummelgaard

Forskningschef, cand.oecon
Forskningsassistent ved Institut for Grænseregionsforskning og akf, 1983-86, fuldmægtig i Det økonomiske Råds sekretariat, 1986-91, Specialkonsulent i Socialkommissionens sekretariat, 1991-93, forskningsleder i akf, 1993-01 og forskningschef siden. Medlem af AMID's (Akademiet for Migrationsstudier i Danmark) styregruppe.



■ Niels Kærgård

Professor, dr.polit.
Lektor på Økonomisk Institut, KU, 1975-1992, ph.d. 1975 og dr. polit. 1991.
Professor i jordbrugspolitik på Fødevareøkonomisk Institut, KVL siden 1993. Medlem af Integrationsministeriets tænketank siden 2001. Økonomisk vismand 1992-2001.

Indledning

I de senere år har en række undersøgelser vist, at udlændinge i mindre grad end danske unge fuldfører en erhvervskompetencegivende uddannelse, men også, at der er betydelige forskelle mellem efterkommere (født i Danmark) og indvandrere. De hidtidige analyser har imidlertid ikke fokuseret på, hvor i uddannelsessystemet unge udlændinge løber ind i barrierer. Colding et al. (2004) og Tænketanken (2004) har derfor gennemført en undersøgelse, der sammenligner efterkommere og indvandrere fra mindre udviklede lande¹ vej gennem uddannelsessystemet med danske unges uddannelsesvalg (hvor ikke andet er angivet afgrænses der i artiklen til udlændinge fra mindre udviklede lande). Alle unge indvandrere og efterkommere og 10% af danske unge, der har forladt grundskolen i perioden 1985-1997, indgår i undersøgelsen. Der er fokus på de erhvervsfaglige uddannelser, hvor der synes at være de største problemer.

Der skelnes i analyserne mellem danskere, efterkommere og indvandrerbørn, der er kommet til Danmark i henholdsvis 0-5 års alderen (indvandrere 0-5) og 6-12 års alderen (indvandrere 6-12). Jo længere tid udlændinge har været i landet desto bedre forudsætninger må de forventes at have for at klare sig godt i uddannelsessystemet – og specielt, hvis de er født i Danmark, må mulighederne forventes at være særlig gode.

Skolekunderskaber må formodes at have særlig stor betydning for, om unge får en erhvervskompetencegivende uddannelse, hvorfor der i artiklen også fokuseres på udlændinges kundskaber sammenlignet med danske børns.

■ ■ ■

Note 1 Mindre udviklede lande er lande uden for Europa, Nordamerika, Japan, Australien og New Zealand. Tyrkiet og Cypern samt dele af det tidligere Sovjetunionen (Azerbajjan, Uzbekistan, Kazakhstan, Turkmenistan, Kirgizstan, Tadjikistan, Georgien og Armenien) er også inkluderet i gruppen af mindre udviklede lande.

Med udgangspunkt i de seneste års analyser har ikke mindst Tænk tanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark peget på en lang række initiativer, som må forventes at kunne medvirke til at sikre unge udlændinge bedre skolekunderskaber og en erhvervskompetencegivende uddannelse, og der gives i artiklen en oversigt over de mulige indsatser.

For få får en uddannelse

Godt 88% af danske unge påbegynder en ungdomsuddannelse og knap 56% af de, der påbegynder en uddannelse, vælger en gymnasial uddannelse. Som ventet er andelen, der påbegynder en ungdomsuddannelse størst for efterkommerne og mindst for de indvandrere, der er kommet til Danmark i 6-12 års alderen. Med undtagelse af sidstnævnte gruppe er fordelingen mellem gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser stort set den samme som for danskere.

Efterkommere forventes at klare sig bedre i uddannelsessystemet end specielt de indvandrere, der er kommet hertil i en sen alder, fordi både de unges og deres forældres danskunderskaber sandsynligvis er bedre jo længere tid, familien har opholdt sig i Danmark, ligesom en længere opholdstid også må forventes at forbedre familiens viden om økonomiske og sociale forhold i Danmark, herunder uddannelsessystemet samt betydningen af uddannelse for efterfølgende beskæftigelse.

Frafaldet i uddannelsessystemet er markant større blandt indvandrere og efterkommere end blandt danskere på både gymnasiale og erhvervsfaglige uddannelser, om end der er stor forskel på frafaldsprocenten på de to typer af ungdomsuddannelse, jf. tabel 2. Omkring 60% af de udlændinge, der påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse, falder fra sammenlignet med »kun« 32% af danskerne. Frarafaldsprocenten er noget overraskende næsten den samme for de tre udlændingegrupper.

Alt i alt er det kun 38 pct. af de indvandrere, der er kommet til Danmark i 6-12 års alderen, som fuldfører en uddannelse, jf. tabel 3. Det er et katastrofalt lavt tal set i lyset af, at kompetencekravene på arbejdsmarkedet hele tiden vokser. Selv blandt efterkommerne er det kun godt halvdelen, som gennemfører en uddannelse.

Skolefærdighederne er for dårlige

Skolefærdigheder må forventes at have en afgørende betydning for, hvor godt børnene klarer sig videre i uddannelsessystemet. Anvendes folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse som mål for skolefærdighederne klarer udlændingebørn sig markant dårligere end danskere, jf. Colding (2005) og Tænk tanken (2005). Udlændinges karaktergennemsnit afviger mindst fra danskeres i de mundtlige fag, og mest i de skriftlige discipliner, jf. tabel 4.

| | Ungdomsuddannelse | | | Antal |
|-------------------|-------------------|-----------------|----------------|---------|
| | I alt | Heraf Gymnasial | Erhvervsfaglig | |
| | % | | | |
| Efterkommere | 85 | 55 | 45 | 8.065 |
| Indvandrere, 0-5 | 81 | 56 | 44 | 5.223 |
| Indvandrere, 6-12 | 69 | 46 | 54 | 7.641 |
| Danskere | 88 | 56 | 44 | 101.787 |

Anm.: »0-5« og »6-12« angiver indvandring i henholdsvis 0-5 og 6-12-årsalderen.

| | Frafaldsprocent | | |
|-------------------|-----------------|----------------|--------|
| | Gymnasial | Erhvervsfaglig | Antal |
| Efterkommere | 13,4 | 58,0 | 4.075 |
| Indvandrere, 0-5 | 15,7 | 57,8 | 2.601 |
| Indvandrere, 6-12 | 19,3 | 61,4 | 3.565 |
| Danskere | 8,8 | 32,2 | 81.064 |

Anm.: »0-5« og »6-12« angiver indvandring i henholdsvis 0-5 og 6-12-årsalderen.

| | Efterkommere | Indvandrere (6-12) | Indvandrere (0-5) | Danskere |
|---------------------------|--------------|--------------------|-------------------|----------|
| Gymnasial uddannelse | 29 | 26 | 16 | 26 |
| Erhvervsfaglig uddannelse | 16 | 16 | 14 | 32 |
| Videregående uddannelse | 10 | 9 | 8 | 12 |
| Fuldfører i alt | 55 | 51 | 38 | 70 |

| | Indvandrere (6-12) | Indvandrere (0-5) | Efterkommere | Danskere |
|----------------------|--------------------|-------------------|--------------|----------|
| Dansk mundtligt | 7,5 | 8,0 | 7,8 | 8,5 |
| Dansk retskrivning | 6,3 | 7,2 | 7,3 | 8,0 |
| Dansk skriftligt | 6,6 | 7,3 | 7,2 | 8,0 |
| Matematik mundtligt | 7,3 | 7,7 | 7,7 | 8,3 |
| Matematik skriftligt | 6,4 | 6,9 | 6,7 | 7,8 |

Prøvegennemsnittet for henholdsvis efterkommere og indvandrere, der er kommet til Danmark i 0-5 års alderen, adskiller sig ikke nævneværdigt fra hinanden. De opnår prøvegennemsnit, der i alle fag ligger mellem 0,5 og 1,1 karakterpoint under danskerne prøvegennemsnit. Der er faktisk en tendens til, at efterkommerne i et par fag klarer sig dårligere end de børn, der først er kommet til landet i førskolealderen. Fx er efterkommerens prøvegennemsnit i skriftlig matematik kun 6,7, mens den for indvandrere, der er kommet til Danmark i alderen 0-5, er 6,9. Dette overraskende resultat harmonerer med PISA 2003-undersøgelsen, jf. Mejding (2003), hvor Danmark er et af de få lande, hvor efterkommerne ikke klarer sig bedre inden for matematik og læsning end de indvandrerbørn, der først er kommet til landet i førskolealderen.

Indvandrerbørn, der først er kommet til Danmark i 6-12 års alderen, får de laveste karakterer og har således i alle fag et gennemsnit, der er mellem 1,0 og 1,7 karakter-point lavere end danskerne. De laveste karakterer opnås i henholdsvis dansk retskrivning og skriftligt matematik med karaktergennemsnit på henholdsvis 6,3 og 6,4. Et gennemsnit så tæt på dumpegrænsen (6,0) betyder, at en meget stor del af de indvandrerbørn, der er kommet hertil i 6-12 års alderen ikke har bestået disse fag. Det er selvsagt et stort problem, at de afslutter grundskolen med et så dårligt resultat, at deres mulighed for at fuldføre en erhvervskompetencegivende uddannelse er meget væsentligt forringet eller næsten umulig.

Der er store nationalitetsmæssige forskelle, jf. tabel 5, der viser prøveresultaterne for de fem største

Tabel 5
Prøvegennemsnit ved folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse i dansk og matematik fordelt på udvalgte oprindelseslande, 2002

| | Tyrkiet | Pakistan | Vietnam | Iran | Libanon | Danmark |
|----------------------|---------|----------|---------|------|---------|---------|
| Dansk mundtligt | 7,4 | 8,0 | 8,1 | 8,1 | 7,6 | 8,5 |
| Dansk retskrivning | 6,9 | 7,1 | 7,9 | 7,7 | 6,3 | 8,0 |
| Dansk skriftligt | 6,8 | 7,2 | 7,5 | 7,6 | 6,5 | 8,0 |
| Matematik mundtligt | 7,3 | 7,7 | 8,2 | 7,9 | 7,3 | 8,3 |
| Matematik skriftligt | 6,3 | 6,5 | 7,9 | 7,2 | 6,2 | 7,8 |

nationaliteter. Udlændinge fra Vietnam og Iran klarer sig betydeligt bedre end udlændinge fra Tyrkiet og Libanon. Vietnameseres og iraneres prøvegennemsnit er således mellem 0,5 og 1,7 karakterpoint højere end tyrkeres og libaneseres. Vietnamesere klarer sig særdeles godt i skriftlig matematik, hvor deres prøvegennemsnit er 7,9 og dermed lidt højere end danskernes gennemsnit.

Colding (2005) viser endvidere overraskende, at de iranske efterkommere karaktermæssigt klarer sig dårligere end de iranske indvandrere, der er kommet til Danmark i alderen 0-5 år. Tilsvarende klarer libanesiske efterkommere sig dårligere i de mundtlige prøver end de libanesiske indvandrere, uanset i hvilken alder disse er kommet til Danmark. Kun blandt vietnamesere er efterkommerne i alle fag betydeligt bedre end indvandrerne.

Det hører med til billedet, at tabellerne undervurderer de faktiske forskelle mellem udlændinge og danskere. Sagen er, at eleven selv beslutter i samråd med sine forældre og skolen, hvorvidt han eller hun vil gå til folkeskolens afgangsprøve, og forholds-mæssigt færre udlændingebørn end danske børn går til eksamen. Indvandrere, der er kommet til Danmark i 6-12 års alderen, er den gruppe, hvor den mindste andel går op til folkeskolens afgangsprøve. Kun omkring 90 pct. af denne gruppe går til prøve, mens mellem 95-97 pct. af danskerne aflægger afgangsprøve afhængigt af fag. Da det må forventes, at det er elever med de dårligste skolekunderskaber, der vælger afgangsprøverne fra, er forskellen mellem danskere og udlændingebørn større end tabel 4 tilsiger.

Andelen af indvandrere, der er kommet til Danmark i førskolealderen, som vælger at aflægge prøve, er omtrent den samme som andelen for efterkomme-re. Andelen ligger for disse to grupper mellem 1 og 4 procentpoint lavere end blandt danskerne. På trods af, at efterkomme-re er født og opvokset i Danmark, minder deres prøveaflæggelse altså i højere grad om indvandrergruppens end om danskernes.

I PISA testes, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv. Der er gennemført en speciel PISA-undersøgelse for

skolerne i Københavns Kommune, hvori der indgår et betydeligt antal udlændingebørn, jf. Egelund og Schindler (2005). De finder, at udlændinge klarer sig meget dårligere end danskere. Det vurderes, at godt 50 pct. udlændingebørnene har så dårlige læsefærdigheder, at de vil have meget vanskeligt ved at gennemføre en erhvervskompetencegivende uddannelse. Der ses igen det særlige danske fænomen, at efterkommerne klarer sig dårligere end indvandrerne.

Alt i alt viser såvel karaktererne fra skolens afgangsprøver som PISA-resultaterne, at udlændingebørn i gennemsnit kommer ud af skolen med betydeligt dårligere kundskaber end danske børn.

Andre forklaringer

Der er i Colding et al. (2004) gennemført detaljerede statistiske analyser til at belyse, hvorvidt forskellene mellem indvandrere og danskere kan skyldes, at unge udlændinge kommer fra hjem, hvor forældrene har færre ressourcer i form af eksempelvis lavere uddannelse og en svagere tilknytning til arbejdsmarkedet.

Resultaterne viser, at hvis udlændingene hypotetisk tænkt var "udstyret med" forældre med samme egenskaber som gennemsnitlige danske forældre, ville frafaldet fra de erhvervsfaglige uddannelser mindskes signifikant. Men en sådan neutralisering af den negative sociale arv for udlændinge reducerer langt fra frafaldet i uddannelsessystemet til niveauet for danske børn. Andre faktorer er således på spil, hvilket er analyseret i Jensen og Jørgensen (2005) og Tænketaanken (2005).

Utilstrækkelige sprogkundskaber er utvivlsomt en afgørende forklaring på de høje frafaldsprocenter for udlændinge. Utilstrækkelige sprogkundskaber er sammen med utilstrækkelige skolekunderskaber medvirkende til, at unge udlændinge på de tekniske skoler danner arbejds- og andre grupper sammen med andre indvandrere med de samme problemer, hvilket yderligere forringer deres muligheder for at gennemføre en uddannelse. Det har også betydning, at udlændingeforældrene ikke mestrer det danske sprog, hvorved de ikke i tilstrækkelig grad er i stand til at hjælpe deres børn med skolearbejdet. Forældrenes dårlige sprogkundskaber er ofte kombineret med ingen eller ringe uddannelse og en svag

tilknytning til arbejdsmarkedet, hvilket forringer deres muligheder for at vejlede deres børn med hensyn til uddannelses- og erhvervsvalg, hvorved risikoen for fejlvalg øges.

Hvad kan der gøres?

Artikel har peget på en række forhold, som bidrager til at forklare, hvorfor unge udlændinge har et højt frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Der er således mange tidspunkter i uddannelsesforløbet fra før starten i grundskolen til afslutningen af en erhvervsfaglig uddannelse, hvor der kan gribes ind. Med udgangspunkt i de barrierer, der er påpeget i artiklen og i en lang række forslag fra Tænketaanken, fokuseres i det følgende på nogle af de vigtigste indsatsområder for at få flere unge udlændinge til at gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse.

Udlændinges kundskaber i dansk er som angivet afgørende for, hvordan de klarer sig i grundskolen og videre i uddannelsessystemet. Regeringen har inden for de seneste år indført obligatorisk sprogstimulering for alle børn fra tre års alderen i de tilfælde, hvor barnet har behov for det. Undervisning i dansk som andetsprog i grundskolen er endvidere styrket. På lærersiden er der dog det problem, at langt fra alle lærere har kendskab til de særlige pædagogiske forhold omkring dansk som andetsprog. I betragtning af, at andelen af tosprogede i grundskolerne vil vokse kraftigt i de kommende år, er der således behov for, at undervisning i dansk som andetsprog indgår som en obligatorisk del af læreruddannelsen.

Den nuværende regering har forringet kommunernes økonomiske muligheder for at gennemføre modersmålsundervisning. Det er omdiskuteret, om dette er en god ide. Forskning, hovedsageligt fra Canada og USA, viser, at modersmålsundervisning har en positiv effekt for unge udlændinges skolekunderskaber generelt, jf. Egelund (2002). Modersmålsundervisning synes at kunne understøtte, at det, børnene ved i forvejen, udvikles og udnyttes i undervisningen. Der er dog behov for mere systematisk at eksperimentere med, hvordan modersmålsundervisningen virker under danske forhold.

Lektiehjælp i skolerne eller decideret undervisning efter skoletid må forventes at kunne løfte mange udlændingebørns skolekunderskaber. I uddannelseslitteraturen nævnes således "parenting practices" eller (mere snævert) forældrenes involvering i børnenes læring og skolegang som vigtige faktorer. Indvandrerforældre, der har ringe dansk kundskaber, og som har en svag tilknytning til arbejdsmarkedet og til samfundet i øvrigt, har som tidligere angivet dårlige forudsætninger for at hjælpe deres børn. Jensen og Jørgensen (2005) viser da også, at mange unge udlændinge ikke har kunnet få lektiehjælp af deres forældre. Lektiehjælp i skolerne vil derfor være

en oplagt kompensation herfor, hvilket da også er medtaget i regeringens seneste integrationsplan. I forlængelse heraf kan der også være behov for en stærk uddannelses- og erhvervsvejledningsindsats i skolerne især rettet mod unge, hvis forældre har ringe kendskab til det danske samfund og uddannelsessystem og dermed dårlige forudsætninger for at give deres børn en kvalificeret vejledning. Regeringen har i 2004 gennemført en vejledningsreform, der sigter mod dette.

På de erhvervsfaglige uddannelser er manglen på praktikpladser for især unge udlændinge én af de alvorlige barrierer for fuldførelsen af uddannelsen. Interviewundersøgelsen i Jensen og Jørgensen (2005) viser, at mange virksomheder betragter det som en ekstra økonomisk belastning at tilbyde unge udlændinge praktikplads. Herudfra og ud fra almindelig økonomisk teori vil det således kunne hjælpe at give virksomhederne et særligt økonomisk tilskud for at tilbyde unge udlændinge en praktikplads. Interviewundersøgelsen peger også på, at der er behov for en bedre vejledning til de unge udlændinge, der skal i gang med at søge en praktikplads. Vejledningen skal sikre, at eleverne er motiverede til aktivt at søge en praktikplads, ligesom der er behov for hjælp til at formulere ansøgninger. Med kvalificeret hjælp vil de unge udlændinge lettere kunne fremhæve de egenskaber, som vægtes højt i virksomhederne samtidigt med, at de i højere grad vil kunne undgå arbejdsgivernes første frasortering på grund af dårligt formulerede ansøgninger. Interviewundersøgelsen viser endvidere, at en personlig anbefaling fra lærer til virksomhed er en effektiv metode til at skaffe flere praktikpladser til unge udlændinge. Så længe praktikpladsproblemet ikke er løst, er skolepraktik et sikkerhedsnet for mange udlændinge, og det er derfor betænkeligt, at regeringen har nedskåret antallet af skolepraktikpladser.

Virksomhederne oplever også, at de unge har svært ved at tilpasse sig virksomhederne som følge af de uskrevne regler og en til tider barsk omgangstone. Det vil derfor også være en fordel, hvis der på erhvervsuddannelserne bliver oprettet kurser i almindelige omgangsformer på en arbejdsplads. Der vil givetvis også med fordel kunne indføres en mentorordning på arbejdspladserne således, at en af virksomhedernes medarbejdere får ansvar for at indføre praktikanten i virksomhedens arbejdskultur mv.

På erhvervsskolerne synes der endvidere at være behov for, at lærerne er med til at forbedre netværkene mellem de unge ved i højere grad at sammensætte projektgrupper med såvel udlændinge som danskere. Det må forventes at kunne få en positiv effekt på såvel de unge udlændinges faglige kvalifikationer som på deres sociale liv og på den måde

højne deres integration på uddannelsen. I dag opstår der således som tidligere nævnt ofte på erhvervsskolerne en opdeling af eleverne i projektgrupper efter etnisk baggrund. Denne opdeling øger kløften mellem ofte fagligt dygtigere og mere ressourcestærke danskere og de ressourcetsvage udlændinge. De rene etniske projektgrupper medfører en negativ spiral for mange unge udlændinge, bl.a. fordi det i disse netværk ofte er mere legalt at udeblive fra undervisningen, hvilket forværrer det faglige niveau; Forskningen viser, at fagligt svage elever generelt klarer sig bedre, hvis de går i klasse med fagligt stærke elever uden, at det forringer de stærkestes kundskaber, jf. Schindler (2003).

Det fremgår endvidere af både interviewundersøgelsen med elever på erhvervsuddannelserne og med studievejlederne, at nogle af lærerne på erhvervsuddannelserne mangler de nødvendige pædagogiske kompetencer og viden om andre kulturer til at undervise unge udlændinge. Dette peger på et behov for efteruddannelse af lærerne med fokus på at give dem kompetencer til at kommunikere med de unge udlændinge, til at håndtere kulturelt specifikke problemer samt at kunne se de unges ressourcer og bygge videre på dem i undervisningen, så elevernes selvværd styrkes. I forlængelse heraf vil det være en fordel, hvis der ansættes flere lærere med udenlandsk baggrund, som kender de unge udlændinges særlige behov og kan fungere som rollemødelere for de unge.

Dette udpluk af initiativer understøtter, at der er muligheder for indsatser forskellige steder i uddannelsessystemet, men integration over generationer kommer heller ikke af sig selv, og der er ingen patentløsninger. Det har således også betydning for børnene, hvordan forældrene er integreret. En intensivering af integrationsindsatsen over for forældrene vil derfor også gavne deres børn.

Konklusioner

Der er i artiklen præsenteret en række muligheder for at sikre flere unge udlændinge bedre skolefærdigheder og dermed også flere en erhvervskompetencegivende uddannelse. Der er ikke nogen eksakt viden om, i hvilket omfang de enkelte initiativer vil virke. Men der er ingen tvivl om, at hvis man kan sikre unge udlændinge bedre skolekundskaber og en erhvervsfaglig uddannelse, så er der kæmpegevinster at hente i form af en stærkere integration på arbejdsmarkedet, højere indkomst og i det hele taget en bedre integration i samfundet. Derfor vil der være gode samfundsøkonomiske begrundelser for om nødvendigt at bruge ganske mange penge på indsatser, der kan forbedre udlændinges uddannelsesmæssige situation.

■■■ Litteratur

Colding, Bjørg, Hans Hummelgaard og Leif Husted (2004): "Indvandreres og efter-kommeres uddannelse". Baggrundsrapport i Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark (2004).

Colding, Bjørg (2005): "En sammenligning af udlændinges og danskers karakterer fra folkeskolens afgangsprøver og på de gymnasiale uddannelser". Baggrundsrapport i Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark (2005).

Egelund Niels (2003): Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge.

Egelund, Niels og Beatrice Rangvid Schindler (2005): PISA-København 2004 - Kompetencer hos elever i 9. klasse i København.

Jensen, Ulla Højmark og Bo Tovby Jørgensen (2005): "Det vigtigste i livet er at få en uddannelse – undersøgelse af etniske minoritetsunges frafald fra erhvervsuddannelsesene". Baggrundsrapport i Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark (2005).

Mejding, J. (red.) (2004): PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning. København: akf, DPU og SFI.

Schindler, Beatrice Rangvid (2003): Do Schools Matter? The Influence of School In-puts on Student Performance and Outcomes, ph.d. afhandling, Handelshøjskolen i Århus, nr. 9:2003.

Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark (2004), Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, København.

Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen i Danmark (2005), Udlændinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber. Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, København.

Blæse og ha' mel i munden*

- erhvervsskolernes dilemma

Regeringens mål er, at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Gymnasierne skummer fløden blandt de unge, mens erhvervsskolerne sidder tilbage med de svage elever og har oplevet stigende frafald. Skal målet nås, må systemet laves om, så flere unge trives på uddannelsesinstitutionerne. Men der skal sluges mange kameler, både i regeringen, institutionerne og på arbejdsmarkedet.



■ Nils Groes

Cand.polit., adjungeret professor i uddannelses-økonomi, DPU.

Lektor på Økonomisk Institut, KU, 1969-79.

Direktør, Institut for Grænseregionsforskning 1979-86.

Cheføkonom i SDS 1986-89.

Direktør, AKF, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut 1989-2005.

Regeringens målsætning

Regeringen har et mål, men ingen plan. Det er regeringens mål, at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse efter folkeskolen – eller i hvert fald, at 85 pct. gør det i 2010 og 95 pct. i 2015 (regeringens debatoplæg, august 2005).

Ambitionerne minder forbløffende om regeringen Nyrup Rasmussens i 1993 (Uddannelse til alle). Det lykkedes ikke dengang; hvad har den siddende regering af værktøjer og vilje, som den forgangne savnede? Hvordan ændres de svagest stillede unges adfærd radikalt? Opgaven er ingenlunde blevet lettere de sidste 12 år.

Danmark klarer sig skidt, når vi sammenligner os med andre EU-lande (og Norge). Under 80 pct. af de 20-24-årige havde i 2004 gennemført en ungdomsuddannelse. 18 lande lå over: Norge med hele 95 pct., Sverige og Finland med ca 85 pct. Kun 7 lande lå under – Spanien, Portugal og Malta markant lavere (50-60 pct.). Der er altså meget at indhente og ikke mange kan være uenige i regeringens målsætning.

Aben sidder på erhvervsskolernes skuldre

Gymnasierne tager sig af de velbegavede, velformulerede og velfungerende og de øvrige må få en erhvervsfaglig uddannelse. Restgruppen "har ikke tilstrækkelige forudsætninger for at tage en uddannelse på gymnasialt niveau. Erhvervsskolerne spænder over forskellige niveauer og har derfor den afgørende rolle i realiseringen af målsætningen" (regeringen op. cit.). Erhvervsskolerne skal derfor indrettes, så de er attraktive og kvaliteten er i top – både i forhold til unge med gode faglige forudsætninger og dem med svage.

Men er det ikke at blæse og ha' mel i munden, når de dygtigste elever skal få større udfordringer og mulighed for videreuddannelse, mens de svage skal få "realistiske" tilbud – og altså gennemføre en erhvervsuddannelse. Hvordan realiserer man så vidt forskellige opgaver, når der stadigvæk skal uddannes dygtige faglærte, uden at alt for mange unge falder fra? Ingen kan påstå, at det er plain sailing.

Succeskriterier

Folkeskolen har været (er) i stormvejr og gymnasieuddannelsen omdiskuteret. Ejendommeligt nok er erhvervsuddannelserne gået ram forbi. Har de da klarer sig specielt godt? Det kommer selvfølgelig an på,

hvordan de måles. Måske kunne man opstille fire kriterier for erhvervskompetencegivende uddannelsers succes:

- tilgang til uddannelserne
 - frafald fra samme
 - uddannelsernes omdømme
 - ledighed og indtjening for dem, der har færdiggjort uddannelserne
- Og klarer erhvervsuddannelserne sig godt på nogen led? Får samfundet og de unge værdi for pengene?

Tilgangen til de erhvervsfaglige uddannelser er faldet de sidste mange år. Som tabel 1 viser, er procentdelen af en årgang, der har gennemført en erhvervsfaglig uddannelse (10 år efter de forlod grundskolen) faldet fra 39,2 pct. til 32,8 pct. fra 1993 til 2003. Det behøvede jo ikke være et problem, hvis de unge havde valgt andre (relevante videregående) uddannelser. Det har de også, men langt fra nok. 5 pct. har aldrig været i gang med en uddannelse efter grundskolen og hele 12 pct. har afbrudt den. Endelig er 25 pct. stadig i gang med en uddannelse 10 år efter, de forlod grundskolen – så de 12 pct. med afbrudt uddannelse bliver endnu flere. Som det fremgår af Andersen foran i dette temanummer har 23 pct. af de 30-39-årige ikke fået højere uddannelse end grundskolen i 2004.

Og netop **frafaldet** under erhvervsuddannelserne er et stort og stigende problem. Fra 2000 til 2003 faldt fuldførelsesprocenten på de erhvervsfaglige grundforløb fra 80 til 67 pct. Også på hovedforløbene har der været fald i fuldførelsesprocenterne, men væsentligt mindre (typisk fra 2 til 5 procentpoint). Frarafaldet er særlig stort blandt unge mænd af anden etnisk herkomst end dansk, jf. nedenfor.

Erhvervsuddannelsernes **omdømme** er ikke noget at råbe hurra for. Ifølge Andersen (op.cit) findes der et hierarki blandt ungdomsuddannelserne og deres renomé blandt de unge (og deres forældre med). Øverst ligger gymnasierne. De har ifølge de unge selv det bedste miljø – både pga. faglighed og trivsel. Dernæst kommer HHX og HTX og længere nede ligger de erhvervsfaglige uddannelser – allernederst de tekniske uddannelser. Skellet går mellem de gymnasiale og de erhvervsfaglige uddannelser. Denne placering er jo ikke skolenes fortjeneste alene – der er en sammenhæng mellem elevernes færdigheder, skolenes kvalitet og deres omdømme. Omvendt er der

■ ■ ■

Note* En meget stor del af de faktuelle oplysninger i denne artikel bygger på bilag fra Sekretariatet for Ministerudvalget, Danmark i den globale økonomi (Globaliseringssekretariatet), hentet på: www.globalisering.dk, jf i øvrigt Litteratur.

også en sammenhæng mellem omdømmet, den fallende tilgang og det stigende frafald.

Endelig er det en kendsgerning, at de faglærte har en højere **ledighed** end dem med en videregående uddannelse. Sådan har det været siden 1980, jf. Groes (2004). Når den forekommer lav medio 2005, er det fordi Danmark er midt i en højkonjunktur. De faglærtes ledighed er konjunkturfølsom – men stadigvæk højere end de videreuddannedes.

Ingen kan heller påstå, at de erhvervsfaglige uddannelser er billige. Sammenlignet med de årlige omkostninger på fx de humanistiske eller samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser forekommer selv de merkantile uddannelser dyre.

Men opgaven er bestemt heller ikke let. I takt med, at de gymnasiale uddannelser har opslugt en stedse større del af en ungdomsårgang, har erhvervsskolernes rekrutteringsgrundlag ændret sig markant. Mange elevers skoleuddannelse er mangelfuld og nogles motivation behersket. Hvor unge før søgte en erhvervsfaglig uddannelse af interesse for et fag, ender nogle der nu, fordi de ikke ved, hvad de ellers skal stille op med sig selv, når de nu ikke skønnes egnede (kan klare hurdlerne) til en gymnasial uddannelse.

Og det er stadigvæk meget bedre at være faglært end ufaglært, både mht. indkomst og beskæftigelse. Enhver uddannelse er bedre end ingen. Men der synes store muligheder for at forbedre erhvervsuddannelserne.

Frafald

Tabel 1 viser udviklingen i de sidste 10 år (som vi har tal for) i de unges uddannelse 10 år efter, de forlod grundskolen.

Det positive ved udviklingen er, at den del af de unge, som aldrig kommer i gang med en uddannelse efter grundskolen, næsten er halveret. Tilsyneladende er der også færre, som har afbrudt en uddannelse, men her snyder tallene. Mange flere unge er under uddannelse end for 10 år siden (de bliver senere færdige) og det betyder, at flere vil ende med en afbrudt uddannelse senere i livet. Det er især pigerne, der bliver senere færdige, men det hænger jo sammen med, at det især er pigerne, der tager en videregående uddannelse (især en mellemlang til pædagog, lærer eller sygeplejerske). I hvert fald er procentdelen af unge, der afbryder en uddannelse, næppe faldet det sidste tiår.

Tal for yngre årgange viser oven i købet, at frafaldet på de erhvervsfaglige uddannelser er steget markant fra 2000 til 2003, jf. tabel 2.

Der er altså stor forskel på frafaldet inden for erhvervs-

| Årgang | 83/84 | 88/89 | 92/93 |
|---|-------|-------|-------|
| Procent af årgang | | | |
| Fuldført erhvervskompetencegivende uddannelse | 52,9 | 49,3 | 49,7 |
| – drenge | 54,6 | 49,8 | 49,8 |
| – piger | 51,1 | 48,5 | 49,5 |
| Erhvervsfaglig uddannelse | 39,2 | 33,9 | 32,8 |
| – drenge | 42,7 | 37,4 | 36,9 |
| – piger | 35,5 | 30,3 | 28,6 |
| Videregående uddannelse | 13,7 | 15,4 | 16,9 |
| – drenge | 11,9 | 12,4 | 13,0 |
| – piger | 15,6 | 18,2 | 21,0 |
| Under uddannelse | 14,7 | 22,4 | 25,1 |
| – drenge | 13,4 | 20,2 | 22,5 |
| – piger | 15,9 | 24,6 | 27,7 |
| Ingen erhvervskompetencegivende uddannelse | 32,5 | 28,3 | 25,3 |
| – ikke igang | 10,0 | 6,4 | 5,2 |
| – afbrudt | 14,1 | 13,8 | 12,1 |
| – fuldført gymnasial uddannelse (inkl.hhx og htx) | 8,4 | 8,1 | 8,0 |

Kilde: Danmarks Statistik, Statistisk tiårsoversigt 2005.

| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
|---------------|------|------|------|------|
| Grundforløbet | 80,2 | 76,8 | 76,6 | 67,2 |

Kilde: UVM's nøgletalsdatabase, her fra sekretariatet for ministerudvalget om Danmark i den globale økonomi.
Note: 2003 er det seneste indberetningsår. Der kan forekomme manglende eller forkerte indberetninger fra institutionerne, hvorfor tallet for 2003 betragtes som foreløbigt.

| Indgange | Grundforløb | Hovedforløb | Hovedforløb | Ændring i pct 2000-2003 |
|--------------------------------|-------------|-------------|-------------|----------------------------|
| | 2003 | 2000 | 2003 | |
| Merkantil | 79,7 | 88,9 | 86,6 | -2,3 |
| Teknologi og kommunikation | 48,3 | 86,6 | 82,1 | -4,5 |
| Bygge og anlæg | 68,8 | 85,1 | 80,6 | -4,5 |
| Håndværk og teknik | 59,5 | 83,3 | 80,9 | -2,4 |
| Jord til bord | 59,5 | 73,9 | 68,5 | -5,4 |
| Mekanik, transport og logistik | 53,6 | 80,6 | 79,9 | 0,7 |
| Service | 47,6 | 81,6 | 79,9 | -2,1 |
| SOSU-grundforløb | 79,1 | | | |
| SOSU-hjælper | | 81,2 | 72,6 | -8,6 |
| SOSU-assistent | | 82,4 | 77,5 | -2,8 |

Kilde og noter: se tabel 2
Det bemærkes i øvrigt, at frafaldet i SOSU-hovedforløbene ikke kan være regnet med i grundforløbet.

uddannelserne. Lavest er det for de merkantile uddannelser, højest for tekniske uddannelser. Frafaltsprocenter og omdømme hænger altså uhyggelig godt sammen – jo højere omdømme des lavere frafald.

Blandt de tekniske uddannelser ser det særlig sløjt ud for service samt teknologi og kommunikation. Også jord til bord ligger lavt og har en meget ringe gennemførelsesprocent på hovedforløbet.

Der er også stor forskel på unge med dansk baggrund og unge mænd med anden etnisk baggrund, jf. tabel 4.

Frafaldet skyldes dels elevernes manglende motiva-

tion og faglige bagage, som hænger sammen med deres sociale og etniske baggrund. Dels skolernes manglende evne til at tackle problemerne.

Erhvervsskolerne klager over, at eleverne kan og ved for lidt, når de kommer fra folkeskolen. Det skal nok passe, jf. både Søndergaard og Egelund foran i dette tema-nummer. Lettere bliver det som nævnt ikke, når tilgangen til de gymnasiale uddannelser vokser, så stedse flere med et minimum af boglige færdigheder går den vej – en udvikling det nok bliver svært at ændre på.

Men så må erhvervsskolerne jo bruge så meget mere energi på at sikre attraktive vilkår for de elever, de får og forhindre frafald. Så eleverne ikke får en fornem-

| Tabel 4 | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Fuldførelsesprocenter på erhvervsuddannelserne i 2000-2003 fordelt på etnicitet m.v. | | | | |
| | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 |
| Grundforløb | | | | |
| Alle | 80,2 | 76,8 | 76,6 | 67,2 |
| Dansk herkomst | 81,1 | 77,7 | 77,6 | 68,1 |
| Indvandrere/efterkommere | 72,2 | 69,3 | 68,5 | 59,9 |
| – heraf mænd | 68,2 | 66,0 | 64,2 | 54,3 |
| – kvinder | 77,5 | 73,7 | 74,0 | 67,2 |
| Hovedforløb | | | | |
| Alle | 82,4 | 81,6 | 80,8 | 76,2 |
| Dansk herkomst | 82,9 | 82,2 | 81,1 | 76,8 |
| Indvandrere/efterkommere | 74,4 | 74,5 | 76,9 | 69,8 |
| – heraf mænd | 70,0 | 69,9 | 70,6 | 61,5 |
| – kvinder | 77,9 | 78,2 | 81,5 | 76,0 |
| Kilde og noter: se tabel 2 | | | | |

melse af netop at være endt på nederste hylde. Både skolerne og arbejdsmarkedets parter må nødvendigvis skruer ned for de boglige ambitioner, når uddannelserne tilrettelægges - i hvert fald for en stor del af eleverne.

Netop for de svagere elever er det vigtigt med tryk, overskuelighed og faste rammer i uddannelsen. De skal føle, at de hører til blandt andre unge, som de kender ordentligt, er regelmæssigt sammen med – og ikke spilder tiden. Tilsvarende skal der være en god stabil lærerkontakt og opmærksomhed. De skal vide, hvor lærerne er og hvor de kan finde dem – også uden for timerne. Og der skal ske en tættere opfølgning af elevernes udvikling og trivsel på skolerne.

Mange elever savner praktiske fag i grundforløbet (ifølge Jensen og Jensen, 2005). De har måske netop valgt en erhvervsuddannelse for at slippe for flere boglige fag. Den manglende praktiske orientering kan blive en skuffelse for nogle elever – som måske oven i købet har svært ved at leve op til de boglige krav.

Omvendt savner nogle elever faglige udfordringer. Det er vel netop tegn på skolernes problemer med at håndtere unge med så forskellige forudsætninger. Selvfølgelig er der i en globaliseret verden brug for faglærte, der både kan læse en engelsk brugsanvisning, skrive en regning og forstå al den ny teknik, de er omgivet af. Så mange som muligt må kunne håndtere de elektroniske værktøjer, som kommer på alle arbejdspladser. Men det er ikke alle beskåret og de kan ikke lære det i samme takt.

Manglen på praktikpladser

En væsentlig årsag til frafaldet på erhvervsuddannelserne er manglen på praktikpladser. Alene bevidstheden om, at der mangler muligheder for at færdiggøre uddannelsen, kan demotivere unge under grundforløbet og føre til frafald der, hvortil så kommer dem, som falder fra, når de har fuldført grundforløbet, men ikke kan få den ønskede praktikplads. Problemet har

været stigende fra 1995 til 2003. Antallet af indgåede ordinære aftaler om praktikpladser faldt i denne periode med over 30 pct. (til ca 26.000). Antallet af unge, der søgte en praktikplads steg omvendt med over 70 pct. (til godt 10.000) ifølge Globaliseringssekretariatet (2005). Den triste udvikling blev brudt fra 2003 til 2004, hvor der var en stigning på 7 pct. i antallet af uddannelsespladser – en vækst, der er fortsat i samme takt i 2005. Samtidig er der sket et fald i antallet af praktikpladssøgende. Der er dog stadigvæk godt 9.000 unge, som søger en praktikplads i maj 2005. Og det vel at mærke midt i en højkonjunktur, hvor mange muremestre skulle kunne se fidusen ved at skaffe mere arbejdskraft.

Manglen på praktikpladser rammer unge mænd af anden etnisk herkomst særlig hårdt, alene navnet på en ansøger kan føre til diskrimination.

Antallet af unge i skolepraktik, der steg uafbrudt fra 1993 til 2003, er siden i overensstemmelse med regeringens politik faldet stærkt – alene med 21 pct. fra maj 2004 til maj 2005, hvor der var godt 6.000 elever.

Ingen kan da heller påstå, at skolepraktik har været en ubetinget succeshistorie. Det er en meget dyr uddannelse og den har et dårligt ry – både blandt elever og ude i virksomhederne. Men hvad kan man så gøre?

Regeringen lægger stærk vægt på, at det er arbejdsgivernes pligt at skaffe de praktikpladser. Men det er næppe muligt (eller politisk muntert) at tvinge dem. Teknologi- og erhvervsudviklingen har ikke gjort det nemmere at skabe praktikpladser. Den drastiske tilbagegang inden for kontor- og handelsuddannelserne afspejler den teknologiske udvikling på feltet. Tilbagegangen i traditionelle industri- og håndværksfag samt væksten i nye serviceerhverv uden tradition for lærlinge gør ikke sagen lettere.

Regeringen må ønskes alt muligt held med sine

bestræbelser på at overtale arbejdsgiverne til frivilligt at tage flere elever. Men i det omfang, det ikke lykkes, er der vel kun to veje at gå. Den ene er yderligere at subsidiere de virksomheder, som ansætter elever (via Arbejdsgivernes Elevrefusion). Al snak om, at omkostningerne ikke spiller nogen rolle for virksomhederne er hul og i modstrid med de empiriske erfaringer. Den anden vej er at revitalisere skolepraktikordningen. Erfaringerne er generelt dårlige, men nogle skoler har dog gjort det godt. Og i andre lande fungerer systemet åbenbart, fx i Norge, hvor frafaldet som nævnt er meget lavt.

Vekseluddannelserne

Spørgsmålet er, om vi på sigt kan opretholde juvelen i de danske erhvervsuddannelser: vekselprincippet, hvor eleverne bevæger sig frem og tilbage mellem skole og arbejdsmarked. Systemet har utvivlsomt store fordele: eleverne lærer det virkelige arbejdsliv at kende, får chancen for at blive socialiserede (hvis de ikke falder fra) og kan få øjnene op for, hvad der er relevant og nødvendigt i undervisningen. Når de er færdiguddannede, har de gode muligheder for at glide lige ind på arbejdspladserne.

Og dog er der mange lande, der klarer sig uden vekselprincippet, mens flere (end i Danmark) gennemfører en ungdomsuddannelse.

Som nævnt skyldes det store frafald i Danmark bl.a. mangel på tryk, faste rammer samt god og stabil kontakt på skolen til andre elever og til lærerne. Samt manglen på praktikpladser. Vekseluddannelserne kan være med til at forklare dette frafald.

Andre knaster i systemet

Den kommunale indsats for at sikre alle unge en uddannelse er langt fra god nok alle steder. Hvor meget ved de kommunale medarbejdere egentlig om uddannelsesmulighederne og arbejdsmarkedet? Hvor mange ressourcer sætter kommunerne af til at følge de unge og give dem gode tilbud? Hvilke kvalifikationer har medarbejderne til at kommunikere med de unge og motivere dem for en uddannelse?

I Sverige og Finland, hvor kommunerne også har til opgave at minimere restgruppen, er alle ungdomsuddannelserne et kommunalt ansvar. I Norge har fylkerne begge opgaver. Der er altså bedre sammenhæng i tingene og dermed bedre muligheder for at følge og forstå de unges veje og agere tidligt på tegn på frafald.

I Danmark får alt for mange unge lov til at sejle deres egen sø, eller de bliver sendt på produktionsskole. Er det kommunernes vej til en ungdomsuddannelse? I så fald synes den både dyr og dårlig. Produktionsskolerne koster meget sammenlignet med ungdomsuddannelserne (og de videregående). Alligevel kommer kun 30 pct. videre og begynder en ungdomsud-

dannelse bagefter. Hvor mange færre ville komme i gang uden et sådant ophold? Mon ikke et job i Netto eller det kommunale vejvæsen ville være en fuldt så frugtbar vej?

Arbejdsmarkedets parter sidder som høge og våger over erhvervsuddannelsernes indhold og indretning. Der findes ca 60 faglige udvalg, der hver sidder og fifler med en eller flere uddannelser. De kender sikkert dagens krav til deres eget fag udmærket. Og de bestemmer indholdet i deres uddannelse uden smålig skelen til, hvad de roder med i de 59 andre faglige udvalg. Spæde forsøg på koordination har ikke ført til meget. Hvordan skal regeringens ambitioner (op.cit.) om internationalisering, bredde og fremadrettethed så realiseres? Arbejdsmarkedets parter har også høje ambitioner for de faglige uddannelser og det skal ikke lastes dem. Problemet er, at nogle fagforeninger og arbejdsgivere kan have fælles interesse i at skruer kraven til uddannelsernes indhold og sværhedsgrad i vejret. Derved kan arbejdsgiverne øge fremtidige medarbejderes kompetence og fagforeningerne få afsæt til bedre beskæftigelse/højere lønkrav for deres medlemmer – restgruppen er jo ikke deres problem. Af samme grund ser nogle af arbejdsmarkedets parter med behersket entusiasme på korte og ikke for krævende faguddannelser, som derfor ikke har fået det nødvendige brede gennembrud.

Erhvervsskolernes interne hierarki hjælper ikke på sagen. På enhver erhvervsskole med respekt for sig selv er der mindst tre lag af uddannelser:

- de erhvervsfaglige
- de erhvervsgymnasiale og
- de korte videregående uddannelser

hvortil så kommer al efteruddannelsesaktiviteten. De rangerer i en hierarkisk orden, hvor de erhvervsfaglige har den laveste status og lærerne de færreste forberedelsestimer per konfrontationstime. Men hvorfor er det ikke lige omvendt? Hvorfor er den erhvervsfaglige uddannelse ikke kerneopgaven, som prioriteres højest? Hvorfor er incitamentet til at fastholde svage elever ikke større end at konkurrere med gymnasierne eller tiltrække efter- og videreuddannelse?

Det kan diskuteres, om lærernes uddannelse og efteruddannelse er optimal i lyset af opgaven. Lærerne på de erhvervsfaglige uddannelser har selv en faglig uddannelse og arbejdsmarkedserfaring suppleret med yderligere teoretisk og pædagogisk uddannelse. De får tilbudt en hel del efteruddannelse, men der er stor spredning på, hvor mange der får hvor meget. Det er ikke mindst IT-kompetencer, skolerne lægger vægt på (ifølge Globaliseringssekretariatet, 2005). Det er da også ganske udmærket, at mange af lærerne har et IT-kørekort. Men når nu frafald i almindelighed og blandt de etniske unge i særdeleshed er så stort et problem, hvorfor får de så ikke langt mere uddannelse i, hvordan de kan motivere og interessere de unge i

uddannelsen? Hvordan de kan støtte og vejlede – også de etniske unge?

Mange lærere på erhvervsskolerne yder en stor indsats for at fastholde svage elever. Spørgsmålet er, om de bliver støttet godt nok af systemet og om ikke flere kunne få et incitament til at bidrage.

Og hvordan forhindrer lederne, at så mange unge føler sig ladt i stikken på erhvervsskolerne? Hvilke rammer og incitamenter skal der til for at ændre miljøet på skolerne?

Guderne skal vide, at jobbet ikke er let. Ejheller at det er blevet lettere i takt med voksende problemer med elevernes kvalifikationer og adfærd, herunder at holde ro og orden på nogle erhvervsskoler. Sågar misbrug blandt unge kan være med til at forklare nogle afbrud i uddannelserne. Erhvervsskolerne slås med mange samfundsskabte vanskeligheder.

Den norske model

Erhvervsuddannelsernes problemer er som nævnt mange og af meget forskellig karakter. Derfor løser man heller ikke meget med en strukturændring alene. Alligevel var der vel grund til at kigge lidt mere på de andre nordiske modeller, som er mere skoleorienterede og hvor flere kommer igennem en ungdomsuddannelse (jf. Globaliseringssekretariatet, 2005).

I Norge og Sverige finder ungdomsuddannelserne sted på gymnasier (fælles for alle unge, men med både boglige og erhvervsrettede uddannelser), hvilket skulle give mulighed for et bedre miljø og større trivsel blandt alle unge. Forudsætningen er naturligvis, at interne hierarkier og incitamentstrukturer ikke lægger sig hindrende i vejen.

I Norge er to års skolegang obligatorisk og derefter er der mulighed for to års erhvervspraktik. Der er 15 grundkurser på et år og eleverne skal pege på tre i prioriteret rækkefølge. Langt de fleste bliver tilbudt første prioritet. De, som ikke finder en praktikplads på arbejdsmarkedet, får et års skolegang mere og dermed afsluttet erhvervsuddannelsen. Eleven får ikke løn (før det andet år i erhvervspraktik), mens virksomhederne får tilskud svarende til skolens omkostninger i et år. Heller ikke i Finland får eleven løn på skolebaserede uddannelser. Af samme grund bliver systemet langt billigere end den danske skolepraktik.

Hvis målet er uddannelser til alle unge, taler meget for, at man skulle studere den norske model grundigt. I hvert fald må skolepraktikordningen i Danmark laves om, så den bliver mere attraktiv og ikke prohibitivt dyr. Men det kræver nok, at hele systemet laves om og der slagtes nogle hellige køer, jf. hvad foran er skrevet om vekseluddannelsen og de mange knaster i det nuværende system, herunder åget fra arbejdsmarkedets parter.

Regeringens vej

I regeringens oplæg om erhvervsuddannelserne (op. cit.) kommer man ikke med mange udsagn om, hvad der er galt, ej heller med bud på, hvad man vil gøre (hvorfor starter man ikke med en PISA-undersøgelse af erhvervsuddannelserne?). Men to hurtigtarbejdende udvalg skal i vinteren (2005/06) komme med forslag til uddannelserne i fremtiden. Udvalgene vil blive rigt garneret med repræsentanter for arbejdsmarkedets parter.

Med den tidshorisont, det oplæg og den sammensætning er det et godt spørgsmål, hvor meget der kommer ud af det. Specielt hvilke grundlæggende reformer i uddannelsernes indhold samt skolernes struktur og incitamenter der foreslås. Men lad dem nu få en chance.

Under alle omstændigheder er der behov for en større kulegravning af erhvervsuddannelserne, herunder vekseluddannelsesprincippet og skolestrukturen. Og hvordan man kan øge trivslen, også blandt de svage elever.

Vil regeringen realisere sit mål om uddannelse til alle? Svaret blæser i vinden.

■ ■ ■ Litteratur

Andersen, Dines (2005): Klassesdeling og hierarki i uddannelserne. Samfundøkonomen nr. 5.

Andersen, Dines (2005): 4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne. akf forlaget.

Egelund, Niels (2005): Folkeskolens miserer, hvad gør vi ved dem? Samfundøkonomen nr. 5.

Groes, Nils (2004): akademikernes arbejdsløshed og indtjening – brikker til et mønster. akf forlaget.

Jensen, Ulla Højmark og Torben Pilegaard Jensen (2005): Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang? Socialforskningsinstituttet 05:09.

Nielsen, Anne Maj, Kirsten Fink-Jensen og Charlotte Ringsmose (2005): Skolen og den sociale arv. Socialforskningsinstituttet 05:07

Regeringens debatoplæg til møde i Globaliseringsrådet (2005): Erhvervsuddannelser i verdensklasse. Danmark i den globale økonomi, Kbhv.

Regeringen (1993): Uddannelse til alle, Undervisningsministeriet, Kbhv.

Sekretariatet for Ministerudvalget, Danmark i den globale økonomi (2005):

- Bilag om de erhvervsrettede ungdomsuddannelser i tal
- Bilag om frafald på de erhvervsrettede ungdomsuddannelser
- Bilag om unge, der ikke fuldfører en ungdomsuddannelse (Restgruppen)
- Bilag om struktur, indhold og styring i de erhvervsrettede ungdomsuddannelser i Norge, Sverige og Finland
- Bilag om ledere og lærere på institutioner for erhvervsrettede ungdomsuddannelser

Søndergaard, Jørgen (2005): Hvordan får vi en bedre folkeskole? Samfundøkonomen nr. 5

Gymnasiereformen – ide og realisation*

En eksplicit målsætning bag gymnasiereformen var at styrke naturvidenskab. Imidlertid indebærer gymnasiereformen, at gymnasiets matematiske linje afskaffes, således at eleverne har større mulighed for at fravælge matematik og fysik. Indlægget indeholder et bidrag til at forstå, hvordan arkitekterne bag gymnasiereformen har fået den opfattelse, at man kan styrke naturvidenskab ved at afskaffe gymnasiets matematiske linje.



■ Karsten Albæk

Lektor
Økonomisk Institut, Københavns Universitet

Indledning

I forbindelse med gymnasiereformen var det en eksplicit målsætning, at naturvidenskab skulle styrkes. Det hedder således i Undervisningsministeriet (2003): "Forståelsen for naturvidenskab og teknik er endvidere en væsentlig forudsætning for, at Danmark kan have en topplacering i den internationale konkurrenceevne. Derfor bør teknik og naturvidenskab have en ny og stærkere placering som en central del af den almene dannelse."

I foråret 2003 resulterede overvejelser om gennemførelse af en reform af de gymnasiale uddannelser i et bredt forlig (aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti). Regeringens oplæg til drøftelserne (Undervisningsministeriet (2003)), indebar en begrænsning af det obligatoriske element i gymnasiet til 1.g. uden den hidtidige opdeling i en matematisk og sproglig linje. Som afløsning af linjerne er der indført de såkaldte studieretninger (eller fagpakker i den terminologi, der blev anvendt op til vedtagelsen af gymnasiereformen), hvor eleverne i slutningen af gymnasieforløbet bindes til at følge samvarende fag.

Den første årgang af elever efter implementeringen af reformen er begyndt i gymnasiet i august 2005, og i den forbindelse har der været en vis debat. Adskillige gymnasier har udbudt en bred vifte af studieretninger, som ikke alle er blevet oprettet, og elever er blevet allokeret til studieretninger, de ikke har ønsket. Allerede inden starten af den første årgang er der fremsat forslag om justering af reformen. Erfaringerne er imidlertid, at ændringer af reformer med en så bred kreds af forligsdeltagere er vanskelige at gennemføre.

Gymnasiereformen indebærer, at gymnasiets matematiske linje afskaffes, således at eleverne har større mulighed for at fravælge matematik og fysik. Samtidigt er beslutningen om sammensætningen af elevernes fag i studieretninger i ikke ubetydelig grad blevet decentraliseret til de enkelte gymnasier. I Albæk (2004b) blev det fremhævet, at denne decentralisering gør det ønskeligt med en klarere udmelding fra de videregående uddannelser hvad angår de fag, det er hensigtsmæssigt at følge, hvis

eleverne ønsker at blive studieegnede til en videregående uddannelse. Indlægget skitserede et optagelsessystem til de videregående uddannelser, som sigter mod at gøre de kommende gymnasieelever mere studieegnede.¹

Indlægget i det følgende indeholder en diskussion af implementering og evaluering af en gymnasiereform, som den der nu er iværksat. Dette sker bl.a. med udgangspunkt i svenske erfaringer på området. Det er ikke lige let at forstå, hvordan en afskaffelse af gymnasiets matematiske linje kan føre frem til en styrkelse af naturvidenskab. Derfor gennemføres indledningsvis en diskussion af tankegangen bag reformen hvad angår det mest centrale fag af betydning for studieforberedelse, nemlig matematik.

Afsnit 2 indeholder en omtale af ændringerne i gymnasiets matematikundervisning og det pædagogiske sigte med disse ændringer. Implementeringen af reformen diskuteres i afsnit 3, og de svenske erfaringer vedrørende implementering af gymnasiereformer omtales. Den afsluttende diskussion gennemføres i afsnit 4, hvor det ønskelige i en evaluering af gymnasiereformen fremhæves.

Gymnasiereformen og matematikundervisning

Gymnasiereformen indebærer en meget betydelig omlægning af undervisningen i matematik. I det følgende omtales indholdet og overvejelserne bag reformen set i relation til de videregående uddannelser.

En kilde til overvejelserne i forbindelse med matematikundervisningen i gymnasiet er et indlæg af fagkonsulent i matematik i gymnasiet, Bjørn Grøn. Ifølge Grøn (2003) gælder det, at "Fremover vil det skriftlige pensums andel blive betydeligt mindre – måske 60-70 % af det nuværende – for at give plads til valgfrie emneforløb. Disse forløb vil være forskellige fra studieretning til studieretning – og fra lærere til lærere". Endvidere nævnes det, at "der vil blive eksplicitte krav om samarbejde mellem studieretningsfagene" i modsætning til det tidligere gren-gymnasium, som karakteriseres "Ideen var udmærket, men i praksis var der sjældent tale om frugtbar samarbejde og synergi".

■ ■ ■
* Indlægget er en del af et længere manuskript udarbejdet til Nationaløkonomisk Forenings årsmøde på Koldingfjord den 9-10. januar 2004, Albæk (2004a). Tak til deltagerne i årsmødet samt Erik Albæk, Carl-Johan Dalgaard, Christian Hjorth-Andersen, Peter Erling Nielsen, Jens-Christian Stougaard og Troels Østergaard Sørensen for kommentarer til indlægget. Det samme gælder undervisningsministeriets fagkonsulent i matematik, Bjørn Grøn, som imidlertid ikke skal tages til indtægt for de synspunkter, der er indeholdt i oplægget.

Set fra de videregående studiers synspunkt er det isoleret set en ulempe, at der gennemføres en betydelig formindskelse af det fælles stofområde i matematik. Det fælles stofområde er jo udgangspunktet for tilrettelæggelsen af undervisningen på de videregående uddannelser, og de områder, der indlæres i emneforløbene, er netop forskellige fra elev til elev.²

Hertil kommer, at det første halve år i gymnasiet efter reformen er et grundforløb, der er fælles for alle elever. De foreløbige overvejelser om indholdet i grundforløbet indebærer en reduktion i undervisningen i matematik set i forhold til gymnasiets nuværende matematiske linje, og denne reduktion er et tab i forhold til det niveau i matematik, som matematiske studenter i det nuværende gymnasium opnår. I grænsetilfældet, hvor eleverne slet ikke opnår matematiske kompetencer det første halve år, svarer dette til en reduktion på 17 procent (1/2 år ud af et forløb med 3 års matematik). Hvis det trækkes fra de 60-70 procent i fælles skriftlig pensum, som Grøn nævner, kommer vi ned på, at de videregående uddannelser kan forudsætte, at eleverne har et fælles kendskab til stofområder i matematik på ca. 50 procent i forhold til den situation, hvor eleverne fra det nuværende gymnasium havde fælles pensum (der er for øjeblikket projektarbejde i matematik i et mindre omfang). Disse ulemper set fra de videregående uddannelsers side skal så opvejes af de forventede positive effekter af de pædagogiske tiltag, som reformen introducerer.

Bedømt ud fra indlægget af Grøn (2003), synes den pædagogiske argumentation at blive hentet hos matematikprofessor på Roskilde Universitet Mogens Niss, som har været formand for et udvalg om matematikundervisningen i Danmark, der har udgivet en omfattende rapport, Kompetencer og matematiklæring, se Niss og Jensen (2002). Grøn (2003) nævner således: "Mogens Niss-udvalgets KOM-rapport har bidraget til at flere har fået øjnene op for, at det at lære matematik måske er noget mere facetteret end at lære at regne stykker til en skriftlig eksamen".

■■■
Note 1 En mere teoretisk betonet analyse af optagelsessystemet findes i Albæk (2004). Udgangspunktet for overvejelserne har været analyser af beståelsen på politstudiet, se Albæk (2001) og Albæk (2002).

Note 2 Den betydelige formindskelse af det fælles stofområde, som de videregående uddannelser kan forudsætte bekendt ved begyndelsen af det efterfølgende studieforløb, nødvendiggør justeringer i disse studieforløb.

Note 3 Det er svært at finde en tekst til citat med en eksPLICIT formulering af denne målsætning, som imidlertid synes at ligge bag en del af overvejelserne i forbindelse med undervisningen af matematik i gymnasiet.

KOM udvalgets rapport omhandler matematikundervisningen i hele det danske uddannelsessystem, og bærer præg af bestræbelser for at forbedre udbredelsen af de kompetencer, der opnås via forståelse af matematisk tankegang. Blandt hidtidige problemer i undervisningen nævnes således, Niss og Jensen (2002), p. 22, "Motivationsproblemet", der består i, at mange elever finder arbejdet med matematik kedeligt, menings- eller perspektivløst, eller blot for krævende i forhold til de forventelige gevinster ved arbejdet." Midlet til at opnå dette er en styrkelse af anvendelsesorienteringen i undervisningen, det nævnes i Niss og Jensen (2002), p. 29, at "..... størstedelen af den matematikundervisning, der gives i Danmark, i en eller anden forstand har - og bør have - et anvendelsesorienteret sigte."

I forbindelse med anbefalinger nævnes det således for gymnasiets vedkommende, Niss og Jensen (2002), p. 185: "Opbygningen af matematiske kompetencer på dette trin er alt for vigtig til alene at blive overladt til matematikundervisningen." Samt: "Her er både brug for, at matematikundervisningen kan tage problemstillinger op fra andre fag, og at andre fag kan behandle matematikholdige problemstillinger. Dette kræver fagsamarbejde."

Der er utvivlsomt en betydelig sandhedsværdi i symptombeskrivelsen, og uagtet at den eksisterende matematikundervisning i gymnasiet i et ikke ubetydeligt omfang lægger vægt på anvendelserne, kan det ikke afvises, at der også er noget om den foreskrevne kur til afhjælpning af problemerne. For argumentets skyld vil både symptombeskrivelse og kur derfor blive taget for givet i det følgende.

Først må man undre sig over, at gevinsten ved emneforløb i et samarbejde mellem forskellige fag ikke er indhøstet for længst, når der opnås så betydelige synergieffekter. Matematik og fysik har været obligatoriske i de to første år i gymnasiets matematiske linje, så der har været rig lejlighed til at gennemføre emneforløb og dokumentere eller sandsynliggøre gevinsterne i form af synergieffekter mellem de to fag. Det er alt andet end klart, hvorfor det skulle være hensigtsmæssigt endsige nødvendigt at gennemføre en gennemgribende reform af hele gymnasiet for at opnå dette formål. Specielt ikke, når det netop disse to fag, som må være de centrale i en styrkelse af naturvidenskab i gymnasiet.

I det hele taget er det svært at se, hvad forbindelsen er mellem den ny struktur i gymnasiet og de pædagogiske overvejelser, der ligger bag tankerne om forbedrede matematiske kompetencer hos eleverne. Synergieffekterne synes tilsyneladende at kunne opnås i et samspil mellem matematik og en række forskellige andre fag, så hvorfor gennemføres en struktur, der er så godt som flad efter 1.g. i den for-

stand, at det er op til de enkelte skoler at sammensætte fagkombinationerne (inden for de centralt fastlagte bindinger, der er omtalt Albæk (2004b)). Specielt opnås ingen synergieffekter mellem matematik og andre fag, hvis eleverne ikke vælger matematik efter 1.g. Et modargument kunne være, at den ny matematik- og fysikundervisning netop vil gøre eleverne så glade for fagene, at de vælger dem efter 1.g., men det er også den eneste måde, at gymnasie-reformen kan lede til en styrkelse af naturvidenskab.

Gymnasireformen har sendt to så svære og arbejdskrævende fag som matematik og fysik ud i åben konkurrence med alle andre fag i gymnasiet efter 1.g., uden sandsynliggørelse endsige dokumentation af effekten af de pædagogiske tiltag, som skal gøre eleverne glade for fagene. Så glade for fagene, at de bliver valgt på trods af konsekvenserne for elevernes efterfølgende valgmuligheder på de videregående uddannelser med det eksisterende optagelsessystem. Det er svært at se, hvorfor de pædagogiske landvindinger i form af øgede synergieffekter mellem fagene ikke skulle kunne indhøstes med en gymnasiestruktur karakteriseret ved centralt fastlagte bindinger mellem fagene i stil med strukturen i grengymnasiet.

Et hovedsigte med ændringen i gymnasiets matematikundervisning er tilsyneladende at opbygge matematiske kompetencer hos en større andel af gymnasieeleverne til gavn for de efterfølgende studieforløb.³ Dette prisværdige sigte bør imidlertid ikke fjerne opmærksomheden fra det forhold, at de foreliggende indikationer tyder på, at omfanget af matematik i gymnasiet har væsentlig betydning for det fremtidige studieforløb hos de elever, som ligger i den øverste del af karakterskalaen. Effekten af det tredje års matematik på beståelsesandsynligheden på politstudiet synes at være størst blandt elever i karakterintervallet 9,0-10,0, jf Albæk (2004b). I en opgørelse af frafaldet på statskundskabsstudiet på Århus Universitet: nævnes det, Kristensen (1998, p. 5): "Hvor blot ca. 8% af de studerende med et A-niveau i matematik er faldet fra efter 3 år, er ca. 34% af de studerende med B-niveau og ca. 48% af de studerende med C-niveau faldet fra efter samme periode". Men statskundskabsstudiet havde en meget hård adgangsbegrænsning, så kun elever med høje karaktergennemsnit fra gymnasiet kom ind. Tallene tyder på, at det er alt andet end ligegyldigt for det efterfølgende studieforløb, om elevgruppen med høje gymnasiekarakterer følger matematik eller ej. Dette understreger betydningen af ikke alene at koncentrere sig om at opbygge matematiske kompetencer bredt blandt eleverne, men at valg af matematik blandt elever med høje gennemsnit og dermed gode muligheder for at komme ind på en videregående uddannelse er af væsentlig betydning for opbygningen af studiekompetence.

En vis skepsis kommer også til udtryk i et indlæg af formanden for Matematiklærerforeningen i gymnasiet, Niels Fruensgaard (2003). Det nævnes, at det er "...klart, at der skulle skabes rum for udvikling af kompetencer i nye arbejdsformer, som fx projektarbejder...", og forskellige oplæg til gymnasierreform omtales. "Den borgerlige regering har imidlertid valgt at udforme sin egen model, Regeringens motivation for at vælge sådan er uvis. Modellen bygger ikke på erfaringer og er heller ikke resultatet af pædagogiske drøftelser i en større sammenhæng. Men modellen bygger på en ide om, at tværfagligt samarbejde over lang tid er vejen frem til en større bredde og dybde i fagligheden." Vedrørende implementeringen hedder det "Alle parter i systemet ønsker det bedste for reformen og for fremtidens undervisning, men der er ingen, der har vist en vej for, hvordan denne reform bliver implementeret. Det ligner et politikerforslag, der skal føres ud i praksis uden tanke for, hvordan man vender en skude med en besætning på 10.000 mand og 100.000 passagerer. I øjeblikket er der måske mindre end 10-20 mand, der arbejder på hele projektet. Og vi er nu i den kritiske fase for projektet, idet tidsplanen siger, at der skal startes med 1.g. i sommeren 2005".

Om målsætning og implementering af en gymnasierreform

Som det er fremgået af det forrige, er det ikke uden videre klart, hvad sammenhængen mellem målsætning og midler i gymnasierformen er. Det er noget uheldigt, idet svenske erfaringer tyder på, at det er hensigtsmæssigt at klargøre dette før implementeringen.

En erklæret målsætning med den danske gymnasierreform er at styrke naturvidenskab. For øjeblikket gennemfører cirka 10.000 elever, svarende til godt 15 procent af en ungdomsårgang, det almene gymnasiums matematiske linje med 2 års obligatorisk matematik og fysik, og det er et pænt stort rekrutteringsgrundlag for de videregående uddannelser med teknisk indhold. Det almene gymnasiums matematiske linje nedlægges med gymnasierreformen, og det må trække i den modsatte retning af den erklærede målsætning med reformen.

Obligatorisk matematik og fysik findes fremover alene i 1.g., og kommer derfor til at gælde for de elever, som hidtil ville have valgt gymnasiets sproglige linje. Det er ikke en forøgelse i omfanget af obligatorisk matematik for denne gruppe, idet sproglige elever fra skoleåret 2002-03 har haft ét års obligatorisk matematik, men fysik bliver altså i modsætning til tidligere obligatorisk for denne gruppe af elever. For øjeblikket gennemfører 7-8.000 elever det almene gymnasiums sproglige linje. Det er altså blandt denne gruppe elever, at styrkelsen af naturvidenskab med reformen sætter ind, når emnet er den sammensætning af fag, der indlagt i reformen, nemlig obligatorisk fysik i 1.g.

Man må gå ud fra, at de sproglige elever netop har valgt denne linje, fordi den er mere tiltrækkende for dem end en linje med megen obligatorisk matematik og fysik. Derfor stilles der betydelige krav til effekten af det andet element i gymnasierreformen, nemlig de nye undervisningsformer, hvis de hidtidige sproglige elever skal blive så tiltrukket af naturvidenskab, at de vælger det efter 1.g. Så meget desto mere, som at de hidtidige erfaringer på området ikke synes ovenud lovende. Fagpakker (eller studieretninger) i matematik-fysik og i matematik-kemi har været afprøvet som forsøg på nogle gymnasier uden at denne undervisningsform har givet sig udslag i en større tilgang til fagene, jfr. Uddannelsesstyrelsen (2002).

Sammenhængen mellem mål og midler i gymnasierreformen er således ikke umiddelbart indlysende.⁴ Det gør det så meget desto mere vigtigt at overveje implementeringen.

Her kan det være af interesse, at orientere sig om de overvejelser, der er gjort i Sverige efter gymnasierreformen i 1992, som i lighed med den kommende reformering af det danske gymnasium indebar en decentralisering og iværksættelse af nye undervisningsformer. Svenskerne står nu igen over for at gennemføre en gymnasierreform efter anbefalinger fra en komité indeholdt i SOU (2002), "Slutbetänkande af Gymnasiekommittén 2000".

En vurdering af, hvordan det egentligt gik med reformen i 1992 er tilsyneladende kommet ret sent ind i de aktuelle overvejelser om den nye reform, nemlig som et resultat af to rapporter indeholdende en vurdering af implementeringen af gymnasierreformen af 1992. Der citeres fra det andet tillæggsdirektiv til komitéen, "Tillæggsdirektiv till Gymnasiekommittén 2000. Beslut vid regeringssammanträde den 31 januari 2002", SOU (2002), p. 497: "Gymnasierreformen syftade, då som nu, till att höje kvaliteten i undervisningen. Syftet var också att tydliggöra det lokala ansvaret och konstruera gymnasieskolan så att den skulle kunna omformas och förändras i den takt det var nödvändigt med hänsyn till omvärldsförändringar. Rapporten visar att skolorna lagt ner mycket tid och kraft på genomförandet av reformen, men att de organisatoriska inslagen kom att stå i centrum för arbetet. Att strukturera innehållet i kurser och inordna dessa i en studiegång var tidskrävande. Detsamma gälde arrangerandet av det individuella valet och lokala tillägget. Intentionerna med reformen kom i skymundan och de organisatoriska förändringarna blev ett mål i sig. Syftet med decentraliseringen blev inte tidliggjort och i stället för att utveckla arbetssätt och metoder översattes invande mönster till de nya kurserna. Fokusering på kursen gjorde att reformen kom att definieras utifrån verksamhetens minsta del och helhetsbilden gick,

enligt Skolverkets rapport, till stora delar förlorad liksom syftet med reformen."

Den svenske regerings overvejelser afsluttes med, SOU (2002), p. 498: "Båda rapporterna peger på behovet av en genomtänkt plan och strategi för introduktion och genomförande av nationelle reformer af dette slag. Inte minst måste syftet med reformen lyftas fram och tydliggöras för att genomförandet lokalt ska få önsked effekt."

Efter at have nedsat og givet en komité opdrag til at udarbejde forslag til en gymnasierreform meddelte den svenske regering altså i det andet og sidste tillæggsdirektiv til sin komité, at den forrige gymnasierreform slet ikke har virket efter hensigten. Fra en umiddelbar betragtning virker det en smule sent – man skulle synes, at det mest oplagte var at vurdere, hvordan den forrige gymnasierreform havde virket, før man gik i gang med en ny.

Diskussion

Set fra de videregående uddannelser synsvinkel må en væsentlig målsætning med undervisningen i gymnasiet være at gøre eleverne godt egnede til at gennemføre en lang videregående uddannelse. En samfundsvidenskabelig analyse tilsiger en betydelig skepsis overfor, om gymnasierreformen forbedrer elevernes studiekompetence, idet reformen indebærer større muligheder for fravalg af fag, som er af væsentlig betydning for gennemførelsen af en videregående uddannelse. Der er opstillet en eksplicit national målsætning, nemlig at styrke naturvidenskab, og midlet til at opnå denne målsætning er tilsyneladende en vidtgående decentralisering af beslutningerne om fagsammensætning, således at det – i modsætning til det eksisterende gymnasiums matematiske linje – bliver muligt at fravælge naturvidenskab i betydeligt omfang.

Det leder frem til det ønskelige i, at der gennemføres en kvalitetskontrol og overvågning af implementeringen af gymnasierreformen. Forligsteksten mellem folketingets partier indeholder til slut en detaljeret liste over tilbagemeldinger i form af status for

■■■
Note 4 Der bør nævnes det modargument mod at anvende valgene før gymnasierreformen til at forudsige valgene efter reformen, at valgsituationen og tidspunktet for valgene er ændret. Før reformen foregik mange af valgene et stykke henne i gymnasieføreløbet, mens valgene af de centrale fag i fagpakkerne nu skal foregå senest i 1.g. Eksempelvis må det forventes, at forældrenes indflydelse på valgene er større, når eleverne er yngre på valgtidspunktet. Dette må forventes at være en relativ fordel for de elever, hvis forældre har gode muligheder for at overskue det videre uddannelsesforløb sammenholdt med elevernes evner og interesser.

reformen, hvilket må tages som udtryk for, at forligspartierne er interesserede i at vurdere, om målsætningerne med gymnasireformen er opfyldt. Den første opfølgning skal tilsyneladende foretages allerede inden eleverne begynder, idet forhåndstilmeldingerne til forskellige fag skal opgøres.

En eksplicit målsætning med reformen er at styrke naturvidenskab, og det må være en kvantificerbar målsætning. Andelen af elever, der vælger fysik i f.eks. 2. g., kan opgøres efter reformen, og hvis andelen er faldet i forhold til andelen af elever med fysik i 2.g. i det nuværende gymnasium, så har reformen virket mod sin hensigt. Et kendskab til fysik på gymnasialt niveau er en hensigtsmæssigt om ikke uomgængelig forudsætning for alle videregående studier med naturvidenskabeligt indhold. En forudsætning for en styrkelse af naturvidenskab i gymnasiet er, at eleverne rent faktisk vælger naturvidenskab.

Tilsvarende kan der foretages en opgørelse af andelen af elever, der vælger matematik, og andelen før og efter reformen kan sammenlignes. Selv om matematik ikke er et naturvidenskabeligt fag, er det en forudsætning for at forstå naturvidenskab, så andelen af gymnasieelever med valg af matematik må også være en målbar indikator for gymnasierformens succes. Hertil kommer, at gode matematiske kundskaber er af afgørende betydning for at kunne bestå en lang række andre videregående uddannelser end de naturvidenskabelige.

Hvis gymnasireformen ikke er tilstrækkelig succesfuld med hensyn til at opnå målsætningerne, er der i reformen indeholdt et instrument til at opnå målsætningerne. Forliget om en gymnasireform kom, i modsætning til regeringens oplæg, til at indeholde centralt fastlagte bindinger på valg af fag efter 1.g., og disse bindinger kan om nødvendigt forstærkes, således at de nye pædagogiske tiltag primært kommer til udfoldelse blandt fag, som der er en national målsætning om styrke. Udkastet til lovtekst indeholder således en bestemmelse om, at "Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere regler om kombinationsmulighederne for de to fag på højeste niveau" (§13, stk. 3).

En løbende opfølgning og vurdering af gymnasierformens effekter vil sikre, at vi i Danmark undgår at komme i samme situation som svenskerne, der midt under arbejdet med en ny gymnasireform fandt ud af, at den forrige reform ikke havde virket efter hensigten. Den nuværende danske reform synes at indeholde flere af de elementer, som skabte problemer for den svenske reform: der er tale om en vidtgående decentralisering, det er svært at se sammenhængen mellem decentraliseringen og opfyldelsen af de nationale målsætninger, som reformen angiveligt sigter mod, og der er lagt op til endog

særdeles omfattende organisatoriske ændringer på de enkelte uddannelsesinstitutioner. Danske politikere og reformpædagoger har udsat en så væsentlig national institution som det almene gymnasium for et pædagogisk eksperiment af meget omfattende karakter, og det må derfor være naturligt at overvåge, om sigtet med eksperimentet nu også opnås.

■■■ Litteratur

Albæk, Karsten (2001). Hvem består på politstudiet, *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, nr. 139, p. 208-222. Optrykt som Blåt Memo nr. 204, Økonomisk Institut, Københavns Universitet, januar 2002 (kan hentes på <http://www.econ.ku.dk/wpa/>).

Albæk, Karsten (2002). Incitamentsstrukturen i gymnasiet i relation til de videregående uddannelser. *Samfundsøkonomen*, nr. 5, p. 20-27.

Albæk, Karsten (2003). Optimal adgangsregulering til de videregående uddannelser og elevers valg af fag i gymnasiet. *Nationaløkonomisk Tidsskrift* 141, nr. 2, november, p. 206-224.

Albæk, Karsten (2004a). Sådan modvirkes gymnasierformens virkninger på nationens nationalprodukt, økonomiske vækst og åndsliv. Blåt Memo nr. 210, Økonomisk Institut, Københavns Universitet, januar 2004. Revideret version af manuskript udarbejdet til Nationaløkonomisk Forenings årsmøde på Koldingfjord den 9-10. januar 2004

Albæk, Karsten (2004b). Gymnasierreform: En illustration af optimal adgangsregulering. *Samfundsøkonomen*, nr. 5, p. 18-25.

Fruensgaard, Niels (2003). Gymnasierformen og matematiklæreren. Matilde – Nyhedsbrev for Dansk Matematisk Forening, p. 11-12, Nr. 18, oktober 2003.

Grøn, Bjørn (2003). Et godt matematikfag i gymnasiet. Matilde – Nyhedsbrev for Dansk Matematisk Forening, p. 9-10, Nr. 18, oktober 2003.

Kristensen, Ida Pagter (1998). Studiestatistisk Rapport nr. 6. Institut for Statskundskab. Aarhus Universitet (kan hentes på <http://www.ps.au.dk/>).

Niss, Mogens og Tomas Højgaard Jensen, red. (2002). Kompetencer og matematiklæring. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 18. Undervisningsministeriet. København.

SOU (2002). Åtta väger till kunskap. En ny struktur för gymnasieskolan. Slutbetänkande af Gymnasiekommittén 2000, Statens Offentliga Utredningar, SOU 2002:120, Stockholm.

Uddannelsesstyrelsen (2002). Evaluering af forsøg med fagpakker i matematik-fysik og matematik-kemi 1997-2001. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser, hæfte nr. 21.

Undervisningsministeriet (2003). De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget.

Sociale og kulturelle forskelle på danske universitetsuddannelser

Artiklen beskæftiger sig med sammenhængen mellem studiekulturer og social baggrund blandt danske universitetsstuderende. Først redegøres der for de sociale forskelle i rekrutteringen til enkelte studier på de lange videregående uddannelser, og dernæst efterspores betydningen af studiekulturerne på de enkelte universitetsuddannelser.



■ Jens Peter Thomsen

Cand.scient.soc, Phd-stipendiat
Forskerskolen i Livslang Læring
Institut for Uddannelsesforskning
Roskilde Universitetscenter

Indledning

Danmark har en befolkning der bliver bedre og bedre uddannet. Aldrig har der været så mange studerende på de lange videregående uddannelser som nu. Dermed rejser spørgsmålet sig om ikke det er på tide at rette blikket mod disse uddannelser, og spørge om lange videregående uddannelser er så homogen en størrelse, når det kommer til spørgsmålet om de studerendes uddannelsesvalg og deres sociale baggrund.

De sociale forskelle i rekrutteringen til de lange videregående uddannelser og kulturerne på de enkelte studier udgør her ét blandt flere vigtige analytiske fokuspunkter i forsøget på bedst muligt at begribe og forklare grundene til den sociale differentiering i uddannelsessystemet generelt og på de lange videregående uddannelser specifikt. Denne artikel beskæftiger sig med de universitetsstuderendes sociale baggrund, og med betydningen af de forskellige uddannelses- eller studiekulturer der findes på de enkelte lange videregående uddannelser.

Antallet af studerende på de lange videregående uddannelser (LVU) i Danmark har som sagt aldrig været større end nu. De sidste 50 år er antallet af studerende på disse uddannelser ottedoblet – fra 13.000 i 1952 til 107.000 i 2002 (Danmarks Statistiks tiårsoversigter). Alene siden 1981 er optaget steget med 20.000, og det på trods af at ungdomsårgangene er mindsket med 35.000 fra 1980 til 1998 (Undervisningsministeriet 2000).

Tilsvarende er andelen af en ungdomsårgang der fuldfører en kort, mellemlang eller lang videregående uddannelse steget fra 5,5 % i 1980 til 12,5 % i 1998 (Undervisningsministeriet 2000).

Disse udviklinger accentuerer nogle interessante problematikker i forhold til de lange videregående uddannelsers funktion som formidler af sociale positioner i samfundet. Det er velbelyst at de studerendes sociale baggrund spiller en betydelig rolle for den enkeltes uddannelsesvalg. Spørgsmålet er imidlertid om det stigende uddannelsesniveau følges af en tilsvarende inflation i uddannelsens værdi, således at den sociale selektion forskyder sig opad i systemet. Hvis dette er tilfældet bliver det vigtigt at betragte, ikke bare de lange videregående uddannel-

ser under et, men også at differentiere uddannelserne og betragte de sociale forskelle indenfor uddannelserne.

Der er her behov for at arbejde med at forstå uddannelsernes rolle i skabelsen af det sociale hierarki. I denne sammenhæng hentyder jeg ikke til den relativt tydelige arbejdsmarkedsqualificerende funktion som uddannelse selvfølgelig har, men derimod til de mere subtile processer der foregår på uddannelserne, og som sætter bestemte rammer for hvordan man som studerende skal handle for at begå sig socialt succesfuldt. En stor mængde undersøgelser af uddannelsesvalg viser at de studerendes sociale baggrund spiller en væsentlig rolle, idet forældrenes uddannelsesniveau samvarierer betydeligt med den unges uddannelsesniveau – det, der også nogle gange benævnes den sociale arv (selvom der retteligere er tale om forskelle i uddannelseschancer).

I første del af artiklen præsenterer jeg, på baggrund af egne kørsler af data fra Danmarks Statistik, de studerendes relative chancer, eller chanceuligheder i uddannelsesvalg, set i sammenhæng med de studerendes sociale baggrund – her repræsenteret ved forældrenes uddannelsesniveau. I anden del udforskes de forskellige studiekulturers rolle i forhold til uddannelsesvalg og social baggrund. Centrale spørgsmål er her hvordan vi kvalitativt kan forklare de vedvarende sociale uligheder i uddannelsessystemet, samt forstå hvilken rolle 'hverdagslivet' på uddannelserne spiller for de enkelte studerendes uddannelsesmuligheder.

De universitetsstuderendes sociale baggrund

Som nævnt er der en stor mængde forskning der arbejder med uddannelse og social baggrund (danske eksempler er E. J. Hansen, 1995; M. D. Munk, 2003; Det Økonomiske Råd, 2001; D. Andersen, 1997; H. Andersen, 1997; T. P. Jensen, K. B. Mogensen & A. Holm, 1997; samt diverse statistikker fra Undervisningsministeriet), men færre undersøgelser der differentierer mellem uddannelser på enkelte niveauer – i dette tilfælde universitetsuddannelserne. I det følgende vil jeg præsentere tal omkring de ca. 100.000 danske universitetsstuderende anno 2002.¹

■■■
Note 1 Det statistiske materiale som denne artikel baserer sig på er ganske omfattende, og her præsenteres blot udvalgte dele omkring de studerendes uddannelsesvalg og forældrenes uddannelsesniveau.

I materialet optræder omkring 150 universitetsuddannelser, fordelt på 30 institutioner. Opdelt efter fagområde fordeler de studerende sig omtrent ligeligt på de tre store hovedområder: 34 % læser samfundsvidenskabelige uddannelser, 34 % læser humanistiske og kunstneriske uddannelser, og 32 % læser naturvidenskabelige uddannelser.

Lidt flere kvinder (53 %) end mænd (47 %) læste i 2002 en LVU - en lille overvægt der har været støt på vej siden slutningen af firserne. Kønsfordelingen varierer dog meget efter uddannelsesområde: På uddannelser indenfor levnedsmiddel, husholdning og pædagogik er flere end syv ud af ti studerende kvinder, mens mere end seks ud af ti studerende er mænd på tekniske og naturvidenskabelige uddannelser. De studerende i datamaterialet er en etnisk meget homogen gruppe. På halvdelen af alle uddannelserne er der således mere end 95 % forældre af dansk oprindelse, og på alle uddannelser på nær én, er mere end 80 % af forældrene af dansk oprindelse. Samlet set er lidt under hver tyvende studerende fra ikke-vestlige lande. De uddannelser der har flest studerende fra ikke-vestlige lande (over 7 %) er tandlæge-, farmaceut-, datalogi-, ingeniør- og lægeuddannelser. Færrest studerende fra ikke-vestlige lande finder vi på uddannelser som kommunikation, arkitekt, pædagogik og æstetiske uddannelser (under 1,5 %).

I tabel 1 vises de universitetsstuderendes forældres uddannelsesniveau sammenlignet med befolkningens tilsvarende uddannelsesniveau i alderen 45-69 år ('forældregenerationen'). Tallene i de to første kolonner viser uligheden i repræsentationen af forskellige uddannelsesgrupper i samfundet. Forældre med en LVU udgør 16,1 % af de studerendes forældre, men kun 5,2 % af forældregenerationen. Ufaglærte forældre (grundskoleuddannelse) udgør 16,6 % af de studerendes forældre, men 36,6 % af forældregenerationen.

I sidste kolonne er forældrenes andele af hele forældregenerationen udregnet, det vil sige antallet af eksempelvis ufaglærte forældre er sat i forhold til

■■■
Note 2 Erik Jørgen Hansen finder i sin generationsundersøgelse fra 1995 at andelen af personer med opnået LVU ved 38 års-alderen i 1992, er 35 % for sønner af forældre i professionsklassen og 3 % for sønner af ufaglærte arbejdere (Hansen 1995: 270). Her kan chanceulighederne opgøres som næsten 12. Det Økonomiske Råd har i en analyse fra 2001 opgjort at andelen af 35-39-årige der i 1999 havde en LVU som 36,7 % for børn af forældre der selv har en LVU, og 2,9 % for børn af ufaglærte forældre. Her er chanceulighederne således næsten 13 (Det Økonomiske Råd 2001). Disse tal er selvkært ikke umiddelbart sammenlignelige med tallene for de universitetsstuderende i denne artikel, men de illustrerer mønstret i ulighederne i den sociale reproduktion.

Tabel 1
Uddannelsesniveau fordelt på de universitetsstuderendes forældre, forældregenerationen, og de universitetsstuderendes forældres andel af forældregenerationen

| Højeste uddannelsesniveau | De universitetsstuderendes forældre | Forældregenerationen | De universitetsstuderendes forældres andel af forældregenerationen med samme uddannelsesniveau |
|---------------------------|-------------------------------------|----------------------|--|
| | | procent | |
| LVU (inkl. PhD) | 16,1 | 5,2 | 31,4 |
| MVU | 27,4 | 13,3 | 21 |
| KVU | 5,3 | 3,9 | 14 |
| EUD | 30,3 | 38,5 | 8 |
| Gymnasium | 4,3 | 2,5 | 18 |
| Grundskole | 16,6 | 36,6 | 4,6 |
| | = 100 | = 100 | |

Anm: Registret omfatter kun universitetsstuderende i 2002 og deres forældre, hvorfor der her er sammenlignet med forældregenerationen (45-69 år). KVU, MVU og LVU betyder henholdsvis kort, mellemlang og lang videregående uddannelse. Kilde: Egne beregninger ud fra registerdata og tal fra Statistikbanken (Danmarks Statistik).

antallet af ufaglærte i forældregenerationen. Af tallene kan det observeres at blot hver tyvende barn (4,6 %) af ufaglærte læser på universitetet i 2002, mens hvert tredje barn (31,4 %) af forældre med en lang videregående uddannelse læser på universitetet.

Sandsynligheden for at børn af forældre med en LVU selv læser en LVU er således syv gange større (31,4/4,6) end sandsynligheden for at børn med ufaglærte forældre læser en LVU. Dette kan også udtrykkes som chanceuligheden mellem børn af

højtuddannede og lavtuddannede forældre. De relative chancer, eller chanceuligheden, er altså et kondenseret udtryk for den sociale skævrekruttering på de lange videregående uddannelser.²

Chanceuligheder – et regionalt og fagligt hierarki

Tallene ovenfor illustrerer med tydelighed skævrekrutteringen på de lange videregående uddannelser. Hvis vi videre undersøger forskellene de enkelte universitetsuddannelser og -institutioner imellem, ser vi yderligere store forskelle i de relative chancer.

Tabel 2
Uddannelsesinstitutioner (universitetsstuderende i 2002) fordelt på uddannelseschancer og andel af forældre med henholdsvis grundskole og lang videregående uddannelse (LVU) som højeste uddannelse.

| Uddannelsesinstitutioner | Uddannelseschancer | Forældrenes højeste uddannelse | |
|-------------------------------------|--------------------|--------------------------------|-----|
| | | Grundskole | LVU |
| | | Procent, afrundet | |
| Rytmask Musikkonservatorium | 17 | 4 | 39 |
| Kunstakademiets Arkitektskole | 14 | 3 | 35 |
| Det Kgl. Danske Musikkonservatorium | 14 | 4 | 38 |
| Danmarks Tekniske Universitet (DTU) | 13 | 3 | 34 |
| Københavns Universitet (KU) | 11 | 5 | 33 |
| Roskilde Universitetscenter (RUC) | 11 | 4 | 30 |
| Arkitektskolen i Århus | 9 | 5 | 27 |
| Århus Universitet (AU) | 7 | 6 | 26 |
| Handelshøjskolen i København (CBS) | 6 | 6 | 23 |
| Kgl. Vet.- og Landbohøjskole (KVL) | 6 | 6 | 25 |
| Danmarks Farmaceutiske Univ. (DFU) | 6 | 7 | 25 |
| Det Fynske Musikkonservatorium | 5 | 9 | 25 |
| Syddansk Universitet (SDU) | 4 | 9 | 17 |
| Handelshøjskolen i Århus (ASB) | 3 | 7 | 16 |
| Ålborg Universitet (AAU) | 3 | 8 | 14 |
| Danmarks Pædagogiske Univ. (DPU) | 2 | 17 | 13 |

Anm: Udvalg af de største uddannelsesinstitutioner. Uddannelseschancer er udregnet som andel af forældre med LVU over andel af forældregeneration med LVU divideret med andel af forældre med grundskoleuddannelse over andel af forældregeneration med grundskoleuddannelse. 'Forældrenes højeste uddannelse' angiver at mindst én forælder har det givne uddannelsesniveau. Kilde: Egne beregninger ud fra registerdata og tal fra Statistikbanken (Danmarks Statistik).

Tabel 3
Uddannelser (universitetsstuderende i 2002) fordelt på uddannelseschancer og andel af forældre med henholdsvis grundskole og lang videregående uddannelse (LVU) som højeste uddannelse.

| Universitetsuddannelser | Uddannelseschancer | Forældrenes højeste uddannelse | |
|---------------------------------|--------------------|--------------------------------|-----|
| | | Grundskole | LVU |
| Procent, afrundet | | | |
| Læge - KU | 21 | 4 | 46 |
| Statskundskab - KU | 17 | 4 | 41 |
| Læge - AU | 15 | 4 | 37 |
| Cand.polit. - KU | 14 | 4 | 38 |
| Kunstakademiets Arkitektskole | 14 | 3 | 35 |
| Civilingeniør - DTU | 13 | 3 | 35 |
| Samfundsvid. basisudd. - RUC | 13 | 4 | 32 |
| Biologi - KU | 11 | 4 | 32 |
| Hum. basisudd. - RUC | 10 | 4 | 29 |
| Dansk - KU | 10 | 4 | 29 |
| Jura - KU | 9 | 5 | 32 |
| HA-CBS | 9 | 5 | 29 |
| Statskundskab - AU | 9 | 6 | 31 |
| Læge - SDU | 9 | 6 | 30 |
| Historie - KU | 9 | 5 | 29 |
| Psykologi - KU | 8 | 7 | 26 |
| Cand.merc. - CBS | 7 | 4 | 24 |
| Farmaceut - DFU | 7 | 7 | 25 |
| Jura - AU | 6 | 6 | 23 |
| Jordbrug - KVL | 5 | 8 | 24 |
| Psykologi - AU | 5 | 8 | 21 |
| Erhvervspr. bachelor - CBS | 4 | 8 | 18 |
| HA - ASB | 4 | 5 | 17 |
| Cand.merc. - ASB | 3 | 7 | 17 |
| Civilingeniør, bygge/anl. - AAU | 3 | 6 | 16 |
| DPU | 2 | 17 | 13 |

Anm: Udvalg af de største universitetsuddannelser. Uddannelseschancer er udregnet som andel af forældre med LVU over andel af forældregeneration med LVU divideret med andel af forældre med grundskoleuddannelse over andel af forældregeneration med grundskoleuddannelse. Forkortelser: se tabel 2. 'Forældrenes højeste uddannelse' angiver at mindst én forælder har det givne uddannelsesniveau.

Kilde: Egne beregninger ud fra registerdata og tal fra Statistikbanken (Danmarks Statistik).

Tabel 2 og 3 viser chancerne fordelt på enkelte institutioner og uddannelser, og andelen af de studerendes forældre hvor den højest opnåede uddannelse for mindst en af forældrene er enten grundskole eller LVU. Forholdet mellem chanceulighederne og forældrenes uddannelsesniveau er ikke overraskende ganske tæt. Der er tale om markante forskelle i uddannelseschancer de enkelte uddannelser og institutioner imellem, og tallene illustrerer med al tydelighed nødvendigheden at differentiere indenfor de lange videregående uddannelser, i forhold til diskussionen om uddannelse og social baggrund. Således går der væsentlige informationer tabt om vi kun opererer med de lange videregående uddannelser som en enkelt kategori, da denne kategori dækker over meget store forskelle internt på uddannelserne. Dette bør forskningsmæssigt afføde en mere differentieret tilgang til arbejdet med universitetsstuderende og social baggrund.

Vi kan i tabel 2 og 3 se at chanceulighederne er mindst blandt regionale og 'nye' universitetsinstitutioner, og størst blandt 'gamle', københavnske insti-

tutioner. Der er således tale om en faglig differentiering og om en regionalisering – en intern geografisk differentiering uddannelsesstederne imellem. Dette kan iagttages både indenfor de enkelte uddannelsesinstitutioner (tabel 2) og de konkrete uddannelser imellem (tabel 3) – chanceulighederne er størst blandt uddannelser som læge-, statskundskabs-, cand.polit.- og arkitekt-studiet, mens ulighederne er mindre blandt handelsuddannelser og regionale og 'nye' uddannelser. Eksempelvis har man 21 gange så store chancer for at læse til læge på KU hvis man er barn af LVU-uddannede forældre, som hvis man er barn af ufaglærte forældre.

Det markante hierarki understreger at det næppe længere er meningsfuldt at slå lange videregående uddannelser over én kam: Forskellene illustrerer her at vi historisk har bevæget os væk fra små elitære universitetsinstitutioner, til masseuniversiteter med nye interne differentieringer og eliter. Det stadig stigende uddannelsesniveau vil fremover kun øge betydningen af at rette et differentieret blik mod de lange videregående uddannelser.

Studiekulturer – uddannelseskulturer på de enkelte studier

Tallene i tabellerne er udtryk for en tendens der forstærkes når man betragter alle uddannelser samlet (hvor der her kun er gengivet eksempler), nemlig den at chanceulighederne er størst for de uddannelser der retter sig mod de professionsorienterede, offentlige og kulturelle erhverv, og ulighederne er mindst for de uddannelser der retter sig mod de handelsorienterede erhverv.

Der er særligt mange højtuddannede forældre på de uddannelser, hvor selve uddannelsen er den primære måde at meritere sig til bestemte positioner i samfundet. For disse positioner er uddannelsen, og hermed den succesfulde hverdagslige omgang med den studiekulturelle praksis, et vitalt element i forberedelsen til kampen om privilegerede positioner i samfundet. Evnen til at håndtere den studiekulturelle praksis: Det at kunne mestre identiteten som studerende, bliver dermed også en væsentlig faktor i kampen om adgangen til de positioner i samfundet som disse uddannelser er adgangsbillet til. På de uddannelser hvor chanceulighederne er størst, er det en fordel at komme fra højtuddannede hjem – hjem som ofte vil fungere socialt 'forberedende' i forhold til uddannelsesvalg, og forberedende i forhold til hvilke ressourcer og kompetencer den enkelte studerende kan gøre brug af på studiet. Dette giver anledning til at spørge, hvorvidt den specifikke studiekulturelle praksis giver studerende fra højtuddannede hjem særligt gode forudsætninger for at læse den specifikke uddannelse.

Det kan her give god mening at tænke studiekulturen som en forberedelse til samfundslivet, forstået på den måde at kulturen socialiserer og forbereder den enkelte studerende på at kunne indtage bestemte positioner i det sociale rum. Da den engelske kulturforsker Paul Willis skrev 'Learning to Labor' (1977), stillede han sig spørgsmålet hvorfor arbejderklassebørn fik arbejderklassejobs, og fandt at arbejderklassebørnene skabte en modkultur i skolen der i sidste ende forberedte dem til arbejderklassejobs. Uden at parafasere Paul Willis for meget, kunne man her stille sig spørgsmålet hvorfor børn af højtuddannede forældre får jobs der kræver en høj uddannelse, og tilsvarende søge en del af forklaringen i den kultur der skabes på uddannelserne og som forbereder dem til at indtage bestemte positioner i det sociale hierarki.

Jeg betragter her kultur bredt, grundlæggende som de studerendes måde at skabe betydning med deres sociale omstændigheder. I forlængelse heraf skal en studiekultur forstås som den sociale praksis de studerende er 'stakeholders' i, som det de studerende er fælles om at betragte og anerkende som arena for udfoldelse, i relation til deres uddannelse. Det

betyder samtidig at det at gå på den rigtige cafe, gå til bestemte koncerter og dyrke særlige sportsgrene kan være en del af studiekulturen, men at det ikke nødvendigvis er det. Det kommer så at sige an på om det gør en forskel i forhold til studiekulturen, og det vil igen sige om det gives betydning og anerkendelse blandt de medstuderende. Herhjemme har antropologen Cathrine Hasse (2002) lavet feltarbejde blandt fysikstuderende, og her eftersporet hvad der gives betydning og anerkendelse på fysikstudiet. Den positive evaluering af 'korrekt opførsel' kalder hun sprezzatura (et italiensk renæssancebegreb, der oprindeligt handler om sans for elegance og at kunne charmere sig til anerkendelse). Hasse identificerer hvad det vil sige at træde 'rigtigt' og 'forkert' i forhold til kulturen på fysikstudiet, og leverer hermed et eksempel på hvordan en undersøgelse af kulturen på den enkelte uddannelse fortæller os noget om hvad der kræves for at kunne begå sig som studerende: Hvad der giver valeur eller tilskrives værdi på uddannelsen, hvilke mere eller mindre skjulte koder der eksisterer, og hvilke forskellige sociale og kulturelle ressourcer og kompetencer der er nødvendige for at afkode dem.

At færdes succesfuldt på et givent studium kræver, med den franske sociolog Pierre Bourdieus ord, social stedsans - en fornemmelse for 'spillet', dvs. det sociale spil der udfolder sig på de enkelte uddannelser og som udgør kulturen på studierne. Bourdieu, der har beskæftiget sig indgående med akademiske kulturer, bruger begrebet habitus om den praktiske sans som individer navigerer med i sociale sammenhænge. Han viser her hvordan uddannelsesstitler og akademiske kulturer skal forstås som led i bestemte gruppers kamp om status og positioner i samfundet (P. Bourdieu, 1996, 1999).

En central størrelse i denne forbindelse er didaktiken: Udover alle de andre elementer der spiller ind på den enkeltes uddannelsesvalg, er selve undervisningsformerne betydende for hvilke ressourcer, det er en fordel for den studerende at have med i bagagen. Nogle uddannelser har et veldefineret pensum, en tydelig hierarkisk relation mellem underviser og studerende, og klare og rammesatte eksaminationsformer. På andre uddannelser skal de studerende selv definere pensum, man er 'social' med undervi-

■ ■ ■

Note 3 Når nogle unge studerende fremhæver uddannelse som en del af et konstant identitetsarbejde, er det - i forlængelse af det sociokulturelle perspektiv der anlægges her i artiklen - spørgsmålet om det måske skal forstås som et sprogligt-kulturelt ritual der udtrykker tilhørsforhold til bestemte sociale rum og grupper, og ikke udelukkende forstås som et udtryk for det man kunne kalde det reflektivt modernes gennemslag.

serne, og den faglige progression kan handle om hvorvidt man er 'moden' og 'egnet'. Den engelske uddannelsessociolog Basil Bernstein har forsket i betydningen af elevernes socialklasse i sammenhæng med de forskellige koder der eksisterer i klasserummet: Er den pædagogiske praksis for eksempel synlig (eksplicit) eller usynlig (implicit) (B. Bernstein, 1990, 2001)? For Bernstein er den del af middelklassen der knytter sig til det økonomiske område mere modtagelig for en synlig pædagogik, mens en usynlig pædagogik modtages lettere af de grupper der er i den symbolanalytiske branche - den del af middelklassen der knytter sig til hvad vi kunne kalde det kulturelle, kommunikative og administrative område (herunder ofte den offentlige sektor). Han skriver videre at: "En usynlig pædagogik [...] har en tendens til at skabe en pædagogisk kode, som egentlig er vanskeligere, i det mindste i begyndelsen, at læse og kontrollere for ugunstigt stillede sociale grupper (set i et formelt uddannelsesperspektiv)." (B. Bernstein, 2001, s. 109).

Selvom Bernsteins genstandsfelt er skolen, er hans uddannelsessociologi bredt anvendelig. I et tidligere arbejde har to medforfattere og jeg vist at der eksisterer tilsvarende didaktiske forskelle på forskellige universitetsuddannelser (J. P. Thomsen, P. E. Petersen & T. Lejre, 2003). Vi fandt eksempelvis at jurastudiet prægedes af en synlig pædagogik og knyttede an til det økonomiske felt, mens arkitektstudiet i høj grad havde en usynlig pædagogik og knyttede an til det kulturelle/symbolanalytiske område i samfundet. Vi fandt endvidere at studerende kan have vidt forskellige opfattelser af 'meningen' med at studere, og at de kan gøre brug af vidt forskellige strategier, eller handlemåder i forhold til deres uddannelse - strategier som igen giver sig udtryk i vidt forskellige kulturer. Vi fandt eksempelvis at det for en arkitektstuderende er centralt at give udtryk for at faget er en livsstil, og at det vigtigste er at udvikle sig personligt og fagligt. Omvendt fandt vi at jurastuderende tenderede til at foretrække en skarp opdeling mellem studie og fritid, og i højere grad var eksponenter for en studiestrategi der handlede om at uddannelse først og fremmest er vejen til job og løn. Således var det muligt at identificere to forskellige studiekulturer, hvor uddannelsen det ene sted var midlet til at få det rette job, og hvor uddannelsen det andet sted blev talt frem som et mål i sig selv - som personlig og faglig udvikling.

Den svenske uddannelsesforsker Mikael Palme har eftersporet sådanne reproduktionsstrategier blandt den øvre middelklasse i Stockholm (M. Palme, 1990). Han finder blandt andet en økonomisk fraktion, hvor "uddannelse skal lønne sig", og en kulturel fraktion, hvor "uddannelse er personlighedsudvikling" (M. Palme, 1990, s. 294). Herved bliver selve personlighedsudviklingen en reproduktionsstrategi,

fordi lige præcis de u håndgribelige individuelle kvaliteter er de der giver valeur på uddannelserne og videre giver adgang til de positioner i samfundet hvor disse 'kvaliteter' er en forudsætning.

Der tegnes her langsomt et komplekst billede af de studerende - vi har her set eksempler på to strategier eller handlemåder blandt studerende, og videre undersøgelser af andre universitetsstudier vil givet identificere flere forskellige strategier blandt de studerende. Dette indikerer videre at de studerende ikke blot kan forstås som 'de unge' med tilsvarende bestemte mærkater knyttet til det at være ung ('unge i dag er sådan og sådan', etc.). Nogle unge vil måske give udtryk for at de skal brænde for deres uddannelse, mens andre unge ser uddannelsen som vejen til jobsikkerhed.³

I forlængelse af dette er det interessant at erindre om tallene omkring etniske minoriteters uddannelsesvalg ovenfor. Tandlæge-, farmaceut-, datalogi-, ingeniør- og lægeuddannelser har over 7 % studerende fra ikke-vestlige lande, mens kommunikations-, arkitekt-, pædagogik- og æstetiske uddannelser har under 1,5 %. Dette rejser spørgsmålet om flertallet af ikke-vestlige studerende har studiestrategier, hvor uddannelsen i særlig grad er et middel til job og status. Den lave andel af etniske minoriteter på kommunikations- og æstetisk orienterede uddannelser rejser ligeledes det mere generelle spørgsmål om forholdet mellem uddannelsens status og didaktik: Er der her i bredere forstand tale om at uddannelser med en tydelig didaktik er lettere afkodelig for studerende fra hjem der ikke er 'uddannelsesstunge', mens uddannelser med en sværere afkodelig, usynlig pædagogik (som de her nævnte kommunikations- og æstetiske uddannelser er eksempler på) kræver at studerende i højere grad kommer fra hjem med et langt mere selvfølgeligt og hjemmevandt forhold til uddannelsessystemet og de lange videregående uddannelser? Der er her ikke plads til at forfølge disse spørgsmål nærmere, men det understreger nødvendigheden af at efterspore studiekulturens sammenhæng med uddannelsesvalg, gennemførelse og social baggrund nærmere.

Sammenfattende bemærkninger

Tabeleksemplerne i denne artikel tyder på at det er relevant og interessant at differentiere imellem universitetsstuderende i forhold til uddannelsesvalg og social baggrund. For det første kan vi se at rekrutteringen til de videregående uddannelser stadig er præget af store skævheder - børn af højtuddannede forældre har meget større chancer for at læse en universitetsuddannelse, end børn af lavtuddannede forældre. Og træggheden i reproduktionen af sociale uligheder er tilsyneladende vedvarende, idet andre tidligere undersøgelser viser det samme mønster. I og med at de socialt under- og overprivilegerede posi-

tioner altså reproduceres i de forskellige sociale gruppers kamp om sociale positioner, er det derfor ikke urimeligt stadig at tale om et klassesamfund.

Vi ser at chanceulighederne varierer voldsomt alt efter hvilken uddannelse og hvilket uddannelsessted vi kigger på - her er et tydeligt regionalt og fagligt hierarki. Forskellene i de studerendes sociale baggrund er således markante alt efter hvilket studie vi kigger på, og alt efter hvilken institution vi betragter. Chanceulighederne er mindst på nye universitetsinstitutioner udenfor metropolerne - her er den sociale rekruttering bredest. Den positive formulering er at disse institutioner for så vidt er bedst til at rekruttere bredt (og som i eksempelvis DPU's tilfælde også har et anderledes rekrutteringsgrundlag). Den negative formulering er at institutionerne er randområder i kampen om den rigtige uddannelse.

I forhold til mulighederne for at begå sig på bestemte uddannelser, er der således meget der peger på at det er en væsentlig fordel at komme fra en veluddannet familie. De veluddannede familier har en god fornemmelse for uddannelseslandskabet, de har et bredt netværk, de leverer et kulturelt miljø der slutter op om og understøtter de unge i valg af universitetsuddannelse, og forbereder dem til at mestre kulturen i praksis.

Denne artikel har analyseret chanceulighederne på forskellige studier og uddannelsessteder, og har videre slået en række perspektiver an i forhold til det videre arbejde med studiekulturer på lange videregående uddannelser. For at forstå de studerendes uddannelsesstrategier er det væsentligt at arbejde med kulturens betydning på de enkelte uddannelser. Det stadigt stigende antal studerende på de videregående uddannelser øger her behovet for mere viden omkring disse dynamikker og præsenterer en række vigtige forskningsmæssige udfordringer for videre analyser.

■■■ Litteratur

- Andersen, D. (1997), Uddannelsesvalg efter 9. klasse. København, Socialforskningsinstituttet.
- Andersen, H. (1997), Forskerrekruttering og social baggrund. Sociologisk rapportserie, Københavns Universitet.
- Bernstein, B. (1990), *Class, Codes and control*. London, Routledge.
- Bernstein, B. (2001), Klasseforskelle og pædagogisk praksis, in: L. Chouliaraki & M. Bayer (red.), *Bernstein, Basil: Pædagogik, diskurs og magt*. Copenhagen, Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1996), *The state nobility: elite schools in the field of power*. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, P. (1999), *Meditasjoner*. Valdres, Pax forlag.
- Danmarks Statistik (løbende), *Statistisk tiårsoversigt*. København, Danmarks Statistik.
- Hansen, E. J. (1995), *En generation blev voksen: den første velfærdsgeneration*. København, SFI.
- Hasse, C. (2002), *Kultur i bevægelse*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Jensen, T. P.; K. B. Mogensen og A. Holm (1997), *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*. UTA-projektet, AKF.
- Munk, M. (2003), Livschancer og social mobilitet. *Dansk Sociologi*, 4, 2003.
- Palme, M. (1990), Personlighetsudveckling som social strategi. Den kulturelle medelklassens reproduktionsstrategier, in: M. Rönnerberg & P. Dahlén (red.), *Spelrum. Om lek, stil och flyt i ungdomskulturen*. Uppsala, Filmförlaget.
- Thomsen, J. P., P. E. Petersen og T. Lejre (2003), Social arv og social klasse - studiekulturer og sociale baggrunde på lange videregående uddannelser. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 2003.
- Undervisningsministeriet (2000), *De unges vej gennem uddannelsessystemet - Uddannelsesprofiler 1980-98*. Undervisningsministeriet.
- Willis, P. E. (1977), *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Saxon House.
- Det Økonomiske Råd (2001), *Dansk Økonomi, efterår 2001*. København, Det Økonomiske Råds formandskab.

Adresseoplysninger er baseret på oplysninger fra det Centrale Personregister (CPR). Udlandsadresser, midlertidige adresser m.v. bedes meddelt Medlemsadministrationen i DJØF.

Danmarks Jurist- og Økonomforbund
Gothersgade 133 . Postboks 2126
1015 København K



En dag fyldt med ny viden, inspiration og forskning på højt abstraktionsniveau

DJØF Videnunivers 2006

Globale udfordringer – Europa på tværs

DJØF Videnunivers giver dig mulighed for at holde dig fagligt opdateret og få indblik i den nyeste internationale forskning. Med afsæt i de klassiske samfundsvidenskabelige discipliner: jura, økonomi og ledelse og politologi, har vi udarbejdet et program for dagen, der byder på en sand perlerække af førende forskere fra ind- og udland. Mød bl.a. professor Jay W. Lorsch fra Harvard Business School, professor William Wallace fra London School of Economics, professor Jeffrey Gordon fra Columbia University og en lang række andre store navne og bliv ført ajour inden for dit nuværende eller oprindelige fagområde. DJØF Videnunivers er på et højt akademisk og fagligt niveau og giver dig mulighed for at komme i dybden inden for en række aktuelle temaer.

Det overordnede tema for dette års Videnunivers er de globale udfordringer, vi står overfor. Verden rykker tættere på og Europa bliver udvidet. Men hvor går Europas grænse, og hvor mange lande kan Europa absorbere? Truer globaliseringen dansk erhvervsliv eller åbnes der op for nye samarbejdsmuligheder – både på tværs af Europa og hen over kontinenterne? Bør vi intensivere vores kræfter på at harmonisere selskabsretten inden for EU, eller er vi bedre tjent med at deregulere og lade de enkelte EU medlemslande konkurrere om at skabe de bedst mulige rammer for virksomhederne? Kom og få svar på disse og mange andre spørgsmål og deltag i debatten, når vi åbner dørene til DJØF Videnunivers 2006.

DJØF Videnunivers er bygget op over 3 parallelle spor inden for jura, økonomi og ledelse og politologi, med 4 sessioner på hvert spor. Derudover vil der i løbet af dagen være 2 fællessessioner. Detaljeret program for dagen med beskrivelse af de enkelte sessioner kan du finde på www.videnunivers.dk.

Har du spørgsmål eller ønsker programmet tilsendt så kontakt projektleder Torill Løebekken på tlf. 33 95 99 65/ tol@djoeff.dk

Faglige koordinatorer

Europapolitisk chef Lykke Friis, Dansk Industri (Politologi)
Professor Per Nikolaj Bukh, Aalborg Universitet (Økonomi og ledelse)
Professor Jan Schans Christensen, Københavns Universitet (Jura)

Oplægsholdere

Glæd dig til at møde en sand perlerække af førende danske og udenlandske forskere. Mød bl.a.:

Professor Jay W. Lorsch, Harvard Business School, Boston
Professor William Wallace, London School of Economics
Professor Jeffrey Gordon, Columbia University, New York
Professor Jaap Winter, University of Amsterdam, partner De Brauw
Blackstone Westbroek
Professor Brigid Laffan, University College Dublin
Professor Per V. Jenster, China Business School
Professor Professor Niels Thygesen, Københavns Universitet
Lektor Mikkel Vedby Rasmussen, Institut for statskundskab,
Københavns Universitet
Professor Mads Bryde Andersen, Københavns Universitet
Professor Jesper Strandkov, Handelshøjskolen i Århus
Professor Flemming Poulfelt, Copenhagen Business School

Tid 13. marts 2006. **Sted** Ingeniørforeningens Mødecenter, København.

Pris Medlemmer 2.995 kr. ekskl. moms. Andre 3.995 kr. ekskl. moms

www.videnunivers.dk



Danmarks Jurist-
og Økonomforbund
Gothersgade 133 . Postboks 2126
1015 København K
Tlf. 33 95 97 00 . Fax 33 95 99 99
djoeff@djoeff.dk . www.djoeff.dk