

Kvalitativ analyse – Hvad løfter de udsatte unge i forberedende tilbud videre til uddannelse eller beskæftigelse?

– Udarbejdet af Den Regionale Ungeenhed
for Tænkertanken DEA

*Lavet af Den Regionale Ungeenhed
for Tænk tanken DEA*

Udarbejdet af:

Kira Gilling Hansen, projektleder

Lars Bohn, analytiker

Jeppe Hedevang Mikkelsen, konsulent

Udgiver: DEA

Dato for udgivelse: Juni 2017

Design: Spine Studio

Indhold

4	1. Indledning
12	2. Produktionsskolerne som et forberedende tilbud
31	3. Ungdomsskoler som forberedende tilbud
52	4. Almen Voksenuddannelse og Forberedende Voksenuddannelse på VUC



1. Indledning

I Danmark er der flere aktører, som arbejder med forberedende tilbud for unge, der ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. De mange aktører griber opgaven forskelligt an, og tilbuddene udfolder sig i forskellige læringsrum. Men hvad sker der i praksis, når de unge er i et tilbud, hvordan samarbejdes der med andre ungeaktører – og hvad mener de selv, der skal til for at løfte endnu flere unge videre i uddannelse? Det skal denne undersøgelse bidrage med at belyse.

Der er tale om en kvalitativ afdækning af praksis inden for fire af de tilbudstyper, som unge, der endnu ikke er parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse, kan benytte sig af, nemlig ungdomsskolerne, produktionsskolerne og den almene og forberedende voksenuddannelse på voksenuddannelsescentrene (VUC).

Undersøgelsen er udført af Den Regionale Ungeenhed for Tænk tanken DEA. I månederne november-december 2016 og januar 2017 gennemførte Den Regionale Ungeenhed 32 interviews på udvalgte ungdomsskoler med heltidsundervisning, produktionsskoler og VUC'er, som tilbyder AVU og FVU. Rapportens empiri udgør således interview med repræsentanter for disse tre institutionstyper.

Undersøgelsens resultater bygger på dette empiriske materiale, men vil derudover blive holdt op imod DEA's analyse af de forskellige tilbuds evne til at løfte en delmængde af de unge, der skal videre i uddannelse

eller arbejde, nemlig de unge, som er i en særlig stor risiko for at ende i passiv forsørgelse. Hermed bliver det muligt at lede efter forhold, som potentielt kan have en betydning for de enkelte institutioners løfteevne.

Det skal i den forbindelse dog bemærkes, at der er tale om to selvstændige undersøgelser. Den Regionale Ungeenhed står for den undersøgelse, som afrapporteres i nærværende tekst, og er således alene ansvarlig for den kvalitative undersøgelse og de konklusioner, denne giver anledning til.

I dette indledende afsnit præsenteres først undersøgelsens metode og empiriske felt og dernæst de centrale begreber i undersøgelsens teoretiske forståelsesramme. Afslutningsvis gives et kort overblik over rapportens struktur som vejledning til læseren.

1.1 INTRODUKTION TIL DE FIRE SKOLETYPER

Der findes en række forskellige tilbud, som unge, der ikke er erklæret uddannelsesparate, kan henvises eller visiteres til. De fire, som er genstand for nærværende undersøgelse, er 1) tilbud målrettet udsatte unge på ungdomsskolerne, 2) produktionsskolernes tilbud samt 3) VUC-tilbud, dels forberedende voksenuddannelse (FVU) og dels almen voksenuddannelse (AVU). Disse skal beskrives kort her.

Ungdomsskolerne

Der er 69 ungdomsskoler i Danmark, som udbyder heltidsundervisning, hvor langt de fleste elever henvises af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) og pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR). En ungdomsskole er et kommunalt tilbud, som i udgangspunktet er målrettet unge i alderen 14 til 18 år. Imidlertid kan de enkelte kommuner vælge at dispensere fra dette og forlænge perioden, til de unge fylder 25 år, hvilket ikke er en mulighed, alle kommuner benytter sig af.¹

Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler fastslår, at et ungdomsskoletilbud skal omfatte en lang række muligheder målrettet forskellige behov hos forskellige grupper unge. Ungdomsskolerne skal bl.a. udbyde almenundervisning samt undervisning for indvandrere og flygtninge i dansk og samfundsforhold mv.

Ungdomsskolerne tilbyder desuden heltidsundervisning på 8., 9. eller 10. klassetrin. Denne undervisning kan ses som et forberedende tilbud, da de unge her får mulighed for at tage 9. klasses afgangseksamen og således kan kvalificere sig til en ungdomsuddannelse. Derfor er ungdomsskolerne heltidsundervisning blandt de tilbud, der blev undersøgt, ligesom vi også har spurgt ind til øvrige ungdomsskoletilbud, som er målrettet udsatte unge, men som ikke er omfattet heltidsundervisningen.²

Heltidsundervisningen er ikke bundet af de normale regler om deling på klassetrin, læseplaner mv., men skal i øvrigt indeholde, hvad der normalt kræves i folkeskolen. Eleverne skal lære de samme ting som deres jævnaldrende kammerater i folkeskolen, men de behøver ikke lære det på samme måde eller inden for de samme rammer. Ungdomsskolerne har således stor frihed til at tilrettelægge et anderledes forløb, som i højere grad er tilpasset en udsat målgruppe.

I udgangspunktet er ungdomsskoletilbud kommunalt finansierede, men der er flere eksempler på, at ungdomsskolerne søger eksterne projektmidler fra fonde og indgår i udviklingsprojekter, som er finansieret eksternt.

Antallet af elever i ungdomsskolerne heltidsundervisning målrettet 8., 9. og 10. klasse svinger omkring 4.000 elever i perioden fra 2010 til 2016, med 3.974 elever i 2010/11 over 4.602 i 2012/13 til 3.910 i 2015/16. De fleste, mellem 2.456 i 12/13 og 3.244 i 13/14, gik i 10 klasse.³

1. Bekendtgørelse af lov om ungdomsskoler.

2. 69 ungdomsskoler tilbyder heltidsundervisning, men der er en række øvrige tilbud i ungdomsskoleregioner, der er målrettet udsatte unge, som ikke altid er omfattet af heltidsundervisningen. Eksempelvis prøveforberedende undervisning, specialundervisning, KUU og særligt tilrettelagt undervisning for indvandrere og flygtninge. Et større antal ungdomsskoler har desuden 10. klasses tilbud.

3. Data trukket i Datavarehuset i Stil, www.uddannelsesstatistik.dk.

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
8. klasse	436	427	383	362	337	217
9. klasse	1.082	1.037	1.007	952	919	774
10. klasse	2.456	2.813	3.212	3.244	3.079	2.919
I alt	3.974	4.277	4.602	4.558	4.335	3.910

Produktionsskolerne

En produktionsskole er et forberedende tilbud, hvor unge under 25 år tilbydes muligheden for at indgå i et arbejdsbaseret fællesskab superviseret af faglærere, som typisk har en håndværksmæssig baggrund. Der er mere end 70 produktionsskoler i Danmark, og langt de fleste elever henvises fra Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Kommunerne har mulighed for at henvise unge uden om UU, men det sker sjældent, og den unge er i disse tilfælde underlagt andre regler. Antallet af årselever på de danske produktionsskoler har været svagt faldende gennem de senere år – fra 7.611 årselever i år 2012 til 7.256 i 2016. Skolerne finansieres gennem et statsligt taxametertilskud på omkring 100.000 kr.⁴ for hver elev, som delvist medfinansieres af elevernes bopælskommuner samt gennem et fast kommunalt tilskud fra den kommune, der huser produktionsskolen.⁵

Den unge deltager i arbejdsprocesser på et af skolens forskellige værksteder. Nogle vil blive tilknyttet et køkken, andre et træ-/metalværksted, IT eller en pædagogisk linje mv. Produkterne afsættes typisk til eksterne kunder – et forhold, som er væsentligt for motivationen og den pædagogiske indsats i forhold til de unge. Den unges ophold på en produktionsskole kan vare op til et år med mulighed for forlængelse i særlige tilfælde, og der vil for en stor del af de unges vedkommende være et eller to praktikforløb af kortere varighed i løbet af opholdet.

Der er ikke tale om en egentlig uddannelsesmæssig oplæring, men snarere om en læring af sociale kompetencer gennem faglige udfordringer og derigennem om en forberedelse for deltagelse i et egentligt uddannelsesforløb – fx på en erhvervsskole. Produktionsskolerne tilbyder desuden almen undervisning i dansk og matematik, men fører ikke selv de unge til eksamen. De indgår ofte aftaler med VUC omkring dette, hvor de selv underviser deres elever i dansk og matematik superviseret af VUC, som så fører de unge til eksamen. Det er desuden frivilligt at deltage i dansk og matematik på en produktionsskole.

AVU og FVU på VUC

Almen voksenuddannelse (AVU) kan beskrives som et tilbud til voksne over 18 år, der ikke har, men ønsker at bestå folkeskolens afgangsprøve.⁶ Uddannelsen udbydes som enkeltfag, der afsluttes med prøver og eksamen efter national standard og giver adgang til de samme uddannelser som tilsvarende prøver fra folkeskolen. Uddannelsen er beregnet for alle voksne, som har et behov for at tilegne sig manglende kompetencer inden for et eller flere fag på grundskoleniveau. Tidligere har AVU været meget brugt af en bred gruppe af voksne, hvoraf mange havde en længere arbejdsmarkedshistorik bag sig, men i dag bliver AVU i stigende grad brugt som et tilbud til forskellige grupper af unge, som endnu ikke er erklæret uddannelsesparate.

De kursister, som er indskrevet på henholdsvis FVU og AVU, har ændret sig i takt med, at der blev indført en øget deltagerbetaling i 2010 for pensionister og borgere, som allerede har gennemført en uddannelse. Uddannelsespålægget i kontanthjælpsreformen fra 2014 har desuden bevirket, at langt flere unge 18-30-årige bliver indskrevet på AVU og FVU, da disse tilbud skal være med til at sikre, at de unge opnår de adgangsgivende karakterer til en ungdomsuddannelse. Med erhvervsskolereformen i 2015 er denne tendens kun blevet forstærket af et adgangskrav på 02 i dansk og matematik på erhvervsuddannelserne.

AVU tilbydes på mange forskellige niveauer (fra G til D inden for den normale klassifikation). Kursisterne kan således begynde et AVU-forløb på det niveau, der passer fagligt til deres færdigheder. Alle steder tilbydes dansk, engelsk, matematik, naturvidenskab, historie og tysk eller fransk, og fagene afsluttes med en prøve. AVU er SU-berettiget, hvis man opfylder de øvrige krav

4. I 2017: 83.000 i grundtakst pr. årselev, 8.700 i udsugningstakst, hvis eleven går i arbejde eller uddannelse efter skoleopholdet. Herudover et bygningstilskud på 7.500 pr. årselev foruden det faste kommunale tilskud på ca. ½ mio. kroner.

5. Oplyst af produktionsskolernes forening. Årselevtallene hentet fra foreningens hjemmeside: http://www.psf.nu/images/Statistik/Aktivitetsudviklingen_på_productionsskolerne_2016_PSF_240117.pdf

6. I nogle tilfælde tilbydes AVU også til personer under 18 år, hvis forløbet indgår som del af et andet godkendt uddannelsesforløb.

til SU (herunder kravet om et mindsteniveau på 23 ugentlige timer). Unge 18-20-årige kan kombinere FVU og AVU og kan på den måde opnå SU, selv om FVU i udgangspunktet ikke er SU-berettiget.

FVU er et forberedende tilbud målrettet voksne over 18 år med ringe færdigheder i dansk og matematik. Undervisningen foregår på små hold og tager ofte udgangspunkt i emner hentet fra hverdagen. Formålet med FVU er at bygge videre på deltagerens grundlæggende færdigheder inden for discipliner som læsning, stavning, skriftlighed og talforståelse, således at kursisterne kan bestå niveau G i læsning og matematik. På den måde kan FVU betragtes som en forberedelse til et forløb på AVU for de, hvis boglige færdigheder i udgangspunktet er meget ringe.

Der er stor variation i, hvordan de enkelte forløb finansieres, men de ordinære AVU- og FVU-hold er i udgangspunktet finansierede af de gældende statslige takster. Derudover er der flere centre, som opretter særlige forløb, der er helt eller delvist finansierede af eksterne fondsmidler, ligesom der også er kursister, der er helt eller delvist kommunalt finansierede.⁷

Der er i øvrigt andre FVU-udbydere end VUC, men VUC tegner sig for langt størstedelen af AVU-kursister. På landsplan var der i alt 30.868 AVU-kursister, som var indskrevet på VUC i 2016. Heraf var 7.872 mellem 15 og 20 år, og 7.595 var mellem 21 og 24 år.⁸

I 2016 var der i alt 22.896 FVU-kursister, som var tilmeldt læsning (fire forskellige trin) på VUC. Derudover var 8.859 personer tilmeldt FVU-matematik i 2016. 548 kursister var indskrevet på FVU START i 2016, der er et forberedende tilbud for dem, som ikke opfylder betingelserne for at gå på trin 1-læsning.⁹

1.2 METODE

Undersøgelsen er gennemført som en kvalitativ undersøgelse baseret på en semistruktureret interviewguide

med fokus på, hvem de unge på skolerne er, hvori skolernes indsats består, hvilke ressourcer skolerne har til rådighed, hvilket samarbejde der har været med andre aktører, samt hvilke ønsker skolerne har for det fremtidige arbejde.

Forud for alle interview blev det nævnt, at vi havde fokus på de udsatte unge mellem 15-25 år, men det var vanskeligt for informanterne at skelne ensartet og tydeligt på en måde, der indfangede netop den gruppe af unge, som den kvantitative undersøgelse har udskilt. Desuden er det ikke almindelig praksis at udskille indsatsen ud fra netop disse kriterier. Den differentiering, der sker, bliver foretaget ud fra konkrete vurderinger i hvert tilfælde og følger dermed andre skillelinjer end de, som anvendes i den kvantitative undersøgelse.

Der blev gennemført i alt 32 interview på hhv. 10 VUC'er, 10 ungdomsskoler og 12 produktionsskoler. Ca. to tredjedele af interviewene er gennemført face-to-face på de respektive skoler. Den sidste tredjedel er gennemført som telefoninterview.

	Face-to-face	Telefoninterview
Ungdomsskoler	7	3
Produktionsskoler	7	5
VUC	6	4

Informantgruppen udgøres af vejledere, undervisere, ledere, forstandere samt viceforstandere og vicerektorer. Informanterne er udvalgt fra et kriterie om, at de skulle have et indgående kendskab til skolens indsatser og aktiviteter og samtidig være i daglig kontakt med eleverne/kursisterne.

7. Der kan også være ordinære hold, hvor der er indskrevet enkelte kursister, som er fuldt betalende, dvs. den pågældende kommune afholder alle kursusafgifter.

8. Tallene er opgjort pr. CPR og er derfor ikke årskursister.

9. Tallene er leveret af VUC Sekretariatet, april 2017.

Skolerne er udvalgt ud fra et geografisk kriterie og ud fra deres løfteevne til uddannelse for den del af deres elever og kursister, som er mest udsatte.

Rekvirenten af denne undersøgelse, Tænk tanken DEA, har på baggrund af registerdata fra Danmarks Statistik analyseret samtlige produktionsskoler, ungdomsskoler og AVU- og FVU-tilbuds løfteevne for et udsnit af elevgruppen, som i højere grad er kendetegnet ved misbrug, diagnoser, bopæl i udsatte boligområder, familiebaggrund med få uddannelsesmæssige ressourcer etc. end gennemsnittet af elevgruppen.

Den beregnede løfteevne for de enkelte skoler og institutioner udtrykker, hvor stor en del af den samlede overgang til uddannelse eller beskæftigelse for skolens eller institutionens elever, hhv. kursister, der kan tilskrives forholdene på den enkelte skole eller institution. Dette er gjort ved at fjerne betydningen af skolens eller institutionens geografiske nærområde og forskelle mellem de forskellige elevgrupper på skolerne, hhv. institutionerne, så alle skoler og institutioner løfter den samme elev eller kursist i det samme geografiske område inden for hvert af tilbuddene.

Ca. 60 % af vores interview er gennemført på skoler, der er blandt de skoler, som får den højeste andel af de mest udsatte elever videre i uddannelse, og ca. 35 % er foretaget på skoler, der får færrest udsatte unge videre i uddannelse. Derudover er der institutioner, som ligger midt i mellem eller er udvalgt på baggrund af en meget høj løfteevne i forhold til beskæftigelse. Geografisk fordeler skolerne sig over hele Danmark.

Alle interviews er transskriberet og er gemt som lydfiler. Interviewene er efterfølgende analyseret ved brug af metoden meningskondensering, hvor tværgående temaer er identificeret og beskrevet.

Afgrænsning

Et gennemgående opmærksomhedspunkt ved nærværende analyse er, at alle udsagn bygger på et institutions-

perspektiv – de er udtryk for vejlederes, underviseres og lederes syn på, hvad der motiverer de unge, og hvad der kendetegner samarbejde, læring mv.

Det ville naturligvis have styrket undersøgelsen, hvis det også havde været muligt at foretage deltagerobservation og/eller interview med elever, således at både den praksis, som foregår i undervisningen, og elevernes oplevelse af denne kunne være blevet belyst. En sådan udvidelse af undersøgelsen kunne have produceret et mere nuanceret billede af, hvad skolerne i realiteten foretager sig og således have givet et bedre materiale i forhold til at finde forklaringer på forskelle i løfteevne og dermed en større mulighed for at identificere best practice.

Tilsvarende ville interview med de andre aktører i de samarbejdsrelationer, skolerne indgår i, have kunnet bidrage til en bredere belysning af samarbejdet og dets betydning. Begge dele ville imidlertid have krævet et noget større projektdesign end det, der ligger til grund for den kvalitative del af nærværende undersøgelse.

Scope

Det skal understreges, at hver skoletype er undersøgt for sig. Fokus har været på at afdække praksis, som den ses af ledelse og personale på de forskellige institutioner for herigennem at identificere, hvad man på skolerne opfatter som virksomt, og om muligt at identificere forskelle mellem skolerne for derigennem at kunne pege på best practice. Det er således ikke hensigten at sammenligne de tre skoletyper. De spørgsmål, som har været retningsgivende for undersøgelsen er: *Hvilke praksisser på de forberedende tilbud hjælper de unge i uddannelse? Og hvad har en særlig positiv betydning i forhold til at bringe de unge i uddannelse?*

Undersøgelsen afdækker således den aktivitet og det samarbejde, der er på skolerne, sådan som dette opfattes af de interviewede. Efterfølgende har vi søgt at vurdere, om man gennem forskelle afdækket i interviewene kan pege på særlige forhold, som kan have

indflydelse på skolernes evne til at løfte den gruppe af udsatte unge¹⁰, som DEA i de kvantitative analyser har fokuseret på. Dette er gjort ved at se på, om der er forhold, der oftere anføres af de skoler, som DEA påviser, har størst succes med at bringe disse særligt udsatte i uddannelse, end det er tilfældet på de skoler, som ikke har den samme løfteevne.

Det er vigtigt at understrege, at undersøgelsens resultater ikke kan betragtes som evidens for, at det netop er de forhold, der har haft betydning, eller at forhold, hvor der ikke påvises en forskel, ikke har særskilt betydning. Den kvalitative undersøgelse peger alene på tendenser og dermed noget, der kan tænkes at have en betydning, hvis det i øvrigt giver mening i forhold til rimelige antagelser om de unges vanskeligheder og den indsats, der kan hjælpe dem til at overkomme disse.

1.3 RAPPORTENS OPBYGNING

De tre skoletyper, som indgår i undersøgelsen, behandles som nævnt hver for sig. I afsnit 2 præsenteres produktionsskolernes tilbud, dernæst præsenteres ungdomsskolens i afsnit 3, og til sidst VUC i afsnit 4.

De tre afsnit om skolerne er overordnet struktureret ens. I hvert afsnit præsenteres tilbuddene under følgende temaer:

1. Målgruppens karakteristika og udfordringer
2. Formål og pædagogisk tilgang
3. Lærergruppens karakteristika og opgaver
4. Tilbuddets samspil med omverdenen
5. Ønskescenarier
6. Konklusion

Afsnit 1 om målgruppen har til formål at give et overblik over de elever eller kursister, som de tre skoletyper arbejder med. Her beskrives vores informanternes opfattelse af gruppens udfordringer og af, hvor stor spredning og forskelle der er mellem de unge. På den baggrund

vurderes karakteren og omfanget af opgaven at få de unge klargjort til uddannelse.

I afsnit 2 om formål og den pædagogiske indsats præsenteres undersøgelsens væsentligste resultater med hensyn til den indsats, de forskellige skoler udfører for at bringe eleverne videre.

Afsnit 3 gør rede for undervisernes vigtigste kompetencer i forhold til arbejdsopgaven samt for, hvilke støt-tepersoner der på anden måde kan støtte op omkring indsatsen med de unge.

I afsnit 4 om samarbejdspartnere gøres der rede for tilbuddenes samspil med institutioner og aktører i det omgivende samfund. Det beskrives, hvordan samarbejdet med ungeaktører inden for det offentlige bidrager, og hvordan (især på produktionsskolerne) et samarbejde med private og offentlige arbejdspladser indgår i tilbuddene.

I undersøgelsens afsluttende afsnit 5 om ønskescenarier samles op på den enkelte skoletypes ønsker og udfordringer i forhold til målsætningen at få de unge i uddannelse.

1.4 CENTRALE ANTAGELSER OG BEGREBER

Undersøgelsen baserer sig på en række centrale antagelser og begreber. Disse præsenteres her som forståelsesramme for de mange subjektive præsentationer af informanternes hverdag.

De centrale antagelser har været underliggende for arbejdet med analysen. Spørgsmålene og spørgerammen

¹⁰. DEA identificerer de udsatte unge ud fra en registerbaseret risikoanalyse af sandsynligheden for, at den unge senere i livet vil opleve at være på passiv forsørgelse i mere end 52 uger. Der ses på sammenhængen mellem at modtage offentlig forsørgelse og den unges køn, etnicitet, sygdomme og psykiske lidelser; om den unge har været anbragt uden for hjemmet, forældrenes socio-økonomiske forhold samt den socio-økonomiske sammensætning af befolkningen i nærområdet til den unges bopæl.

og antagelserne er blevet udviklet og 'fintunet' gennem dialoger mellem DRU og DEA og i konsulentteamet internt.

Først og fremmest antages det, at motivation er afgørende for at indgå og drage nytte af den læring, de forberedende tilbud kan levere. Skolerne må skabe et læringsmiljø, som de unge motiveres af og er trygge i, hvis de skal kunne bringe de unge tættere på uddannelse.

Dernæst antages det, at opbygningen af sociale relationer mellem lærer og elever og indbyrdes mellem eleverne er vigtig for motivationen, og at evnen til at kunne indgå i sociale relationer er væsentlig for gennemførelsen af de ungdomsuddannelser, de forberedende tilbud har som mål at klargøre de unge til. Derfor er det vigtigt, at tilbuddene kan skabe rammer, som kan muliggøre den tillid og tryghed, der er nødvendig for skabelsen af sociale relationer.

Vi skal her gøre kort rede for den teoretiske baggrund for begreberne om henholdsvis motivation og læring, som har inspireret analyserne.

Motivation

Der eksisterer forskellige definitioner og tilgange til motivation. I nærværende rapport anskuer vi både motivation som noget, der ikke kun har betydning for individet, og som noget, der opstår, skabes og udfoldes i den kontekst, de relationer og de samspil, de unge indgår i. Med sidstnævnte menes, at motivation opstår i læringsrummet og i samværet med andre – og især hvis den enkelte unge kan se en mening med det faglige indhold samt en mening med at gå på et forberedende tilbud. Vi er inspireret af blandt andre Noemi Katznelson, Tilde Mette Juul, Niels Ulrik Sørensen, Camilla Hutters og Anne Görlich.¹¹

De unges motivation skal altså ses som et samspil mellem de unge og de sammenhænge, de indgår i – og ikke som en forudsætning for deres deltagelse. Motivation er med andre ord ikke kun noget, de unge har eller

ikke har, men i høj grad noget, der skabes som resultat af mødet med de sammenhænge, de indgår i.

Vi har med dette in mente blandt andet fokus på, hvilken betydning omgivelserne og relationen til de ansatte og til de andre unge har for de unge på produktions-skolerne, ungdomsskolerne og VUC.

Ovenstående måde at anskue motivation på har udmøntet sig i en model med fem motivationsorienteringer: nødvendigheds-, relations-, mestrings-, perspektiv- og praksismotivation. Vi har især fokus på det, der kaldes mestringsmotivation og relationsmotivation. Mestringsmotivation beskrives således: "Oplevelsen af motivation er tæt knyttet til oplevelsen af at rykke sig lærings- og udviklingsmæssigt og dermed opnå, hvad der inden for den pædagogiske forskning kaldes mestrings."¹²

Mange af de unge, som er indskrevet på forberedende tilbud, bærer historier med sig, der i høj grad bærer præg af negative mestringserfaringer. For nogle af de unge bliver den nye tilgang til læring, som de møder på produktionsskolen eller et af de andre tilbud, måske et gennembrud i forhold til at opleve mestringserfaringer og få succesoplevelser, der bliver: "Et motivationelt turning-point med en re-motivering i forhold til uddannelse som følge. De får et nyt syn på uddannelse og på egen formåen i forhold til uddannelse."¹³ Det kan både være mestringsoplevelser, som handler om at lære at bygge noget på et træværksted eller bestå en trinprøve på FVU, og det kan også være mestringsoplevelser af almene kompetenceområder af personlig og social karakter, som flere informanter henviser til.

Relationsmotivation bidrager ifølge Görlich m.fl. til, at den unge føler sig betydningsfuld og vigtig for andre. De konkluderer ligeledes: "Samlet set spiller relations-

11. 'Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet', 2013.

12. Görlich et al. 2016

13. Görlich et al. 2016

motivationen en helt central rolle i arbejdet med at motivere unge til uddannelse, idet relationsmotivationen bidrager til de unges oplevelse af betydning, anerkendelse, tillid, tilhør, ligeværd m.m.” Dog fremhæves det også, hvorledes relationerne ikke må være eneste motivationsfremmer, men skal spille sammen med de andre motivationsorienteringer, som inddrager de mere faglige perspektiver. Relationsmotivationen kan bruges som en såkaldt ‘dåseåbner’ for at arbejde med andre motivationsorienteringer, men kan altså ikke stå alene. Endvidere påpeges det, at der er en kobling mellem fremmøde og fravær på den ene side og relationsmotivationen på den anden side. De fremhæver, hvorledes “relationer har en helt central betydning for de unge i brobygning og deres motivation for uddannelse”.¹⁴

Således er vores forståelsesramme i høj grad præget af denne tilgang til motivation – både når vi undersøger relationer, fravær og fastholdelse, fællesskaber og tilrettelæggelse af undervisningen.

Et andet væsentligt begreb i rapporten er læring, som vi løbende henviser til.

Læring

Begrebet læring bruges ofte synonymt med indlæring, der ofte beskrives som en undervisningsproces, hvor eleven ikke har indflydelse på tilrettelæggelsen, og hvor tilegnelsen sker i tilknytning til skolens formelle undervisning. Men læring kan også ses som andet og mere end tilegnelse af en faglig viden. De forskellige anskuelser af læring og indlæring er et udtryk for forskellige pædagogiske opfattelser af, hvorledes mennesker tilegner sig nye færdigheder og kompetencer. Denne skelnen er begrundet i den tankegang, at indlæring gør eleverne til passive modtagere af lærerens budskab, mens læring gør dem aktive og medansvarlige for udbyttet af undervisningen.

Situeret læring

Teorien om situeret læring er udviklet af Jean Lave & Etienne Wenger.¹⁵ Med situeret læring forstår vi læring som noget, der er knyttet til deltagelse i sociale praksisfællesskaber, dvs. at læring ikke kun finder sted i en skolemæssig kontekst, men også i alle andre kontekster, de unge befinder sig i. Situeret læring bryder også med forestillingen om, at læring alene bygger på decideret undervisning. Med andre ord er læring en integreret del af de daglige aktiviteter, hvor der er fokus på, *hvad* og *hvordan* de lærer ved deltagelse i de forskellige aktiviteter.

Begrebet læring i interviewene

Når informanterne anvender begrebet læring, kan der være tale om forskellige tolkninger af begrebet, hvorfor vi ikke generelt kan fastslå, i hvilken betydning begrebet ‘læring’ er anvendt i rapportteksten. Det er dog vores opfattelse, at der i de fleste tilfælde er tale om en forståelse, der ligger tættere op ad begrebet ‘situeret læring’ eller læring som andet og mere end tilegnelsen af faglig viden.

14. Görlich et al. 2016

15. Lave, Jean & Wenger, Etienne. ‘Situeret læring og andre tekster’, 2004.

2.0 Produktions- skolerne som et forberedende tilbud

I dette afsnit vil produktionsskolernes arbejde med udsatte unge blive afdækket. Her vil vi, på baggrund af 12 interviews foretaget med repræsentanter fra forskellige produktionsskoler rundt om i hele landet, gå i dybden med skolerne tilgange og udfordringer i arbejdet med de unge, som går i deres tilbud. Det vil være ud fra deres betragtninger af, hvem de unge er som målgruppe, hvordan de arbejder med deres kerneopgaver og skaber gode rammer for undervisning og de unges motivation, hvilke ressourcer og værktøjer de arbejder med på skolerne, og hvordan de samarbejder med andre aktører om opgaven.

1. Indledning
- 2. Produktionsskolerne som et forberedende tilbud**
3. Ungdomsskoler som forberedende tilbud
4. Almen Voksenuddannelse og Forberedende Voksenuddannelse på VUC

Resumé

I interviewene beskrives elevgruppen som udsat med hensyn til skolegang, familie, misbrug, diagnoser mv. Deres læringsmæssige udfordringer beskrives som manglende faglige færdigheder knyttet til sociale og personlige faktorer, og ikke udelukkende som udtryk for manglende faglige evner.

Som svar herpå satser produktionsskolerne på at træne elevernes sociale, personlige og faglige kompetencer gennem fremstilling af konkrete produkter, hvis sværhedsgrad tilpasses elevens formåen, og som efterfølgende afsættes til en slutbruger. Herigennem opbygges elevens selvværd gennem anerkendelse og elevens sociale og personlige kompetencer gennem relationen med lærere og andre elever samt faglige kompetencer gennem træning. Et af midlerne hertil er lærerens evne til at skabe tillid som fundament for en social relation mellem lærer og elev.

Undersøgelsen peger således på, at en del af skolernes evne til at løfte eleverne til uddannelse er et resultat af lærernes evne til at anvende værkstedsundervisningen som middel til social og personlig læring.

Undersøgelsen peger desuden på, at graden af lærerstøtte i forhold til de problemer, eleverne har i deres dagligdag uden for skolen, kan have en betydning for, hvor mange af de særligt udsatte unge skolerne løfter videre i uddannelse. Det kommer til udtryk ved, at de skoler, der i højere grad giver eleverne denne form for støtte, oftere viser sig at være blandt dem, som har den højeste løfteevne for denne gruppe.

Derudover bliver samarbejdet med offentlige og private virksomheder beskrevet som et vigtigt element. Samarbejdet med de uddannelsesinstitutioner, eleverne efterfølgende bliver indskrevet på, bliver beskrevet som væsentligt, men flere efterlyser i den forbindelse flere ressourcer til at sikre en god overgang. Der bliver blandt andet fremsat ønsker om at kunne tilbyde en form for efterværn eller ekstraordinær støtte i overgan-

gen til anden uddannelse en rum tid efter, de udsatte unge er startet på en ordinær uddannelse, og på at de ofte har brug for mere tid til at blive klar.

Der er ikke fundet systematiske forskelle på løfteevnen for den ungegruppe, der er i fokus i den kvantitative undersøgelse ud over ovennævnte, hvorfor vi ikke kan pege på andre forhold, som kan tænkes at have særlig betydning netop for disse unge.

2.1 MÅLGRUPPENS KARAKTERISTIKA OG UDFORDRINGER

Det er fælles for alle produktionsskolerne, at en stor del af eleverne er kendetegnet ved ikke kun at have faglige udfordringer. Mange har negative erfaringer fra grundskolen med stort fravær, hyppige skoleskift mv. I nogle tilfælde har den unge ikke gået i skole i flere år. De fleste af eleverne har et mangelfuldt netværk, og flere har allerede været indskrevet på en ungdomsuddannelse, men er faldet fra. Der er også et stigende antal unge med diagnoser og dobbeltdiagnoser som ADHD, borderline, talblindhed og ordblindhed. Nogle er psykisk sårbare og depressive eller kommer fra dysfunktionelle familier. Der kan også være misbrugsproblemer og tilfælde af kriminel adfærd, og en stor del af de unge er meget ensomme og har muligvis aldrig haft en oplevelse af, at voksne interesserede sig for dem. Derfor kan produktionsskolen ifølge flere informanter være det første sted, hvor de oplever at få venner og opnå tillid til voksne.

Flere skoler har også et betydeligt antal unge, som er mindre udfordrede. De er typisk blevet erklæret uddannelsesparate, men er droppet ud af den påbegyndte ungdomsuddannelse og er derfor uafklarede i forhold til, hvad de skal i livet. De kan godt være forholdsvis velfungerende, men har brug for at blive afklarede. Andre har været ude for en traumatisk livshændelse som for eksempel dødsfald og skal bruge en rum tid på at komme sig. Måske er der her tale om en gruppe, hvor

mange tidligere ville have haft et sabbatår derhjemme, men nu i stedet bruger produktionsskolen som et alternativ til at lave ingenting.

De skoler, som indgår i denne analyse, har generelt få elever med anden etnisk baggrund end dansk, men enkelte skoler har også flygtninge, sent ankomne indvandrere og efterkommere. Især flygtninge og sent ankomne indvandrere omtales som meget motiverede, men fagligt udfordrede i forhold til danskundskaber.

Som det fremgår af det følgende, er skolernes indsats indrettet efter målgruppens læringsbehov. Der tages udgangspunkt i, at elevernes vanskeligheder ikke så meget er faglige som sociale og personlige, og indsatsen er i høj grad fokuseret på at styrke de unges sociale og personlige kompetencer gennem det faglige.

Variationer i ungegruppen på de forskellige skoler kan imidlertid ikke bare have betydning for, hvilken indsats skolen iværksætter, men kan også i sig selv tænkes at have en betydning for læring hos de mest udfordrede unge. Man kan således antage, at tilstedeværelsen af en elevgruppe, som ligner de mest udsatte, men som har færre udfordringer, vil løfte de mest udsatte unge, fordi de kunne inspirere og være forbillede for disse. Forskning har tidligere vist en positiv læringseffekt fra bogligt stærke til bogligt udfordrede elever.¹⁶

Sådan en sammenhæng finder vi imidlertid ikke – tværtimod. Skoler, der oplyser, at de også har en gruppe elever med færre udfordringer, som kunne tænkes at inspirere og støtte de mere udsatte, har i de fleste tilfælde en relativt lavere løfteevne for den gruppe unge, der er fokus på i den kvantitative undersøgelse.

2.2 TILBUDETS FORMÅL OG PÆDAGOGISKE TILGANG

Nærværende undersøgelse viser, at der på produktionskolerne er et særligt fokus på at styrke de unges

sociale og personlige kompetencer og derigennem forberedelse til deltagelse i et ordinært uddannelsesforløb – fx på en erhvervsskole. Produktionskolerne tilbyder desuden almen undervisning i dansk og matematik.

Selv om der ikke er opstillet klare faglige læringsmål, når eleverne indskrives, sker der naturligvis også en faglig læring på produktionsskolerne. Selv om mange betragter fagene som et middel snarere end et mål, anerkender de samtidig, at der sideløbende sker en fagfaglig læring. Der sker en læring af et håndværk og af en værkstedskultur, og flere informanter peger på, at de unge begynder at få en faglig identitet ude på værkstederne. To informanter nævner således, at de unge, som vælger at starte på en erhvervsuddannelse bagefter, ofte er blandt de bedste på grundforløbet inden for deres fag.

Der er stærkt fokus på at få dansk og matematik indarbejdet i værkstedsundervisningen. Således beskriver flere, hvordan der opstår afledt læring i værkstederne. Fx når eleverne skal regne ud, hvor meget sukker der skal i dejen, når opskriften er beregnet til fire, men der skal laves kager til 25. Et enkelt sted oplyses, at det er obligatorisk at skabe denne form for afledt læring i alle værksteder.

Det er imidlertid afgørende, at eleverne ikke oplever produktionsskolen som en gentagelse af det, der har givet dem nederlag i folkeskolen. Et sted bemærkes det, at de unge blomstrer op, fordi de ikke oplever det, der foregår, som undervisning. Et andet sted bemærkes det dog, at produktionsskolen “er et lærested, ikke et værested”. Det handler således om, at produktionsskolen åbner for en anden form for læringsoplevelse hos de unge end den, de kender fra tidligere.

En mere generel tendens handler om, at alle skoler tager udgangspunkt i det sted, hvor den unge er

¹⁶. Se fx Rangvid 2000; Jørgensen, Christian Helms, Nielsen, Klaus, Koudahl, Peter & Lene Tanggaard 2012, Munk, Bohn og Baklanov 2015.

læringsmæssigt, og at den unge måske for første gang får mulighed for at opleve sig som 'normal'. Det skaber basis for et socialt fællesskab, hvor mange måske for første gang oplever at få venner.

Det specielle ved en produktionsskole og det nye for mange af de unge, som er indskrevet på skolerne, er undervisningsformen. Aktiviteterne foregår typisk på værksteder, og opgaverne er af praktisk og meget konkret karakter. Eleverne bliver indskrevet på et værksted, hvor de er sammen på små hold, der maksimalt rummer 12 til 14 unge – hyppigt færre. Underviserne er som regel faglærere eller seminarieuddannede. På værkstederne arbejder de unge typisk med forskellige håndværksfag som metal- eller byggefagene, eller de kan være indskrevet på værksteder, hvor omdrejningspunktet er sundhed og pædagogik, webudvikling og grafisk design, IT og medier og meget andet. Nogle produktionsskoler har også etableret samarbejder med kommuner og bygherrer, som er ansvarlige for større byggeprojekter, hvor de unge i længere perioder får mulighed for at tage del i byggeriet ved at indgå i et byggesjak for at få en praksisnær oplevelse af et ordnært arbejde – og på den måde blive afklarede i forhold til et fremtidigt uddannelsesvalg.

Det er en gennemgående opfattelse, at de unge skal lære, hvad det kræver at være ansvarlige i forhold til en arbejdsopgave og at omgås andre mennesker på en respektfuld måde. Eleverne bliver således trænet i, hvordan de kan samarbejde om arbejdsopgaver og møde til tiden, og de lærer at omgås andre mennesker, uden at konflikter udarter sig. Et af målene er at lære de unge at tage ansvar for hinanden, og at man skal have en professionel og respektfuld omgangstone.

... vi har jo fokus på de sociale kompetencer. Det er det, de skal lære for at gå på en uddannelse. Det faglige skal de nok lære senere, men samtidig skal man også have lidt faglighed for at kunne være med i det sociale. Det hele hænger sammen. På en teknisk skole er det pinligt ikke at vide, hvad en svenskogle er.

Fagligheden er således central, men bruges som et middel til den sociale og personlige læring – ikke altid som et mål i sig selv.

Læring i værksteder

Vores interview peger på, at de mest centrale virkemidler er arbejdsopgaverne på et værksted, og at disse som regel ikke bare er øvelser, men noget, som nogen har bestilt, fordi de skal bruge produkterne:

Mange af vores opgaver er bestilt udefra. Men vi har også opgaver bestilt på skolen, fx lige nu er vi ved at bygge et drivhus, og der er også vedligeholdelsesopgaver. Det har en pædagogisk betydning, og det hjælper også til at booste de unges selvværd, når de kan se, at deres arbejde bliver brugt.

Eleverne motiveres af dette arbejde, hvis de anerkendes for det og løbende opbygger relationer til de andre, som indgår i dette arbejdsfællesskab. Netop i dette arbejdsfællesskab mærker de unge samtidig betydningen af mødedisciplin, ansvarlighed og respektfuld adfærd.

Flere informanter fremhæver, at eleverne motiveres af at arbejde på et værksted i stedet for et traditionelt klasserum, fordi de har oplevet mange nederlag i ordinære undervisningssammenhænge – og betoner samtidig, at det for mange giver mening, at opgaverne er af praktisk karakter, fordi eleverne også bliver motiveret af at indgå i en arbejdsproces, som meget hurtigt giver et afkast i form af et konkret produkt:

[Det] at man ikke bare laver noget, fordi læreren siger det, men fordi nogen skal bruge det, motiverer eleverne til ansvarlighed og får dem til at lave tingene ordentligt. Motivet bliver således, at man gør noget godt og gør nogen tilfredse – og derigennem indhøster den anerkendelse og inklusion i et fællesskab og del af de sociale relationer ved at deltage i et arbejdsfællesskab.

I langt de fleste tilfælde produceres der produkter, som skal bruges af andre bagefter. Ofte sælges produkterne til private aftagere, og det vurderes at have stor pædagogisk betydning. Eleverne oplever – måske for første gang – at de er vigtige, og at der er brug for dem. De bliver samtidig set og anerkendt i de arbejdsfællesskaber, de indgår i, og det hævdes at øge elevernes motivation, fordi der i anerkendelsen ligger en kilde til selvværd, når opgaven er løst.

Disse elever er vant til at være en del af restgruppen, men de har jo samme behov som alle andre for at være vigtige. Det bliver de i denne sammenhæng, fordi der står en kunde og venter. Det handler om at blive set, respekteret og anerkendt.

Tilsyneladende er det også en effektiv metode til at øge elevernes fremmøde. Et sted beskrives det således, hvordan en ordre på et antal boder til en offentlig institution reducerede fraværet blandt de unge betydeligt. Eleverne blev inddraget i hele processen fra start til slutprodukt og blev også konfronteret med køberen.

En anden informant beskriver, hvordan det var muligt at iagttage elevernes stærke engagement i forbindelse med en produktion af mårhundefælder til en jagtforening, hvilket gentog sig, da de unge selv besluttede at lave en bænk til en gammel mand, som altid stod på en bakke og vinkede. Nu kan han sidde ned.

Det forhold, at de unge skal lave noget, som andre bagefter skal bruge, har således stor betydning. Både fordi det giver de unge anerkendelse, men også fordi det i flere tilfælde kan påvirke deres fremmøde og deltagelse. Omvendt har det en negativ betydning, hvis de ikke kommer på skolen og ikke deltager i produktionen.

Undervisningsdifferentiering og anerkendelse

Flere informanter påpeger, at anerkendelse og motivation er forbundet med succesoplevelser, hvorfor det også er en løbende udfordring at sikre dette, fordi elev-

gruppens faglige udgangspunkt er meget forskelligt. Derfor er lærerne nødt til at fokusere på den enkelte unges forudsætninger. Det er således vigtigt, at de unge meget hurtigt oplever at få succes med noget, og det er kun muligt, hvis de giver dem opgaver, der matcher deres niveau og hverken er for svære eller nemme – og samtidig har en kort tidshorisont.

Således beskriver en informant, hvordan de ofte tager nye elever med i køkkenet den første dag og beder dem om at hjælpe med en simpel opgave som at lave boller. De har en opskrift, som er nem, og som giver et velsmagende resultat. Eleven får således en umiddelbar oplevelse af at kunne noget, andre er glade for, og grunden bliver lagt for en ny og positiv relation mellem den unge, læreren og de øvrige elever på skolen.

Vi har en autoritet og en magt, som vi skal påtage os og udøve den på en anerkendende måde. Man skal være anerkendende, men man skal jo ikke bare give de unge ret. De skal have noget at spille op imod ... Vi skal være ambitiøse på egne og de unges vegne.

Nogle steder pointeres det imidlertid, at man bør fokusere på gruppen og ikke den enkelte, når man deler anerkendelse ud. De tilstræber at rose den samlede proces ved at fortælle, at alle har bidraget til det samlede resultat for at undgå enkeltpræstationerne. På den måde får den enkelte ros som del af en gruppe, hvorved man samtidig styrker fællesskabet og undgår at skabe en konkurrencekultur, som de unge allerede har negative erfaringer med. Et sted kan belønningen være, at læreren tager eleverne med på en fisketur. Alle bidrag anerkendes, og det er i orden, at nogle laver mere end andre, fordi de er dygtigere, og hvor belønningen for et godt stykke arbejde er socialt fællesskab.

Flere steder er kravene til undervisningsdifferentiering meget store, fordi elevernes faglige og personlige forudsætninger er meget forskellige. Men netop differentiering kan tilgodeses i det læringsmiljø, der er etableret på en produktionsskole:

Der er en individuel målsætning for den enkelte elev, man skal udfordres ud fra det niveau, man er på. Når man har forskellige produktioner kørende, er der mange forskellige niveauer af opgaver, så man kan matche eleven med opgaven.

Faglærerne er således konstant nødt til at kende og vurdere, hvor eleverne befinder sig fagligt og socialt i forhold til at kunne imødekomme de særlige behov, den unge har. Produktionsskolernes værkstedsundervisning fremhæves som ideel til at demonstrere, at eleverne faktisk kan levere noget, der har værdi for andre, da de unge jo ser, hvad deres indsats har bidraget til. Det kan både ske ved den lille, hurtige og umiddelbare succesoplevelse – og via større projekter, som afsættes til eksterne kunder.

De (unge) vil gerne vide og se, hvad de skal lære og lave den pågældende uge. Det er vi blevet bedre til. Det kræver jeg simpelthen af vores lærere, at der hænger en plan på væggen, hvor der står, hvad de skal lære hver uge. Det her er ikke et værested – det er et lærested ... Vi har jo ikke læseplaner, så derfor er det godt med de synlige planer på væggen.

Derudover er der flere skoler, som krydser eleverne af ude på værkstederne – og påpeger, at det motiverer eleverne, fordi det bliver synligt, om de er der.

Sociale aktiviteter styrker relationer og fællesskabet

En af de opgaver, informanterne beskriver som central, er at styrke elevernes sociale kompetencer. Hertil er arbejdsfællesskabet på værkstederne et vigtigt pædagogisk redskab. Det er netop fællesskabet, man formår at skabe på værkstederne, der styrker de unges sociale kompetencer. De unge lærer at være sammen med andre på en ikke-konkurrerende måde, og de fleste oplever at få succes og anerkendelse for de ting, som de er med til at producere.

Jamen [betydningen af fællesskabet] er langt over halvdelen. Men også aktiviteterne på værkstederne –

og at de bliver inddraget i det praksisfællesskab, der er der. Det, tror jeg også, er utrolig vigtigt for, at de dukker op. Og derudover er der dem (ca. 50 %), som har brug for én at snakke med en gang i mellem, og som giver dem den ekstra opmærksomhed og det lille klap på skulderen. Ser og hører eleven.

En anden bemærker, at det af hensyn til inklusion og socialt fællesskab er vigtigt, at holdene ikke bliver for store:

Da der ofte ikke er mere end 7-15 på hvert værksted, så opstår der ofte noget socialt på værkstederne. Fælles projekter smitter også af på fællesskabet.

Værkstedet bliver ikke bare et lærested eller en arbejdsplads, men også et socialt værksted, hvor eleverne får noget af den positive voksenkontakt, mange af dem har manglet i deres liv uden for skolen. De får en positiv erfaring med at være sammen med andre omkring løsningen af en konkret og praktisk opgave, men en forudsætning for, at dette kan lade sig gøre, er imidlertid, at værkstedet ikke bliver så stort, at det forringer muligheden for at skabe et trygt og rart fællesskab.

Skolerne har imidlertid også en række arrangementer, som i sig selv sigter på at skabe et socialt fællesskab. De fleste skoler tilbyder morgenmad og frokost på skolen. Nogle steder er det en del af lærerjobbet at spise med, men de fleste steder er det frivilligt for både lærere og elever at deltage. Alligevel vælger hovedparten at deltage, ligesom en informant betegner morgenmad og frokost som en del af det at gå på skolen.

Maden ses ikke bare som et praktisk og rationelt tiltag, der skal sikre, at elever, som ellers ville møde op uden at have spist, får noget næring, så de er klar til dagen, men også som et vigtigt pædagogisk redskab i bestræbelserne på at skabe sociale relationer mellem de unge indbyrdes – og mellem de unge og de ansatte på skolerne.

Flere skoler tilbyder også andre sociale aktiviteter for de unge. På en skole arrangerer de en firedages eks-kursion for alle elever, på en anden afløses undervisningen af nogle workshopper, hvor der ikke er almindelig værkstedsundervisning, men andre aktiviteter på tværs af værkstederne. I forlængelse heraf fortæller flere informanter, at den sociale relation, der skabes mellem lærerne og de unge, er meget afgørende, hvilket opleves, når man kontakter dem og evt. henter dem, hvis de ikke møder om morgenen.

Den sociale kontakt, eleverne har med lærerne, er således central for deres udvikling og læring. Dette genfinder vi desuden i litteraturen om læring, som påpeger, at de konkrete lærere, eleverne møder, er det, som tydeligst har vist en effekt på læring og fastholdelse.¹⁷

Fravær og fastholdelse

Det, at elever ikke møder om morgenen og i det hele taget ofte er fraværende, er et problem, som er genkendeligt på de øvrige forberedende tilbud. Elever, der ikke er til stede, kan ikke blive genstand for skolernes indsats, men går glip af den læring, der foregår.

Det er ofte praksis, at eleverne kontaktes med SMS eller ringes op – enten af vejlederen eller af faglæreren, hvis de ikke møder op. På enkelte skoler vælger de at hente de elever, der ikke møder op. Det kan være begrundet i, at de bor alene og har så svagt et netværk, at det i sig selv er en del af indsatsen. Det indgår også i relationsarbejdet at vise eleverne, at de bliver set, og at der er nogen i hverdagen, der ikke er ligeglade med, om de møder op. Der er også skoler, som tilbyder de unge at komme på en morgenvækkeliste, hvis de har problemer med at komme op. Omvendt har en anden skole valgt at kontakte eleverne for at hjælpe eleverne med at komme i seng om aftenen, så de ikke bliver hængende i et computerspil, på nettet eller lignende. Alt i alt handler mødestabilitet altså om at hjælpe eleverne til at genskabe en nogenlunde fast døgnrytme.

I forhold til sanktioner har produktionsskolerne hidtil haft et effektivt sanktionsredskab i form af produktionsskoleydelsen. Denne ydelse er en slags aflønning, som for udeboende elever i januar 2017 var på kr. 1.687 og for hjemmeboende kr. 910 om ugen (over 18 år). Flere beretter således, at det har en mærkbar effekt på fremmødet, at eleverne kan trækkes i produktionsskoleydelse. Nogle bemærker dog, at effekten ikke er lige stor for alle. For de unge, som stadig bor hjemme eller har meget kaos i deres liv i forvejen, synes dette ikke at have samme effekt sammenlignet med dem, der er flyttet hjemmefra og har økonomiske forpligtelser af forskellig art. De fleste informanter frygter dog, at virkningen i fremtiden må forventes at blive mindre eller måske forsvinde helt som følge af en varslet reduktion af ydelsen, som vil sænke den til kr. 350 for hjemmeboende og til kr. 1.250 for udeboende.¹⁸

På enkelte skoler nævnes det også, hvordan det at møde sent bliver en naturlig straf, da elever, som kommer for sent, ender med at få de kedelige opgaver. Her er værkstedsproceduren, at opgaverne fordeles, når dagen starter, og de, som er til stede, naturligt vælger det, de helst vil lave.

For meget fravær udløser alle steder en samtale med en vejleder. Flere steder nævner de, at eleverne kan få tilbudt en kontrakt om at møde til tiden hver dag i et afmålt tidsrum. Den skal så overholdes som forudsætning for ikke at blive udskrevet fra skolen. De fleste pointerer dog også, at tilgangen til eleverne er nødt til at være differentieret, og at det er en forudsætning, at eleverne har forståelse for de sanktioner, de udsættes for:

De elever, som konsekvent kommer 30 min. for sent, der laver vi klokke-træning for den enkelte elev, og det betyder specielle aftaler for den unge om, at de ikke bliver lukket ind, hvis de bare bliver 1 minut forsinket. Det virker på nogle, men ikke på andre. Det er

¹⁷. Hanushek 2005, Nordenbo 2008, Skolverket 2006.

¹⁸. <https://www.borger.dk/skole-og-uddannelse/Erhvervsuddannelser/Produktionsskoler>

meget individuelt. Det kan være stor motivation, hvis de bliver sendt hjem, hvis de kommer for sent, men at andre godt må blive, selv om de kommer for sent. Nogle gange får de så bare lorteopgaverne, hvis de kommer for sent, og det er motivation for nogle.

Foruden sanktioner og faste procedurer for at minimere fravær taler flere informanter også om, at relationer og det at indgå i et fællesskab har betydning for de unges deltagelse og fremmøde. Nogle taler om, at det også kan være relationen til de andre unge, der får de unge til at møde op.

Alle skoler har således iværksat en række tiltag, der skal få eleverne til at møde op hver dag. Men disse tiltag kan også have andre formål, når budskabet handler om, at eleven er savnet, fordi hun eller han har en vigtig funktion for den aktivitet, der skal ske på skolen.

Almen undervisning

De interviewede skoler tilbyder alle eleverne at følge undervisning i dansk og matematik, mens de er på skolen. Tilbuddet er frivilligt og foregår i almindelige klasselokaler på skolen. Flere informanter oplyser, at tilgangen er mere praksisnær, og pensummet et andet end i folkeskolen. I stedet for almindelige litterære tekster anvendes tekster, som har en relevans for målgruppen. I matematik kan opgaverne ofte være knyttet til værkstedsaktiviteterne – eller aktiviteter, som eleverne har direkte interesse for. På en skole nævnte informanten for eksempel, at de blev bedt om at stille et budget op for en udflugt, eleverne selv ønskede at foretage, for på den måde at afklare, om der var midler til at gennemføre udflugten.

Flere steder oplyser de, at klasserne er små, og at eleverne er udfordrende at undervise i dansk og matematik, fordi niveauet er meget forskelligt. Mange kan have svært ved at sidde stille i længere tid, ligesom der også skal tages hensyn til de fagligt udfordrede elever, så de ikke føler sig udstillet. På nogle skoler er det almindeligt, at undervisningen i dansk og matematik også sker

i samarbejde med værkstederne. Endelig kan undervisningen også foregå på udflugter, hvor de bruger omgivelserne til at skabe en varieret undervisning.

De elever, som har valgt at følge den almene undervisning i dansk og matematik, tilbydes at komme op til en prøve svarende til 9. klasses afgangseksamen. De enkelte skoler har ofte indgået aftaler med VUC om at føre de unge til eksamen, da skolerne trods seminarieuddannede lærere ikke har retten til at føre de unge til eksamen.

Alle produktionsskoler har således et tilbud til de elever, der enten ikke opfylder adgangskravet til en erhvervsuddannelse eller af andre grunde ønsker at styrke deres kompetencer i dansk og matematik.

Opsamling

Det ses alle steder, at der tages højde for elevernes sociale og personlige udfordringer. Alle steder fremgår det, at selv om kerneaktiviteten på værkstederne tager udgangspunkt i det fag, værkstedet er baseret på, er læringsmålsætningen fokuseret på elevens sociale og personlige færdigheder. Værkstedsundervisningen er midlet hertil. Her oplever eleverne en anden form for undervisning end den, de forbinder med nederlag, og de motiveres af den anerkendelse, det giver at producere noget konkret, som andre har brug for. Endvidere er der gode betingelser for at differentiere opgaverne, så de passer til elevernes forskellige faglige niveauer og sikrer, at alle oplever at lykkes med noget.

Læring af færdigheder i dansk og matematik er i mere eller mindre udstrækning også forsøgt indarbejdet i værkstederne som 'afledt læring', dvs. man udnytter de naturlige muligheder, de forskellige fag giver for træning af matematik og dansk. Desuden gøres den frivillige almenundervisning relevant gennem konkret og praksisnær undervisning.

Samarbejdet om arbejdsopgaverne er et godt udgangspunkt for social træning. Der er desuden fokus på at

opøve impuls kontrol samt respektfuld omgang med andre mennesker. Der arbejdes ikke bare med opbygning af relationer på værkstederne, da det også er udbredt, at lærere og elever spiser morgenmad sammen eller deltager i andre former for aktiviteter uden for værkstederne.

De fleste skoler kontakter eleverne pr. SMS eller ved opringning, når de ikke møder til undervisningen. Ikke alle gør disse ting, men selv om det antages at have betydning for opbygningen af sociale relationer og tillid, ser vi ingen selvstændig sammenhæng mellem skoler, som praktiserer dette og evnen til at løfte de mest udsatte elever i uddannelse.

2.3 LÆRERGRUPPENS KARAKTERISTIKA OG OPGAVER

På alle skoler har lærerne en meget betydningsfuld rolle. De tilbringer meget tid med eleverne og har dermed en stor mulighed for at påvirke de unges udvikling og læring. Derfor er det vigtigt at få et indblik i lærernes kompetencer og opgaver – såvel de formelle som de uformelle.

Langt de fleste ansatte på produktionsskolerne er faglærere inden for et håndværk. De kan være tømrere, smede, kokke og lignende, og alle skoler har også seminarieuddannede lærere, som typisk underviser i dansk og matematik.

Det er gennemgående for interviewene, at lærerne, foruden en stærk faglighed, skal have særlige personlige egenskaber og pædagogiske kompetencer for at være ansat på en produktionsskole. Flere informanter understreger, at læreren skal være fagligt dygtig og samtidig have en dobbelt faglighed, hvor det ikke blot er tilstrækkeligt at mestre et håndværksfag. De skal også kunne favne en heterogen elevgruppe, og det kræver både gode relationelle kompetencer og en særlig pædagogisk tilgang at håndtere de unges modstand og forsvar. Flere informanter påpeger, at lærerne helst

skal være faglærte med pædagogiske og relationelle kompetencer i bagagen. De skal desuden være rummelige og have en forståelse for målgruppen. Flere understreger, at de skal have en særlig interesse for at arbejde med netop denne målgruppe og fremhæver egenskaber som engagement og autenticitet.

En informant mener, at lærerne bør have en 'Pippi Langstrømpe'-indstilling, dvs. være klar til udfordringer, de aldrig har prøvet før. Andre fremhæver, at lærerne skal have en særlig robusthed og være afbalancerede og hvile i sig selv. Endelig bemærker mange, at det er nødvendigt at være tålmodig.

Nogle skoler vægter lærernes faglighed højt, fordi det giver respekt:

Vi lægger rigtig meget vægt på, at værkstedslærerne er super dygtige håndværkere. Det, de unge kan falde på halen over, er, når det bare fungerer, og at vi har en løsning på alting, og det kan give os meget respekt – og så kan de unge se, hvor fantastisk det er at være dygtig til nogle ting. Og så vil de også gerne selv være det. Det motiverer dem.

Der tegner sig et billede af den ideelle produktionsskolelærer som en person med en vis robusthed og en stærk interesse for at arbejde med målgruppen. For at være lærer på en produktionsskole skal man både kunne holde til det fysiske hårde arbejde og have et ønske om at opbygge en social relation til de unge trods den modstand, man også må forvente fra de unge. Læreren skal samtidig være dygtig til sit fag, da eleverne hurtigt gennemskuer en ringe faglighed. Læreren skal samtidig kunne motivere eleverne ved at være en inspirerende rollemodel såvel fagligt som socialt.

Betydningen af forskellige lærertyper – og match af lærer og elev

På samme måde som eleverne kan være forskellige, antydes det også på størstedelen af skolerne, at lærerne er det, når det kommer til kompetencer og pædagogik.

En forskellighed, som eleverne ofte kan profitere af. Det kan for nogle unge være vigtigt med struktur og klare linjer, mens andre har større behov for en mere tolerant og fleksibel indstilling. Flere informanter oplyser, at man ved indskrivning af nye elever søger at matche dem med de lærere, de vurderer, de vil få mest ud af at være sammen med. På en skole italesætter en informant, at det personlige match ses som vigtigere end det faglige match, mens man i et andet tilfælde har en fast medarbejder, som fordeler de unge på værkstederne ud fra en afvejning af værkstedets faglige indhold – og hvem den unge vil svinge bedst sammen med:

Det gør vi rigtig meget ud af. Vi har en super dygtig ansat, som tager sig af denne her fordeling efter en samtale med dem. Så mærker de, hvad det er for nogle problematikker, og så bliver der taget hensyn til, hvad det er for nogle unge ude på værkstedet i forvejen – og hvilken værkstedslærer, som eleven ville svinge bedst med, så der er størst chance for succes.

Der er også skoler, hvor dette spiller en mindre rolle. Flere steder oplyses det blot, at en elev kan skifte værksted, hvis der ikke er god kemi mellem lærer og elev, eller hvis eleven af andre årsager hellere vil være på et andet værksted, men at elev-lærer-match ikke er noget, der tages særligt hensyn til ved indskrivningen.

Det generelle billede er således, at eleverne har stor mulighed for at vælge sig ind på de værksteder, de føler mest for, uanset om det er på grund af det faglige indhold eller af andre årsager, og at de kan vælge om, hvis det alligevel ikke appellerer til elevens interesser eller på anden vis ikke er hensigtsmæssigt at fortsætte i samme værksted. Der er dog også skoler, som søger at udnytte bestemte læreres kompetencer i forhold til særlige elev-problematikker.

Grænser for indsatsen?

Mange informanter fortæller, at elevernes forskelligartede problemer i deres hverdagsliv påvirker deres evne til at udnytte opholdet på produktionsskolen. Flere skoler

beretter om elever, der enten er hjemløse eller i en meget usikker boligsituation, der gør det vanskeligt for dem at tage del i skolens aktiviteter på lige fod med alle andre. Andre steder er dette problem stort set fraværende, men det er en generel tendens, at der er familiemæssige problemer og økonomiske vanskeligheder, der griber forstyrrende ind og meget hurtigt kan udvikle sig til at blive akutte – og dermed kræve støtte på alle tider af døgnet.

Det er derfor naturligt, at de på skolerne også interesserer sig for den del af elevernes liv, og at lærerne og andre ansatte bliver engagerede i nogle af de udfordringer, der kan være en barriere for den unges fastholdelse i uddannelse. Det er imidlertid forskelligt, hvordan de forholder sig til problemerne.

På flere skoler varetager enten lærer eller vejleder også funktionen som mentor eller støtteperson for de unge. Et sted fortæller de, at skolen og lærerne bliver en slags erstatningsforældre for den unge. Et andet sted er holdningen, at det er en del af relationsarbejdet, at underviserne står til rådighed for eleverne også uden for skoletiden. Her bliver underviserne og ledelsen i høj grad inddraget i de unges udfordringer.

Andre steder er de mere tilbageholdende med at involvere sig i elevernes trivsel, medmindre det kan ske inden for normal arbejdstid, da nogle ledere opfordrer til, at arbejdstelefonen bliver på arbejdet. De samme ledere erkender samtidig, at det sker, at elever ringer, og så tager lærerne sig i reglen af problemerne.

Der er også skoler, der har en meget restriktiv holdning. På en skole er udmeldingen fra ledelsen, at lærerne ikke må give deres telefonnumre til eleverne. Dette er begrundet i hensynet til lærerne, og selv om mange måske føler sig fristet til at hjælpe, når eleverne er i en akut og kritisk situation, bliver de bedt om at afstå fra at hjælpe, da de ellers risikerer at blive udbrændte.

Endelig gav flere informanter udtryk for, at det ville være ønskeligt, hvis skolerne havde ressourcer til at ansætte

personer, som kunne have til hovedopgave at støtte og hjælpe eleverne yderligere – fx en mentor eller en psykolog. En skole har fx valgt at sende de unge videre til professionelle aktører, der kan hjælpe med ikke-skolerelaterede udfordringer.

Opsamling

Det er tydeligt, at lærerens rolle på en produktionsskole handler om meget andet end faglig opkvalificering. De variationer, der er i de beskrivelser af den ideelle produktionsskolelærer, som denne undersøgelse har afdækket, giver ikke mulighed for at pege på nogle af disse som mere betydningsfulde eller vigtige end andre, idet de fordeler sig tilfældigt i forhold til skolernes løfteevne for de særligt udsatte elever i den kvantitative undersøgelse.

Vores empiri peger imidlertid på, at lærernes grad af involvering i de unges personlige udfordringer uden for skoletid potentielt kan have en betydning for skolernes løfteevne. Det sker således oftere, at skoler med en høj løfteevne har ansat lærere, som på den ene eller anden måde har stort fokus på elevernes skole-eksterne udfordringer. Dette forekommer også på de øvrige skoler, men det er meget gennemgående på skoler med høj løfteevne, at der er en stor grad af lærerinvolvering i ikke-skolerelaterede anliggender.

Matching af lærer og elev fremgår ikke af vores empiri at have en betydning for skolernes løfteevne, selv om mange skoler med høj løfteevne praktiserer dette, fordi det både sker på skoler med høj og lav løfteevne, hvorfor der her er tale om en mere generel tendens.

2.4 TILBUDDETS SAMSPIL MED OMVERDENEN

Produktionsskolerne har etableret forskellige typer samarbejde med forskellige institutioner, myndigheder og virksomheder. Der er gennemgåede et omfattende samarbejde med lokale virksomheder (flest private)

omkring korte praktikforløb samt et mindre udbygget samarbejde med uddannelsesinstitutioner omkring elevernes overgang til videre uddannelse – og endelig et samarbejde med offentlige aktører om de unge, mens de er på skolen.

Samarbejde med UU og kommunale ungeaktører

Produktionsskolerne samarbejder med forskellige aktører omkring opgaven at gøre de unge klar til uddannelse eller beskæftigelse. Dette samarbejde består bl.a. i informationsudveksling om de unge til skolerne i forbindelse med elevernes indskrivning, ligesom der er et samarbejde omkring elevernes overgang til et videre uddannelsesforløb – af nogen omtalt som efterværn.

Mange informanter indleder med at fortælle, at de er tilfredse med samarbejdet med UU og kommunale aktører, men kommer efterfølgende til at tale om flere af de udfordringer, der er forbundet med dette samarbejde.

En af disse udfordringer handler om den information, der overdrages, når den unge starter på produktionsskolen. Interviewene afdækker lidt forskellige holdninger til dette. Et sted beskrev man det som et dilemma: “Skal man vide så meget som muligt, så man kan tage højde for særlige følsomheder eller andre problemer fra start – eller er det bedre ikke at vide for meget, så den unge kan få en frisk start?”

Nogle informanter gav udtryk for, at de gerne ville have alle informationer om den unge, og at de ofte savnede at få informationer – fx om diagnoser for at kunne vurdere, om en konkret ung var visiteret korrekt. Frygten for at stigmatisere den unge med fordomme, mente informanten godt kunne håndteres: “Vi synes faktisk, vi er så professionelle, så man godt kan starte på en frisk, selv om vi ved alt om dem.”

Andre steder er holdningen, at problemet ikke bare er, hvordan den overleverede viden kan påvirke omgivelsernes opfattelse af den unge, men også hvordan disse

opfattelser kan påvirke den unges selvbillede. De unge er ofte selv med til at fastholde sig i nogle bestemte – og ikke altid positive roller:

De unge fortæller selv alt for meget om alt muligt til alle mulige, hvor de burde holde deres kæft. Det kan spænde ben for deres egen opfattelse af sig selv, og også nogle gange for omgivelserne (...) Det er afgørende, at den unge kan føle sig sikker på, at skolen ikke fortæller noget videre. Derfor følger der ikke andre informationer med end uddannelsesbeviset, når den unge forlader produktionsskolen, med mindre andet er aftalt med den unge på forhånd.

Alle skolerne har et systematisk samarbejde med UU omkring de unge – og flere har også opbygget et godt samarbejde med misbrugskonsulenter, men enkelte fortæller samtidig, at de kan have et lidt anstrengt samarbejde med UU, hvis de finder ud af, at UU ikke altid videregiver oplysninger om, hvorvidt de unge er kriminelle eller voldelige:

Det bliver jeg simpelthen gal over, at de ikke giver os den information. Der har vi virkelig oplevet nogle trælse ting, men det handler jo også om, at de unge, og forældrene, skal give samtykke om at videregive denne information, og hvis de ikke har givet dette samtykke, kan vi ikke få den information. Men det er blevet bedre de senere år.

De fleste beskriver imidlertid samarbejdet med UU som godt, mens de unge er indskrevet på skolen, men de oplyser også, at det er ressourcekrævende, fordi det typisk er baseret på personlige kontakter.

Nogle informanter taler om, at der kan være udfordringer forbundet med at skulle samarbejde med kommunale sagsbehandlere, da de ikke altid ved, hvem de skal kontakte, ligesom det kan være svært at komme igennem til jobcentrene, hvorfor det er vigtigt at få etableret personlige kontakter i de respektive jobcentre og kommunale ungeenheder. En informant beskriver samarbejdet med en kommune således:

Kommunens ledelse ved nok ikke, skolen eksisterer, men der er masser af personlige kontakter, sagsbehandlere mv., og de kan få tingene til at ske.

Skolerne bruger derfor mange ressourcer på at vedligeholde kontakter og netværk. Et par skoler får besøg af UU-vejledere en gang om ugen, og da det primært er UU, der visiterer unge til produktionsskolerne, er det mest dette samarbejde, der refereres til, og her siger de fleste informanter, at samarbejdet fungerer godt.

Tværinstitutionelt samarbejde

Flere skoler har et samarbejde med lokale uddannelsesinstitutioner – ofte erhvervsskoler og VUC. Der er imidlertid en ganske stor spredning på omfanget af dette samarbejde.

Et sted forklarer de således, at samarbejdet begrænser sig til, at erhvervsskolerne er ude på produktionsskolerne for at fortælle om EUD – hvad det er, og hvad det kræver af de unge. Nogle steder samarbejder de omkring kombinationsforløb, hvor produktionsskoleeleverne følger undervisningen på en erhvervsskole – i stedet for at være i praktik. Et sted fortæller de, at de tidligere har sendt hele hold afsted, men nu i højere grad satser på individuelle forløb som afklaring for motiverede elever, der har brug for at afprøve deres ønsker:

Det fungerer godt som afklaring, når man laver et individuelt kombinationsforløb. Den unge mærker, hvad uddannelsen går ud på, det letter overgangen, og den unge får et mere tydeligt billede af, hvad det vil sige at gå på en erhvervsskole. [...]. Det er der, succesen er god, melder vejlederne tilbage, men det kræver, at den unge er motiveret. Det med at tage en hel klasse, rykke dem ud af den trygge ramme – det fungerer ikke. Det viser sig tit, at de er mere svage end vi havde regnet med.

En anden skole beskriver, at kombinationsforløb også kan bruges til afklaring i forhold til et bestemt fag eller

for at vurdere, om den unge er uddannelsesparat – eller har brug for mere tid på produktionsskolen:

Jeg har lige nu en elev, hvor jeg er i tvivl, om han kan klare det. Men han vil selv rigtig gerne. Så kan man starte et kombinationsforløb op. [...] hvor eleven får lov til at starte op sammen med de andre elever og får lov at køre i al fald 14 dage eller tre uger for at se, om han kan følge med. Kan han det, melder jeg ham ud, ellers vender han tilbage hertil, og så har han ikke brugt nogen af de her trælse klip.

Kombinationsforløb er således en god mulighed for elever, som er i tvivl om, hvad de vil, eller om de er klar til at gå videre. Men de er også bekostelige og vanskelige at få i stand. At de er bekostelige kan også bevirke, at skolerne måske er mere påpasselige med at bruge disse forløb – og kun bruger dem i de tilfælde, hvor de er meget sikre på, at det giver mening. På den anden side er der også et vigtigt hensyn at tage til de enkelte unge og deres forbrug af klip. Det kan derfor være nødvendigt for, at de unge kan træffe et kvalificeret valg.

På en anden skole har de i samarbejde med lokale erhvervsskoler udviklet en model med samme formål – nemlig målrettede forløb på produktionsskolerne, som sigter på at skabe en blødere overgang til uddannelse for eleverne. Der er her tale om et nyere udviklingsprojekt, hvor produktionsskoler og erhvervsskoler samarbejder omkring de unge, der går i overvejelser om at starte på en erhvervsuddannelse. De unge får flere individuelle samtaler med vejledere og værkstedslærere, hvor de taler om, hvad den unge skal lære for at kunne bestå et grundforløb – og i høj grad også har fokus på sociale og personlig udviklingsmål. Det kan også være med til at skærpe motivationen hos de elever, der ikke er i målrettede forløb:

Vi har også målrettede hold mod EUD, som kører nu, og her oplever vi så, at andre unge bliver nysgerrige på det. Det forudsætter imidlertid, at de unge kommer og deltager. Det (de målrettede forløb) hæver

fællesnævneren for de andre, fordi det kræver noget at komme på målrettede forløb, så det bruger vi meget bevidst for at motivere de andre unge.

Målrettede forløb handler ikke bare om, at de unge kommer ud på en erhvervsskole, men involverer et tæt samarbejde mellem udvalgte produktionsskoler og erhvervsskoler, hvor de laver en slags 'jobswop' og besøger hinanden. Faglærerne på produktionsskolerne taler med faglærerne på erhvervsskolerne om, hvad der skal til for at bestå et grundforløb. På den måde er der også tale om en faglig opkvalificering af de respektive faglærere, så de hele tiden opdateres på deres faglige viden og målretter undervisningen i værkstederne, så den ligner det, de unge møder, hvis de starter på en erhvervsuddannelse.

Generelt for alle interviews bliver samarbejdet med erhvervsskolerne fremhævet som godt, men der bliver også fremsat ønsker om at kunne sende de unge i længere forløb – fx kombinationsforløb på erhvervsskolerne. Nogle skoler har med eksterne projektmidler kunnet iværksætte særlige kombinationsforløb eller målrettede EUD-forløb, men det er ikke gældende for alle de interviewede skoler, hvorfor der i flere sammenhænge blot henvises til dette som et ønskescenarie.

Flere informanter fortæller, at cirka 50 % af deres elever kommer i uddannelse, og at resten kommer i beskæftigelse eller udsluses til andre tilbud. En enkelt skole fortæller, at 36 % af eleverne får tilbud om en læreplads, efter de har været tilknyttet en bestemt linje, hvor en stor del af aktiviteterne foregår på byggepladser. Ca. 75 % af eleverne kommer således enten i uddannelse eller beskæftigelse, mens resten udsluses til specialskoletilbud, højskoler eller overdrages til UU mv.

Efterværn og overgange

Den tætte voksenkontakt og støtte, som er til stede på produktionsskolerne, erstattes ikke af noget tilsvarende, når de unge kommer videre i ordinær uddannelse. De unge oplever således at skulle klare sig på

samme betingelser som andre unge, der måske ikke har særlige støttebehov eller har adgang til støtten i deres netværk.

Det eneste krav, der er til skolerne, er, at de skal lave en opfølgning på, om eleverne stadig er indskrevet på aftagerinstitutionerne tre-fire måneder efter, at de er blevet udskrevet fra produktionsskolen. Dette er en forudsætning for, at skolen får udbetalt udslusnings-taxametrydelse, men det er frivilligt for de enkelte skoler at lave opfølgning ud over de tre måneder. Dette er dog ikke ensbetydende med, at der altid er en plan for, hvem der skal sikre (og finansiere) en god overgang, og da flere af de stærkt udsatte unge har brug for efterværn i form af en person, der har kontakt til de unge flere måneder efter, de er stoppet på produktionsskolen, efterlyses en mere gennemskuelig ansvarsfordeling, hvor der også følger ressourcer med.

Kun de færreste skoler har mere systematisk kontakt med eleverne eller aftagerinstitutionen ud over dette, og mange informanter italesætter derfor et behov for at kunne støtte deres elever, efter de har forladt produktionsskolen, men det er dog sjældent noget, skolerne har ressourcer til at opfylde. I et interview udtrykkes det meget klart:

Det ville give så meget mening, hvis vi fulgte eleverne ud over fire måneders opfølgning, men vi har ikke ressourcer til det.

Mange steder forsøger de at støtte eleverne med den hjælp, de synes, de kan afsætte. Et sted får eleverne at vide, at de kan henvende sig på skolen og få hjælp, efter de er stoppet, hvis de løber ind i problemer med SU, NemID eller lignende. Et andet sted besøger man de unge en uge efter opstart på den nye institution – og laver en aftale med den nye studievejleder om en opfølgende aftale.

Flere steder oplyser de, at de prøver at holde kontakt med eleverne ved at ringe eller sende SMS eller via

Facebook, men de oplever også, at det ikke er tilstrækkeligt, og at nogle elever har brug for efterværn, når de overgår til ordinær uddannelse, da det kan være svært at vende tilbage til de vilkår, som er kendetegnende for ordinære uddannelser.

Det, vi ser, er således, at skolerne oplever, at der er et behov for en egentlig støttefunktion, der rækker ind i den uddannelse, eleverne fortsætter på efter produktionsskolen. Eleverne kender og har opbygget et tillidsforhold til nogle af de ansatte på produktionsskolen, som kunne udnyttes bedre til at hjælpe eleverne med at klare de mere normale betingelser på den nye uddannelse. Imidlertid ser skolerne sig ikke i stand til at yde denne bistand og tilbyder derfor kun en mere begrænset kontakt.

Endelig er der også en gruppe unge, som skolerne udsluser til alt muligt andet end uddannelse eller beskæftigelse. Fx når de udsluser unge til særlige tilbud til meget bogligt svage unge eller psykisk sårbare unge. Dem får skolerne ikke udslusnings-taxameter på, men nogle informanter fortæller, at det kan være en større succes at få en ung videre på højskole eller en specialscole for unge, der ikke kan gå videre i ordinær uddannelse. Der ligger som regel meget mere arbejde i at få en ung videre på en specialscole end at få dem ind på en erhvervsscole, hvorfor dette også er et forhold, som savner yderligere opmærksomhed.

Praktik og samarbejde med erhvervslivet

Produktionsskolerne er den af de interviewede skoletyper, der har det tætteste samarbejde med det private erhvervsliv. Et centralt element i dette samarbejde er, at man afsætter produkterne til virksomheder, der selvfølgelig forventer kvalitet og et brugbart produkt, men som også er indstillet på, at det modtagne produkt ikke nødvendigvis er så strømlinet, som hvis det var kommet fra en virksomhed. Men det er også af stor betydning, at produktionsskolernes elever kan komme i praktik i 'den virkelige verden'.

Der er forskellige årsager til, at dette er nyttigt. For det første hjælper det eleverne til at afklare deres fremtidsønsker. De får en mulighed for at afprøve deres forestillinger om, hvad de selv gerne vil. Desuden fremhæves en motiverende effekt ved praktikken i og med, at de unge oplever en stolthed over at være i praktikken og måske får lyst til at være en del af samme virksomhed. Det kan igen føre til en større motivation for at lære det, der skal til for at blive en del af det arbejdsliv, de unge oplever:

De lærer at rette ind i forhold til et job og en funktion til en arbejdsplads. De lærer, at alt ikke er til diskussion, og at de ikke altid bestemmer, hvornår ting er godt eller skidt. De lærer også, at det kan være dejligt at være en del af et arbejdsfællesskab, selv om at arbejdsopgaverne ikke altid er mega spændende.

Praktikken hjælper også på den sociale læring ifølge flere informanter, da det bliver nemmere at forstå, at man skal møde til tiden – og kommer til at indgå i en normal hverdag sammen med andre arbejdstagere, der skal levere. De unge får her mulighed for at vise, hvad de duer til, og det kan skabe læring på det personlige plan. Der er også flere eksempler på, at et praktikophold har ført til en læreplads.

Det er dog ikke altid, at en praktikplads i sig selv kan få alle unge til at møde til tiden eller blive fastholdt i samme. En informant fortæller netop, at de også har eksempler på det modsatte. De kan have brugt mange ressourcer på at finde en egnet praktikplads, men: "Det er ikke altid motiverende for den unge at komme i praktik ... Så har vi stået på hovedet for at finde en praktikplads, og så kommer den unge ikke alligevel."

Samme informant er stor fortaler for praktik, men påpeger, at det ikke er ensbetydende med, at det kan stå alene. De unge, som har meget svært ved at "være i en succes", fordi det er en uvant situation for dem, har en tilbøjelighed til at spænde ben for sig selv ved fx ikke at møde til tiden eller gennemføre en praktik,

selv om det er en praktikplads, de unge selv har valgt og set meget frem til.

De fleste steder starter de op med at sende de unge i praktik i en uge eller 14 dage, og så kan det godt være, at de forlænger det, men de vil også sikre, at de unge kan komme i praktik i andre brancher og ikke bruger alle otte uger hos én praktikvært. Men de er samtidig meget opmærksomme på at differentiere, hvor længe de unge er i praktik, da det er individuelt, hvor længe den enkelte unge vil have gavn af at være i praktik:

Praktik kan også være to dage om ugen. Det behøver ikke være fuld tid, men vi bliver bare ved med at se, hvad der virker for den enkelte. Vi er blevet bedre til at differentiere vores praktik. Det skal være den unges behov og ikke hele gruppens. Tidligere sendte vi en hel gruppe afsted samtidig.

Det går igen flere steder, at kravet om mødestabilitet fungerer som et pædagogisk værktøj i sig selv. Flere steder oplyses, at man ikke sender alle elever i praktik, fordi man frygter, at flere praktiksteder vil falde fra, hvis de modtager unge, der skaber for mange problemer. Eleverne strammer sig derfor an, fordi de gerne vil i praktik.

Et sted oplyser en informant dog, at det ikke altid fungerer sådan, fordi en meget stor del af eleverne frygter at fejle og derfor ikke vil i praktik. Samme skole opfordrer alle til at komme i praktik, men kun ca. halvdelen vælger at gå i praktik. Samme informant efterlyste samtidig en større villighed fra erhvervslivet til at tage skolens elever i praktik.

Alle skolerne har stort fokus på at formidle praktikpladser til unge med henblik på at afklare de unge i forhold til, hvad de skal efterfølgende, men der arbejdes også på at skaffe lærepladser i de virksomheder, hvor der er et særlig godt match mellem elev og virksomhed. En enkelt skole fortæller, at 36 % af deres elever får tilbud om en læreplads, efter de har været tilknyttet en bestemt

linje, hvor en stor del af aktiviteterne foregår på byggepladser. Praktik er således ikke kun et redskab til at skabe afklaring og motivation hos de unge – der indgås også uddannelsesaftaler med virksomheder, som ønsker at tilbyde de unge en læreplads.

Det er meget forskellige brancher, skolerne samarbejder med omkring praktik. Flere fremhæver metalindustrien og byggebranchen, men også børnehaver og detail- og hotel- og restaurationsbranchen er oplagte samarbejdspartnere.

Hvem kommer i praktik?

Der er forskel på, hvor mange og hvem skolerne sender i praktik. Nogle skoler sender alle i praktik med undtagelse af de unge, som ikke magter det pga. af social angst. En informant oplyser, at arbejdsgiverne bliver informeret om, hvad de går ind til, og at der er tilstrækkeligt med arbejdsgivere, som er villige til at tage de unge, også de mere problematiske.

Hvis vi har nogle, som er lige på kanten, så fortæller vi det til arbejdspladsen, mens den unge er der, så der er klare linjer. Derfor har vi også mulighed for at sende nogle af de mere skæve typer ud pga. det gode samarbejde med arbejdspladserne.

Et sted skal eleverne være mødestabile for at komme i praktik, og langt de fleste af eleverne opnår også at blive det. Et andet sted oplyser de, at de forsøger at sende alle ud i praktik, men at det ikke er et krav til eleverne. Hvis de unge er i tvivl om deres sociale færdigheder, anbefales det, at de finder en praktik i deres eget netværk. Skolen har kontakt til en bager, som kan rumme stort set det hele og siger ja til de fleste. Men de unge skal være på skolen en måned og have et vist fremmøde, ellers sendes de ikke af sted.

Andre steder oplever man et større behov for at beskytte elevernes netværk. Et sted oplyste informanten, at ca. 2/4 kommer i praktik, og at kravet er, at man skal være mødestabil. Et andet sted oplyser de, at alle, der vil og

kan, kommer i praktik. De matcher eleverne med praktikstederne ud fra, hvor meget beskyttelse, de vurderer, eleverne har behov for, og at elever med for meget fravær ikke kommer i praktik. Her anslår informanten, at lidt under 2/3 kommer i praktik.

På flere skoler har man valgt at starte med korte praktikker – helt ned til et par dage, hvis den unge har social angst, men ofte også en uge eller 14 dage til at begynde med – med mulighed for at forlænge til en måned. Der er også eksempler på arrangementer, hvor den unge er i praktik to dage om ugen. Flere oplyser, at de anbefaler den unge at dele sin praktikret i to forløb, så de har mulighed for at afprøve mere end én branche.

Opsamling

Samarbejdet med de kommunale ungeaktører og UU beskrives generelt som godt, men også ressourcekrævende, fordi det især bygger på personlige kontakter, som skal vedligeholdes. Især i forhold til sagsbehandlere på jobcentre eller ungeenheder kan det være vanskeligt at gennemskue, hvem de skal kontakte. Der synes således at være noget at bygge videre på, men også rum for forbedringer i forhold til at sikre mere systematik i overgangen til anden uddannelse eller beskæftigelse. Der synes at være behov for mere gennemskuelighed i forhold til, hvor længe og hvem der skal sikre den unges overgang til videre uddannelse eller beskæftigelse. Der eksisterer allerede økonomiske incitamenter i form af et udslusningstaxameter, der udløser en vis takst, når skolerne følger op på, hvor de unge er efter tre måneder, men det er frivilligt for de enkelte skoler at lave opfølgning ud over de tre måneder.

Det er dog ikke ensbetydende med, at der altid er en plan for, hvem der skal sikre (og finansiere) en god overgang, og da flere af de stærkt udsatte unge angiveligt har brug for efterværn i form af en person, der har kontakt til den unge flere måneder efter, de er stoppet på produktionsskolen, er der angiveligt behov for en mere gennemskuelig ansvarsfordeling, hvor der også følger ressourcer med.

Produktionsskolernes samarbejde med de uddannelsesinstitutioner, der aftager de unge, bør ifølge flere informanter styrkes. Skolerne er ikke altid flittige til at bruge ordninger som kombinerede forløb. De holdbaserede kritiseres for at have ringe effekt, og de individuelle, som flere synes er nyttige, kan være for omkostningstunge for skolerne. De fleste skoler nævner brugen af kombinationsforløb, og hyppigheden er ikke større på skoler med en stor løfteevne for de udsatte elever end på de øvrige, så heller ikke her ser vi en åbenlys sammenhæng.

Også samarbejdet med aftagerskolerne kan ifølge flere informanter styrkes, efter eleverne har forladt produktionsskolen, men igen er hindringen ressourcer. Skolerne foretager de opfølgninger, som de skal. Nogle steder følger lærerne også eleverne på afstand (bl.a. via Facebook og SMS), og flere holder også døren åben for eleverne, hvis de vender tilbage for at få støtte. Men der efterlyses en mulighed for et egentligt efterværn, hvor man i samarbejde med den nye institution fortsætter noget af den kontakt, eleven havde på produktionsskolen.

Samarbejdet med de lokale virksomheder om praktik er en væsentlig del af skolernes arbejde med motivering og afklaring af eleverne. Praktikken giver eleverne en fornemmelse af, hvad det vil sige at have et arbejde og en motiverende oplevelse af de gode ting ved at være del af et arbejdsfællesskab, og i heldige tilfælde kan den også føre til en uddannelsesaftale og dermed konkret hjælpe eleven videre til uddannelse.

Hvor mange elever, der kommer i praktik på de forskellige skoler, afhænger dels af elevsammensætningen på skolen, men tilsyneladende også af hvor mange virksomheder i lokalområdet som er villige og i stand til at påtage sig opgaven med de mest udsatte elever.

Vi ser imidlertid hverken nogen sammenhæng mellem antallet af elever, som vores informanter oplyser, kommer i praktik på de forskellige skoler eller mellem

forskellen i tilgang til, hvem der sendes i praktik (alle eller mødestabile) og den løfteevne, skolerne har for de mest udsatte elever.

2.5 ØNSKESCENARIER

Informanterne har udtrykt ønske om bedre betingelser for deres indsats over for målgruppen i forhold til to specifikke områder. Dels er der et ønske om bedre rammer for at arbejde helhedsorienteret med målgruppen, dels et ønske om at etablere et bedre samarbejde omkring støtte til elever i overgangen til videre uddannelse.

I forhold til at kunne løfte skolens elever er 'tid' et helt centralt forhold i flere interviews. Flere ville gerne have mulighed for at forlænge perioden ud over et år, men betonede samtidig, at det ikke burde være en ubegrænset ret: "... det er godt, der er en baglinje, så skolerne ikke bliver opbevaring, men et år er ikke nok for nogle af de unge". En informant mente, at de unge havde brug for mere tid til at modnes. Det behøver ikke nødvendigvis at være på en produktionsskole, men et sted, hvor der arbejdes med den unges sociale og personlige udvikling.

Et par skoler nævner, at det ville være godt, hvis de kunne give de unge flere faglige kompetencer på en produktionsskole.

Men der var også bemærkelsesværdigt mange informanter, der mente, at forhold, som ikke umiddelbart havde med skolen at gøre, burde imødekommes. Mange af produktionsskolernes elever er i en uholdbar boligsituation i deres personlige liv. De bor måske alene og har svært ved at løse de praktiske ting omkring mad og tøjvask mv. Der er også flere, som bor hjemme i dysfunktionelle familier, hvilket kan give samme type af problemer. Muligheden for at kunne tilbyde de unge en billig bolig med mulighed for social kontakt med andre unge – og med et minimum af støtte til det praktiske – ville give disse unge bedre betingelser for at koncen-

trere sig om det, skolerne tilbyder. En skole har ansøgt kommunen om støtte til dette, men har fået afslag.

Flere skoler udtrykker desuden behov for mere personale samt ønsker om at ansætte personer til at varetage særlige støttefunktioner – fx psykologer eller mentorer.

Når det handler om at løfte flere unge videre, udtrykte flere informanter et ønske om at have ressourcer til at følge eleverne, efter de har forladt produktionsskolen – det, som en informant kaldte efterværn. Det behov, de unge har for en ekstra støtte til at arbejde med sociale og personlige udfordringer, forsvinder ikke, når de kommer ud på erhvervsskoler og andre uddannelsesinstitutioner, men her skal de fungere på samme præmisser som de øvrige elever. Her har man ikke særligt fokus på disse unges problemer. De unge har derfor behov for, at den støtte og det tillidsforhold, der er opbygget på produktionsskolen, ikke forsvinder.

Mere generelt ser vi således både et oplevet behov for at kunne støtte flere unge i forhold til deres ikke-skolerelaterede udfordringer og for at kunne støtte dem i længere tid. Mange skoler fokuserer allerede nu på elevernes generelle livssituation og tager del i løsningen af problemer, som ikke har med skole og undervisning at gøre. Ønsket om at etablere skolehjem kan ses som en udvidelse af denne indsats. Både ønsket om efterværn samt en større fleksibilitet i forhold til, hvor længe de unge kan være i tilbuddet, handler om at udvide den tidsramme, der er for at støtte de unge i deres videre vej gennem uddannelsessystemet. I alle tre tilfælde handler det om en identifikation af, at de unges udfordringer ikke løses med et simpelt fix – eller blot ved at de forbedrende tilbud bliver bedre. Hvis de mest udsatte unge blot udsluses til en ordinær uddannelsesinstitution uden efterværn – og uden anden form for opfølgning eller støtte – er der stor sandsynlighed for, at disse unge ikke bliver fastholdt i deres uddannelse. Med henvisning til dette peger flere informanter på et behov for efterværn, som flere også har meget konkrete bud på.

2.6 KONKLUSION

De produktionsskoler, der indgår i denne undersøgelse, fokuserer især på at styrke og træne de unges sociale kompetencer gennem faglig læring som en vej til at gøre de unge uddannelsesparate. Heri kan man se en klar afspejling af, at hovedparten af de unge, som går på en produktionsskole, er udfordret på deres sociale og personlige kompetencer. De har ofte dårlige erfaringer fra skoletiden og mangler tillid, selvtilid og opbakning hjemmefra, og deres sociale netværk er typisk meget svagt. Det kan derfor ikke undre, at produktions-skolerne har et stærkt fokus på at styrke de unges kompetencer ved at gøre brug af undervisningsformer og en pædagogik, som involverer succesoplevelser – og ved at bruge mange ressourcer på at skabe positive og anerkendende relationer. Lærerne møder de unge med tålmodighed og interesse, og der arbejdes løbende på at skabe et læringsmiljø, som eleverne oplever som rart og trygt.

Det er også vigtigt, at det, eleverne fremstiller på værkstederne, afsættes. Opgaverne er oftest bestilt udefra, hvorfor der er en meget konkret og synlig nytteværdi i det arbejde, de udfører. Det er en kilde til anerkendelse og dermed en stærk motivation, når det lykkes at levere noget, de kan se, andre er glade for, og det bidrager også til at opbygge elevernes følelse af selvværd.

Der sker også en faglig læring, men det, som kendetegner denne læring, er bl.a., at eleverne ikke oplever det som skolelærdom. Der foregår en faglig læring knyttet til værkstedets fag, og der sker en afledt almenlæring i forbindelse med løsningen af opgaverne. Hermed opnår eleverne også nogle af de almene færdigheder, de senere vil få brug for, hvis de fx vælger at søge ind på en erhvervsuddannelse.

Værkstedsundervisning med små hold opleves som en ideel ramme for den sociale og personlige læring. Den daglige kontakt med en voksen, som har mulighed for at give alle elever opmærksomhed, og samarbejds-

relationen i produktionen placerer naturligt eleven i en situation, hvor sociale færdigheder trænes. Det er en udfordring for mange, men det er også et læringsrum for udvikling, som kan understøttes af en lærer med øje for den personlige udvikling.

Den faglige læring bakkes i vid udstrækning op af tiltag, der på forskellig måde støtter op om eleverne. Mange steder spiser de morgenmad sammen på skolen. Det er også meget udbredt, at enten lærere eller vejledere støtter eleverne, når der opstår problemer uden for skolen – eller at der i perioder etableres forskellige aktiviteter udenfor skoletiden. Disse tiltag bidrager til at skabe en tillidspræget relation mellem lærere og elever – og styrker dermed den læring, der i øvrigt foregår på skolen.

Det går desuden igen i vores undersøgelse, at lærerens personlige egenskaber og engagement er lige så vigtige som hans eller hendes faglige kvalifikationer.

Praktik i private eller offentlige virksomheder og kombinationsforløb på erhvervsskoler fremhæves som gode værktøjer, der dels giver eleverne nyttige erfaringer med uddannelse og arbejdsliv, dels medvirker til elevens motivation for uddannelse og arbejde. Kombinationsforløb eller målrettede forløb kan også være gode redskaber til at skabe afklaring og klargøring af eleverne på en produktionsskole, hvis de bruges rigtigt.

Samarbejdet med virksomheder beskrives de fleste steder som velfungerende, ligesom det også er noget, produktionsskoler mere generelt er rigtig gode til. De har oftest etableret samarbejder med private virksomheder, som enten tager de unge i praktik og/eller tilbyder uddannelsesaftaler i form af lærepladser.

Praktik bruges således ikke kun som instrument til at skabe afklaring og motivation hos de unge – der indgås også formelle uddannelsesaftaler med virksomheder, som tilbyder unge en læreplads. Men mange informanter efterlyser samtidig en bedre finansiering af kombinationsforløb, ligesom der er et ønske om at kunne

anvende flere ressourcer på at støtte eleverne en rum tid, efter de har forladt skolen og er videre i uddannelse.

De fleste af de beskrevne forhold fordeler sig jævnt på alle de skoler, hvor der er foretaget interview. Der er således ikke indikationer på, at for eksempel antallet af elever på en skole, som kommer i praktik, eller arrangementer som morgenmad på skolen har en selvstændig effekt på skolernes løfteevne. Dette er måske heller ikke at forvente, da skolernes løfteevne må formodes at være et resultat af skolernes samlede indsats, som kun vanskeligt kan aflæses ud fra et enkelt forhold.

På et enkelt område ser vi imidlertid en forskel på skolerne, da det er en gennemgående tendens blandt skoler med en høj løfteevne, at der er en stor grad af lærerinvolvering i forhold, som ikke vedrører faglige udfordringer. Men billedet er ikke entydigt, da mange andre forhold, som vi ikke har været i stand til at observere, kan have spillet ind.

3.0 Ungdoms- skoler som forberedende tilbud

I dette afsnit vil ungdomsskolernes arbejde med udsatte unge blive analyseret. Her vil vi, på baggrund af ti interviews foretaget med repræsentanter fra forskellige ungdomsskoler rundt om i hele landet, gå i dybden med, hvordan skolerne arbejder med de unge og skaber læringsmiljøer, som tilgodeser en udsat målgruppe. Hvem er de unge, og hvem samarbejder ungdomsskolerne med omkring de unge for at sikre fastholdelse og skabe en god overgang til en ungdomsuddannelse? Endelig spørger vi ind til ønskescenarier for at få et indtryk af, hvad de gerne vil gøre anderledes – eller mere af.

1. Indledning
2. Produktionsskolerne som et forberedende tilbud
- 3. Ungdomsskoler som forberedende tilbud**
4. Almen Voksenuddannelse og Forberedende Voksenuddannelse på VUC

Resumé

Undersøgelsen afdækker et meget heterogent billede af de unge, som er indskrevet på ti ungdomsskolars heltidsundervisning og de øvrige tilbud, som både kan være prøveforberedende aktiviteter og særligt oprettede klasser for unge, der ikke er uddannelsesparate.¹⁹ De tilbud, vi har spurgt ind til, omfatter således også tilbud, som er målrettet særligt udsatte unge og ikke kun de unge i heltidsundervisningen. Fælles er dog, at der er tale om udsatte unge med en negativ skolehistorik, som ofte kommer fra opbrudte hjem og har oplevet såvel faglig som social eksklusion. Eleverne er således ikke kun udfordret fagligt, men i lige så høj grad socialt og personligt.

Vores undersøgelser peger på, at elevgruppen er blevet mere udfordret de senere år, angiveligt som et resultat af øget inklusion i folkeskolen. Dette fremhæves som en udfordring for ungdomsskolerne.

Skolerne har en klar faglig målsætning: at føre eleverne frem til et niveau, så de kan bestå folkeskolens afgangsprøve. For at nå hertil må skolerne arbejde simultant med social og faglig læring. Den meget heterogene elevgruppe betyder således, at der arbejdes aktivt med undervisningsdifferentiering, og de respektive læringsområder vægtes og struktureres forskelligt – såvel skolerne imellem som i skolernes arbejde med den enkelte elev.

Det kendetegner desuden undervisningen i ungdomsskolerne, at der arbejdes meget bevidst med at skabe et andet forhold til læring hos eleverne. Dette sker oftest ved at kombinere boglige og praktiske fag – og ved at tilrettelægge undervisningen, så den tager højde for den enkelte elevs niveau. Desuden er der stort fokus på lærernes relationskompetencer, hvorfor lærernes evner til at skabe tillid og relationer er lige så væsentlige som deres faglige formåen.

Undersøgelsen peger på, at værkstedsundervisning samt tilbøjeligheden til at sende unge i praktik kan have

en positiv betydning for skolernes løfteevne. Skoler, som bestræber sig på at sende alle – eller de fleste – elever i praktik, har en relativt højere løfteevne, ligesom skoler, som tilbyder værkstedsundervisning, også har en høj løfteevne. Imidlertid er denne antagelse behæftet med stor usikkerhed, da vi har interviewet flest skoler med en høj løfteevne, hvorfor der snarere er tale om en gennemgående tendens og dermed best practice blandt skoler med en høj løfteevne.

På alle de interviewede skoler tildeles eleverne en kontaktlærer, som bliver den primære voksne, der er tilknyttet den unge. Især i kontaktlærerfunktionen er de pædagogiske og relationelle kompetencer af betydning, hvorfor skolerne ofte matcher lærere og elever efter personlighed og særlige kompetencer.

Der kan imidlertid ikke udledes noget i forhold til løfteevne og lærernes involvering i elevernes personlige og sociale udfordringer uden for skoleregiet, da det er udbredt praksis på alle ungdomsskoler at arbejde helhedsorienteret og med forhold, som også involverer ikke skolerelaterede forhold, da de unges personlige problemer antages at være en barriere for deres mulighed for at gennemføre folkeskolens afgangseksamen.

Nogle skoler efterlyser større frihed til at tilrettelægge arbejdet, så hensynet til at arbejde helhedsorienteret kan tilgodeses bedre, end det er tilfældet i dag. Desuden efterlyses ressourcer til i højere grad at kunne støtte eleverne i overgangen til en ordinær ungdomsuddannelse. Enten i form af efterværn eller en længere periode, hvor udvalgte kontaktlærere kan fortsætte den håndholdte indsats ud over et enkelt møde på den nye skole.

¹⁹. Ud over fritidsundervisning tilbyder 69 ungdomsskoler heltidsundervisning, hvor flere også har andre tilbud målrettet udsatte unge i alderen 15-25 år. Dvs. der er andre tilbud målrettet udsatte unge, som ikke er omfattet af heltidsundervisningen. På de fleste skoler er der almen og prøveforberedende undervisning. Nogle skoler tilbyder også specialundervisning, enkelte har KUU og EGU, ligesom flere skoler tilbyder sent ankomne indvandrere og flygtninge særlige forløb. Et større antal ungdomsskoler har desuden 10. klasses tilbud.

3.1 MÅLGRUPPENS KARAKTERISTIKA OG UDFORDRINGER

Vores empiri tegner et billede af en elevgruppe med meget forskelligartede problematikker. Flere informanter har svært ved at beskrive målgruppen på grund af den store variation, men et mere generelt kendetegn for målgruppen handler om, at de ofte kommer fra opbrudte og uddannelsesfremmede hjem. De unges oplevelse af grundskolen og skolegang er gennemgående negativ. Mange er blevet ekskluderet både fagligt og socialt gennem mobning, pga. diagnoser eller uregelmæssig skolegang. Eleverne har ofte flere skoleskift, og nogle har ikke haft en stabil skoletilknytning i flere år. De unge er ofte ensomme og mangler forældreopbakning. Nogle har misbrugsproblemer eller kan være involveret i småkriminalitet.

Derudover har mange elever én eller flere diagnoser (ADHD, autisme, Tourettes syndrom, angst, borderline, ADD, ordblindhed), og flere elever har andre psykiske udfordringer (selvskade, traumer, depressioner). Særligt unge med diagnoser er noget, som mange italesætter i beskrivelsen af målgruppen.

Over halvdelen af informanterne oplever, at målgruppen, de arbejder med, har ændret sig over de seneste år, da ungdomsskoletilbuddet oprindeligt var et tilbud til 'skoletrætte' unge, der havde brug for et anderledes læringsmiljø. En af forklaringerne på denne udvikling er blandt andet, at folkeskolerne i dag inkluderer flere elever end tidligere, hvorfor der er færre af de unge, som bare er skoletrætte eller ukoncentrerede. Flere mener, at ungdomsskolerne har udviklet sig fra at være et tilbud til skoletrætte unge til at være et tilbud, som også modtager unge med psykiatriske diagnoser og diverse udfordringer. Flere informanter udtrykker frustration over, at de ikke altid har de rette forudsætninger eller ressourcer til at hjælpe de svært diagnosticerede unge:

I fremtiden tror jeg, vi kommer til at bruge mere tid på de der stille piger, som skader sig selv. De er så svære at arbejde med. De udfordrer os på vores akil-

leshæl med, at de ikke møder op, og så har vi ikke en chance for at gøre noget. [...] Vi er ikke skarpe nok på det og har ikke de rigtige værktøjer endnu til at kunne håndtere det. Vi er ikke psykologer, og det er heller ikke altid nok.

Det fremhæves ligeledes, at de får flere meget introverte unge (ofte piger). Disse piger udfordrer skolens personale på deres pædagogiske tilgange og undervisningsformer – og især lærernes kompetencer ifølge flere informanter. En anden informant sætter denne gruppe af unge i kontrast til de udadreagerende unge (ofte drenge), som de igennem en årrække er blevet specialister i at håndtere – og tilføjer, at udfordringen med denne nye målgruppe ligger i deres manglende evne til at indgå i sociale kontekster:

Man kan godt sige, at vi dør lidt mentalt på dem her, for det, der giver noget dynamik i en gruppe, er noget liv ... og de er ikke i stand til at indgå i et fællesskab.

Det er imidlertid bemærkelsesværdigt, at de introverte elever beskrives som et større problem på nogle af skolerne. De introverte elever beskrives som vanskeligere at arbejde med, fordi de i udgangspunktet afviser kontakt. De ekstroverte kan de i det mindste få en kontakt til, så her er der noget at arbejde med ifølge flere informanter.

Da størstedelen af de unge stadig ikke er myndige, er samarbejdet med forældrene væsentligt for at forstå målgruppen. En stor andel af de unge kommer fra dysfunktionelle familier, men de møder også flere ressourcestærke familier – især til unge med diagnoser. Dette kommer vi nærmere ind på i afsnittet om forældresamarbejde.

3.2 TILBUDDETS FORMÅL OG PÆDAGOGISKE TILGANG

På tværs af skoler er der en udbredt holdning om, at hele processen omkring det at modtage en elev er vigtig, fordi der fra første møde skal lægges et fun-

dament for at skabe motivation hos eleven. Måden, skolerne indsluser eleverne på, er dog meget forskellig. Rent praktisk klarer nogle skoler modtagelsen fra dag til dag med et kort indskrivnings- og introduktionsmøde – gerne med både elev, forældre og myndighedspersoner. Andre skoler har konkrete intro- eller prøveforløb på alt fra et par dage til to uger. Her afprøves samarbejdet med eleven, og de forsøger at komme nærmere ind på de udfordringer og styrker, den unge rummer for at hjælpe denne bedst muligt. Hertil tester skolerne også elevernes faglige niveau i opstartsperioden for at kunne danne sig et overblik over uddannelsesplaner mv. og sikre, at de møder eleven på dennes niveau.

Variationer i ungegruppen på de forskellige skoler synes at have betydning for, hvilken indsats skolen iværksætter og for effekten af forskellige tiltag. De enkelte skoler har forskellige bud på, hvad skolens formål og kerneopgave er, men alle skoler anerkender, at en af kerneopgaverne består i at gøre de unge uddannelsesparate og føre dem op til folkeskolens afgangsprøve. Dette efterlader dog ikke et ensartet billede af, hvordan de arbejder med de unge:

Grundlæggende er det vores opgave at gøre dem uddannelsesparate. Men det er jo også virkeligheden, at det er enormt individuelt, om det lykkes, så derfor er vores udgangspunkt også, at vi retter ind og hele tiden har i kikkerten, at de skal op til en afgangsprøve (...) Når det er sagt, så er det jo ikke det eneste. De skal jo også lære at være sammen med andre mennesker og kunne tage nogenlunde hånd om sig selv (...). Så det korte svar, det er, at udgangspunktet er det samme; at gøre dem uddannelsesparate, det er vores fornemmeste opgave. Men overliggeren og måden, vi gør det på, det kan jo være enormt differentieret og enormt individuelt.

Citatet her udtrykker den kompleksitet, som ungdomsskolerne står over for i arbejdet med deres elever. Som beskrevet ovenfor står skolerne med en sammensat og udfordret gruppe af unge, hvor det at gøre de enkelte

elever uddannelsesparate – og klæde dem på til, at de kan opnå minimum 02 i dansk og matematik – er en meget individuel proces og ikke altid et realistisk mål for alle elever.

Undervisningsdifferentiering og anderledes læring

Der er stor forskel på, hvordan de enkelte skoler arbejder med læring, og hvordan undervisningen er struktureret. Alle skoler er meget opmærksomme på den enkelte elev og på at tilrettelægge undervisningen, så den tager højde for elevens niveau, interesser og behov. Ikke mindst at skabe undervisning og et læringsmiljø, som adskiller sig fra det, de unge kender fra grundskolen. Som nævnt har langt de fleste unge haft negative oplevelser i grundskolen – og dette også i forhold til undervisningsformen og det at lære mere generelt:

Vi har tit den udfordring, at vores elevgruppe, de oplever, at det at lære, det sker, når det bliver rigtig kedeligt og ved traditionel undervisning – eller hvor man kan sidde og svede over en opgave. Så tror de, at de lærer. Det skal være kedeligt, det skal gøre ondt, og jeg skal helst ikke kunne finde ud af det.

Traditionel undervisning i et klasserum er således sjældent noget, som denne målgruppe profiterer af, fordi det sjældent er noget, eleven har haft succes med. Det handler derfor om at gøre læringen anderledes, synlig og håndgribelig: “Her skal man lære ved at opleve, se, røre, føle.”

Informanterne taler på tværs af skoler om synlig læring som et centralt pædagogisk redskab, ligesom de løbende har fokus på at skabe læringsrum, som kobler undervisningen op på praktiske og virkelighedsnære elementer. Mere konkret praktiseres dette ude på skolerne gennem undervisning i forskellige klasserum og ofte på værksteder. Mere end halvdelen af informanterne nævner, at de bruger træ- og metalværksteder samt køkkenet i undervisningen. Nogle skoler tager også det omkringliggende byliv i brug ved fx at planlægge simple

indkøbssituationer, hvor eleverne skal handle ind til fælles frokost. På enkelte skoler gives der også eksempler på, hvordan de tager ud og inddrager samfundet i undervisningen. Her har de minibusser stillet til rådighed, som bruges til ekskursioner i hverdagen for at skabe en forbindelse og forståelse mellem teori og praksis. Dette giver desuden eleverne en referenceramme at tale ud fra og antages at være med til at sætte tingene i perspektiv, så de unge forstår formålet og hvad det skal bruges til, og det skaber samtidig variation i løbet af dagen samt en mulighed for at tage udgangspunkt i den enkeltes niveau og interesser:

Det er jo forskelligt fra elev til elev, hvordan man når dertil, men det er vigtigt, man tager udgangspunkt i de interesser, som de har, og som de ikke engang selv ved, at de har. Vi skal give dem nogle tilbud for at finde ud af, hvad der tænder dem.

Der er således stort fokus på at anerkende elevens interesser og behov, men også på at udfordre eleverne, så de afprøves og afklares på nye områder. Og får de først motiveret de unge, har de et vigtigt udgangspunkt for at flytte eleverne.

Her pointeres vigtigheden i at arbejde med elevernes inddragelse i egen læring og at differentiere undervisningen, så den er tilpasset eleven for at motivere og støtte eleven i dennes udvikling.

De fleste er enige om, at arbejdet med eleverne strækker sig over tre læringsområder, hhv. det personlige, det sociale og det faglige. Hvordan arbejdet med disse læringsområder vægtes og finder sted i praksis varierer dog fra skole til skole. Der er først og fremmest et grundlæggende fokus på det personlige og sociale, hvor det for størstedelen handler om at genskabe elevernes tro på sig selv, motivation for at lære og lysten til at gå i skole igen. Derfra begynder skolerne at klæde de unge på til det videre forløb ved at give dem værktøjer til at sætte retning i deres liv. Afsæt i det faglige læringsområde er væsentligt for nogle elever, men i

andre tilfælde er det underordnet og mere et middel end et mål i sig selv.

Samlende kan man sige, at skolernes arbejde og formål spænder mellem en vægtning af:

- at reetablere skoleglæde og læringsmotivation
- at klæde de unge fagligt på
- at gøre de unge livsduelige til fremtiden
- at give dem en realistisk erhvervsafklaring og i samråd med eleven at sammenstykke en plan

Disse parametre synes skolernes overordnet at efterstræbe, og særligt ud fra en individuel betragtning om, hvad den enkelte elev har ressourcer til og kan lykkes med, hvorfor succeskriterierne favner bredt.

Det er imidlertid ikke alle, som afslutter 9. klasses afgangsprøve eller kan erklæres uddannelsesparate efter et ungdomsskoleforløb, men informanterne påpeger, at mere end halvdelen af deres elever når uddannelsesparathedsvurderingen og gennemfører eksamen. De andre opnår måske en stor social eller personlig udvikling, som gør dem klar til et andet tilbud eller beskæftigelse.

Hertil påpeger flere informanter, at 'tid' er en central faktor. Tiden, som eleverne skal bruge på at nå til at blive erklæret uddannelsesparate samt den tid, de bruger på at bestå eksamener, beskrives som væsentlig længere end for andre unge. I den forbindelse nævner flere, at de skal rette op på flere års mangler på blot et enkelt år. Størstedelen af eleverne har derfor ofte behov for flere år i tilbuddet og bruger ofte flere forsøg i deres videre uddannelsesforløb, inden de gennemfører en ungdomsuddannelse.

Små hold med fokus på den enkelte elev

Ungdomsskoler har generelt mange lærerressourcer til den enkelte elev i kraft af en god normering. Mange steder er normeringen otte-ti elever pr. lærer, men på de fleste skoler har de mulighed for at etablere meget små hold på fire-otte personer, og der er typisk flere

lærere tilknyttet hvert hold. Derfor har de i højere grad mulighed for at lave differentieret undervisning samt 1:1-undervisning til særligt udfordrede elever.

Vi er stolte af, at vi har et tilbud, hvor vi har en fornuftig pædagogisk ressource til at kunne løfte den her opgave, men det er også nødvendigt for at lykkes med det (...) Her splitter vi ofte op i en to-tre grupper efter et nogenlunde fagligt niveau. I den enkelte gruppe kan der så være et stort fagligt spænd, men vi kan jo ikke altid give undervisning 1:1. Så jeg synes både, vi dyrker de store fællesskaber, men så også de her små teams, hvor vi kan differentiere, og de kan gå i forskellige værksteder og har forskellige opgaver.

Det giver derfor ungdomsskolerne et unikt udgangspunkt for at løfte og tilgodese den enkeltes behov, fordi deres gode normering giver plads til, at den unge kan blive set, hørt og støttet mest muligt.

Netop muligheden for at have forskellige fagpersoner omkring målgruppen samt mulighed for at differentiere undervisningen samt inddele eleverne i små hold, der både tager hensyn til niveau og elevens udfordringer, udtrykkes alle steder som et vigtigt omdrejningspunkt i arbejdet med de unge, men det forekommer ikke at være alle skoler, som har mulighed for at tilbyde 1:1-undervisning.

Motivation gennem frivillighed, relationer og en individuel tilgang

På trods af, at størstedelen af de unge, som starter på et ungdomsskoleforløb, er blevet visiteret, er frivillighed en grundlæggende faktor i elevens indskrivning på skolen. Udgangspunktet er, at den unge ikke bliver indskrevet, medmindre denne selv indvilliger i det. Ud fra flere informanternes perspektiv handler det om at anerkende og respektere den unges autoritet og give et mandat tilbage til den unge. Flere steder påpeges det også, hvordan de allerede fra den indledende samtale er med til at stille nogle forventninger til eleven, som

kan være med til at skabe en motivation og et godt afsæt for det videre samarbejde, ligesom alle skoler lægger mange ressourcer i at etablere positive relationer til de unge:

Vi bruger meget tid i starten på at styrke relationerne og tilliden for at finde ud af, hvilken elev vi har fået ind. Man skal føres trygt ind i vores skole.

Relationsarbejdet er således et meget centralt omdrejningspunkt i opstartsfasen – både de mere personlige relationer mellem elev og lærer, men også de sociale relationer eleverne imellem. Dét at have en tillidsfuld relation til et voksent menneske er ikke en selvfølge hos store dele af målgruppen. Derfor er der stort fokus på at etablere positive relationer, og i nogle af de tilfælde, hvor skolerne arbejder 1:1 med udadreagerende og svært diagnosticerede unge, arbejdes der meget individorienteret, ligesom der kan være tale om hjemmeundervisning, hvis eleven har meget svært ved at indgå i sociale sammenhænge. Nogle skoler tilbyder hjemmeundervisning eller opstart gennem korte, planlagte forløb, hvor eleven først efter en rum tid begynder at deltage i undervisningen sammen med andre elever.

Der er således også skoler, som fortæller, at de ikke føler sig udfordrede i forhold til at arbejde med den nye målgruppe, som også rummer svært diagnosticerede unge: "Vi er det tilbud, som tager imod de unge, som ingen andre ved, hvad de skal stille op med."

Samme skole tilbyder også hjemmeundervisning for elever, som er udadreagerende eller har meget svært ved at indgå i sociale sammenhænge, ligesom de modtager elever direkte fra ungdomspsykiatrien. Det fremhæves med stolthed, da de ikke bare har mange års erfaring med udsatte unge, men også en meget varieret pædagogisk værktøjskasse samt systematisk brug af elevplaner, som løbende bliver justeret og udviklet i samråd med eleven.

Endelig bestræber skolerne sig på ikke at stille for store eller urealistiske krav til de unge, da de således 'tabes'. De unges faglige progression sker, når de unge selv er med til at formulere egne læringsmål og har indflydelse på, hvilke øvrige sociale og personlige udviklingsmål der skal arbejdes videre med. Der er ikke kun fokus på læringsmål – et mål kan også være, at de bliver i stand til at være i samme rum som de andre elever. Det kan også handle om at spise frokost sammen – eller at lære at komme hver dag og deltage i undervisningen. Samme informant forklarer, at de unges motivation opstår, når de efter en rum tid oplever, at de har nået flere af de mål, som de selv var med til at formulere.

Flere skoler bruger elevplaner meget systematisk, og der er stort fokus på at udvikle de pædagogiske og didaktiske metoder. Enkelte anfører, at der ikke findes én tilgang, som er anvendelig for alle elever, men at de hele tiden er nødt til at tage individuelle hensyn og tilpasse undervisningen efter de enkelte elever:

Det nytter ikke noget, at vi har en forventning om, at eleverne skal indpasse sig efter, hvad vi gør her. Vi er også nødt til at tilrettelægge vores undervisning og tilgang efter de unge, vi har. Det skifter meget, og ingen unge har brug for præcis det samme. Dette er vi meget opmærksomme på og bruger mange ressourcer på at blive bedre til i lærerteamet.

Der er naturligvis forskel på de enkelte ungdomsskoletilbud, hvor nogle har ansatte, som har kompetencer til at arbejde med elever med meget svære udfordringer, mens andre siger, de kan have svært ved at levere det rette tilbud til unge med særlige udfordringer. Flere skoler afviser også misbrugere, da de fleste skoler også er med til at indskrive elever og kan finde på at afvise elever, hvis de fx er aktive misbrugere.

Endelig er der flere informanter, som taler om, at lærerne har stor metodefrihed og selv kan disponere noget af deres arbejdstid. Dette gælder især i forhold

til, hvornår de forbereder sig. Det er især to ledere, som fremhæver dette aspekt omkring metodefrihed, og at deres lærere som regel får lov til at føre nye idéer og metoder ud i livet.

Motivation via mestring og anerkendelse i trygge rammer

Ungdomsskolernes heltidsundervisning er i udgangspunktet et almenfagligt tilbud, der skal gøre eleverne i stand til at gennemføre folkeskolens afgangsprøve. Alligevel – eller måske netop derfor – bruger mange skoler en del ressourcer på at styrke de unges sociale og personlige kompetencer for at rykke eleverne fagligt. En informant formulerer det således:

Hvis eleverne skal gøres klar til at kunne lære igen, så skal de have pillet lagene af dårlig selvtillid og nederlag af. Ellers kan man ikke komme ind til den kerne, som man kan begynde at bygge op omkring.

Dette kræver ifølge flere informanter, at de arbejder anerkendende og tager udgangspunkt i den enkelte elevs situation. Flere informanter tilføjer, at de netop arbejder med de udfordringer, som forstyrrer eleven i at lære:

Alle forstyrrelserne skal bringes til ophør, og vi bruger i starten meget tid på at finde ud af, hvad der er galt (...) Efter vi har fået ro på og fået ryddet op i deres rygsæk med problemer, fået skabt stabilitet og kontinuitet, så begynder vi så småt at undervise dem.

Udtalelsen understreger samtidig en vigtig pointe omkring det at skabe ro og trykthed omkring eleven, som også denne informant pointerer:

Der skal skabes et trygt og struktureret miljø omkring eleverne – også selv om hverdagen er uforudsigelig, så må man ikke undgå at have planer (...) Vores mantra er struktur, forudsigelighed og trykthed, fordi vores elever har brug for stabilitet, for kærlighed og noget, der er konsekvent.

På tværs af skoler fremhæves det, at de sociale kompetencer er et vigtigt udgangspunkt for at sikre en faglig progression. Det handler især om at skabe ro, stabilitet, tryghed og tillid omkring eleverne, men som en informant også påpeger, må de aldrig undlade at have fokus på den faglige del. Både fordi det stadig er et hovedformål – og en vigtig motivationsfaktor for elevernes fastholdelse og læring.

Der er generel enighed blandt informanterne om, at de arbejder med at udvikle eleverne ud fra personlige, sociale og faglige elementer i hverdagen. Disse tre elementer komplementerer hinanden i arbejdet med eleven, men personlige og sociale kompetencer fremhæves i mange interviews som værende vigtige forudsætninger for at kunne rykke eleven fagligt.

Undersøgelsen viser, at der er bred enighed om, at elevernes elev- og handleplaner er et vigtigt redskab. Derfor arbejdes der målrettet og systematisk med individuelle elev- og handleplaner for alle elever i hverdagen, og disse bliver et centralt pædagogisk og fagligt redskab til at sikre den enkelte elevs opadgående læringskurve og udvikling.

Elevplanen er et instrument, hvor man netop kan skrue på og tilpasse de pædagogiske og didaktiske værktøjer til den enkelte elev. Eleven er selv med til at formulere, hvad han eller hun ønsker at blive bedre til, hvilket er en tilgang, som synes at være bredt repræsenteret.

Denne proces beskrives både ud fra en metafor omkring limbostænger og med reference til Vygotskys zoner for nærmeste udvikling.²⁰ Samlet set synes den centrale pointe dog at være, at der kontinuerligt balanceres mellem det at udfordre eleven og lade eleven lykkes med opgaver, samtidig med at de i større eller mindre grad inddrager eleven i processen, som denne informant udtrykker:

Det er vigtigt, at eleverne kan se, at de rykker sig og udvikler sig fagligt, fordi det skaber motivation.

Derfor arbejder vi også ud fra en strategi, hvor vi tager dialogen med eleven om at det at udvikle sig, og det ikke kommer af sig selv. Det er en aktiv proces, hvor det også bliver svært. Det må jo ikke være for svært, men det skal heller ikke være for nemt.

Det handler således om at strukturere undervisningen, så den matcher eleven både på sværhedsgrad og på opgavemestring, så det giver eleven en følelse af succes og faglig progression.

Netop fordi de fleste elever ikke har haft succes i skolemæssige sammenhænge, mener flere informanter, at det er af stor vigtighed at synliggøre og inddrage eleverne i deres egen udvikling, fordi det skaber motivation og retning for elevens forløb. Dette gøres blandt andet ved i samråd med eleven at revidere lære- og elevplaner ud fra elevens udvikling og læringsmål. Dette sker løbende og systematisk, hvor de bl.a. arbejder sig frem til at afklare, hvad der fremadrettet skal til for at gøre mål og drømme realistiske.

Ved hele tiden at have et fokus på et mål (uddannelsesparathed eller afgangseksamen) beskriver flere respondenter, hvordan dette kan være med til at motivere eleverne i forhold til at holde det faglige fokus og fastholde dem i forløbet.

De unge, som allerede har fået 02 i dansk eller matematik og stadig er indskrevet på ungdomsskolen, kan være en større udfordring for nogle undervisere, da det er sværere at fastholde motivationen hos disse unge. De er stadig på skolen, fordi de ikke har været parate til at indgå i en ordinær uddannelsessammenhæng, men flere informanter udtrykker bekymring for disse unge, da de har svært ved at fastholde motivationen hos dem og mener, at de kan have en dårlig indflydelse på de øvrige elever: "De er vores største trussel, fordi det kan være svært at motivere dem på det fagfaglige område."

²⁰ Gravesen, David Thore (2015): Om Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed. Hans Reitzels Forlag, 2015.

Fokus på fastholdelse og fravær

Samtlige informanter fortæller, at det er meget vigtigt at arbejde med elevernes fremmøde. Dette er, som en informant nævner, "alfa og omega". For kommer eleverne ikke regelmæssigt i skole, får de også svært ved skabe de tætte relationer til eleven, skabe ro og stabilitet, fastlægge handlingsplaner osv. Et stabilt fremmøde er derfor vigtigt og noget, som alle skoler vægter højt og udtrykker stor bevågenhed omkring.

På flere skoler er de meget konsekvente med mødetider og fraværsregistrering. Reaktionen ved fravær varierer fra skole til skole – og fra elev til elev. Det kan også afhænge af, hvorvidt fraværet sker umotiveret (uden kontaktlærer eller andre ansatte kender/har fornemmet opræk til dette, eller uden der er lavet forudgående aftaler, meldt sygdom). Dette sker ved at tage direkte kontakt til enten eleven eller forældrene.

Mange forklarer, at de søger at opnå viden og et indgående kendskab til elevens situation, så de derudfra kan reagere med størst mulig hensyn til eleven. Størstedelen af skolerne er også villige til at strække sig langt for, at eleverne møder i skole, idet der kan iværksættes henteordninger – både hvis det drejer sig om enkeltstående tilfælde om morgenen eller i kortere perioder, hvor en elevs fremmøde stabiliseres ved at hente vedkommende. Og i langt de fleste tilfælde synes skolerne at lykkes med at nedbringe fraværet. De nævner alle, at de netop lykkes med at minimere fravær ved hjælp af tiltag, der spænder lige fra at kontakte de unge og deres forældre telefonisk til selv at hente de unge i bil. Alle skoler er således meget opmærksomme på fravær og påpeger, at de gør en stor indsats for at nedbringe dette.

Vi har heldigvis fire minibusser, så vi kan lave en hente-bringeordning i et par uger, og enkelte kan også blive hentet i taxa, hvis de har angst. Det handler om at få dem over på skolen, for så ved vi, de har det godt (...) Der er én, som har pinden en dag, og de ringer rundt til forældrene, hvis eleven ikke er dukket

op. Typisk vil en lærer have fire undervisningsdage og én kontordag. Og det er så den dag, man har pinden.

Generelt bruges der ikke andre sanktioner end, at de registrerer og handler på fravær med det samme:

(...) men der er jo ingen reelle sanktioner, andet end at kommunen kan stille op og sige, at forældrene ikke får deres børnepenge. Men kommunen bruger det sjældent. Tror, det er sket to gange. Vi smider dem heller ikke ud, men vi snakker med dem om, at hvis de ikke kommer her eller det ikke fungerer, så skal vi jo finde på noget andet, der er bedre for dem. Men det sker sjældent. Der var en i år og ellers er det flere år siden.

Ovenstående citat er ikke enestående. Flere informanter oplyser, at de helst undgår at smide de unge ud. Det er kun i meget grelle tilfælde, at de smider elever ud, ligesom der heller ikke i nævneværdig udstrækning er tale om, at kommunen sanktionerer forældrene økonomisk.

Sociale kompetencer styrkes via fællesskaber og fritidsaktiviteter

Det er ikke bare i undervisningen, der arbejdes med at styrke elevernes sociale kompetencer. Denne indsats understøttes også af aktiviteter uden for undervisningen:

- Fælles morgenmad og frokost med både elever og lærere hver dag på næsten alle skoler. Her tages der særlige hensyn til de elever, som har svært ved at indgå i sociale fællesskaber
- Udflugter og aktiviteter efter skoletid – både ekskursjoner og særlige tilbud i de unges skoleferier
- Fokus på en helhedsorienteret indsats, hvor de både via forældreinddragelse samt inddragelse af foreningslivet forsøger at integrere de unge i ordinære fritidstilbud – og i enkelte tilfælde støtter de unge i at finde et fritidsjob.

Netop fællesskabet og de mange sociale aktiviteter er samtidig et essentielt pædagogisk værktøj, som informanterne bruger for at styrke elevernes sociale og personlige kompetencer, og det understøttes af, at der dagen igennem også fokuseres på faglig læring i det sociale rum. På størstedelen af skolerne er eleverne nødsaget til at lære og arbejde sammen – også selv om flere er socialt udfordrede. Flere respondenter beskriver således, hvor vigtigt det er, at eleverne lærer at anerkende og rumme hinanden, og at de støtter eleverne i at tilegne sig kompetencer til at indgå i sociale relationer:

Det sociale miljø er alfa og omega for os. De unge kan hurtigt isolere sig, og det arbejder vi meget mod. Vi arbejder meget med at lære dem, hvilke regler der gælder i det sociale fællesskab, så man får nogle spilleregler for at fungere og lykkes socialt.

Informantens udtalelse danner her en meget god ramme for, hvad der er på spil for skolerne. Dette er ud fra en antagelse om, at de unge ofte mangler kendskab til de sociale spilleregler. Her tager de igen udgangspunkt i den enkelte, da det varierer fra simpel opførsel til at være i stand til at være sammen med andre. Af samme årsag bestræber mange skoler sig på at sluse eleverne ud i fritidsaktiviteter, hvor de bl.a. opfordrer eleverne til at gøre brug af ungdomsskolens fritidstilbud eller sportsforeninger mv. En skole har indlagt en fast ugentlig undervisningsdag om aftenen, således at det er et krav, at de unge i heltidsundervisningen kommer minimum en dag om ugen i de ordinære fritidstilbud. Her arbejder de meget målrettet med at integrere de unge i ordinære fritidstilbud, hvormed de 'udsætter' de unge for at indgå i sammenhænge med endnu flere unge. Endvidere er der tale om valgfag, hvor de frit kan vælge fag efter interesse. Derudover har flere etableret samarbejder med fritidsvejledere, som har til opgave at engagere sig i elevernes fritidsliv.

Opsamling

Såvel heltidsundervisningen som de øvrige forberedende tilbud til udsatte unge i ungdomsskoleregnet har

et fagligt mål, idet eleverne skal nå et fagligt niveau svarende til folkeskolens afgangsprøve. Trods dette er det åbenlyst, at indsatsen ikke retter sig mod faglig læring alene, men dækker tre læringsområder, nemlig det personlige, det sociale og det faglige. Hvordan arbejdet med disse læringsområder vægtes og struktureres i praksis varierer fra skole til skole.

Dette kan ses som et naturligt svar på elevernes forskellige udfordringer. Målgruppen har både sociale, personlige og faglige vanskeligheder, som er en udfordring for et almindeligt læringsforløb. Mange oplever ikke opbakning fra familien, er ensomme og har en række psykiske og sociale udfordringer. Nogle er udadreagerende og ekstroverte og vil i en ordinær uddannelsessammenhæng ofte blive udsat for sanktioner og eksklusion. Det er også værd at notere informanternes beskrivelse af, at de generelt modtager færre unge, som bare er skoletrætte, hvilket vi antager skyldes det store fokus på inklusion i folkeskolen.

En stor del af arbejdet med de unge handler om at genskabe elevernes tro på sig selv samt motivation for at lære. De unge skal få lyst til at gå i skole igen. Dette sker ifølge samtlige informanter ved at opbygge nære og trygge relationer til eleverne samt ved at sikre et stabilt og roligt læringsmiljø omkring dem. Derfra kan skolerne begynde at tage hånd om eleverne og klæde dem fagligt på til det videre forløb. For andre unge kan det faglige være i fokus fra starten.

Den meget heterogene elevgruppe nødvendiggør således en stor grad af undervisningsdifferentiering. Et vigtigt værktøj her synes at være den omfattende brug af individuelle forløb for hver enkelt elev med detaljerede individuelle elev- og handleplaner. Der sættes på synlig læring og individuelle udviklingsmål som middel til at ændre elevernes opfattelse af læring, således at betydningen af de negative erfaringer, mange har med sig fra grundskolen, reduceres. Det giver samtidig eleverne faglig motivation og kan ansprende dem til at have drømme og noget at stile efter.

Faglig læring søges skabt gennem nye metoder, som ikke ligner det, eleverne har oplevet i folkeskolen. Det omgivende samfund bruges, og undervisningen bliver relevant og vedkommende gennem inddragelse af hverdagsudfordringer samt ved brug af andre lokaliteter end klasserummet, fx værksteder.

Ved stringent isolering af enkelte karakteristika kan der være antydninger af mulige tendenser, hvor skolernes praksis afspejles i løfteevnen. Vi ser blandt andet en forskel på de skoler, som tilbyder værkstedsundervisning – og skoler, som ikke har denne mulighed. Her har alle skoler med høj løfteevne mulighed for at tilbyde værkstedsundervisning, hvorimod skoler med lavere løfteevne ikke har denne mulighed. Vi antager derfor, at muligheden for at tilbyde værkstedsundervisning potentielt kan påvirke løfteevnen ud fra en antagelse om, at den faglige og personlige udvikling har de bedste vilkår for denne gruppe af elever, fordi skolerne tilbyder en anvendelsesorienteret undervisning, der er meget forskellig fra det, eleverne kender fra grundskolen.

Den faglige og sociale læring i undervisningen understøttes af sociale aktiviteter, der ikke er direkte undervisningsrelaterede, fx morgenmad og ekskursioner, hvor eleverne har lejlighed til at træne især sociale færdigheder i samvær med deres lærere og de andre elever. Herudover er skolens lærere ofte tilgængelige ud over skoletiden. Dette er en mere generel praksis, hvorfor det ikke er muligt at udlede, om det er et forhold, der kan have betydning for skolernes løfteevne.

3.3 LÆRERGRUPPENS KARAKTERISTIKA OG OPGAVER

De ressourcer, skolerne råder over i form af lærere med de rette kompetencer, har stor betydning for arbejdet med de unge. Ser vi på ungdomsskolelærernes formelle kompetencer, er de typisk læreruddannede, men der er også pædagoger ansat på de fleste ungdomsskoler. Et flertal har også efteruddannelser inden for det special-

pædagogiske område, ligesom enkelte også har en diplomuddannelse eller kandidatgrad i pædagogik eller lignende. I forhold til de mere uformelle og personlige kompetencer er den ideelle ungdomsskolelærer stærk fagligt og metodisk og er i stand til at undervise på alle niveauer inden for sit fag. Det er nødvendigt for at kunne favne det store faglige spænd, der er mellem eleverne. Han/hun har et godt øje for elevernes niveau og kan undervisningsdifferentiere og hviler i sig selv. Læreren skal desuden være god til at indgyde tillid og skabe relationer og forstå eleverne og deres udfordringer:

Når man underviser de her steder, så skal man jo have en god evne til at differentiere og sætte sig ind i elevens sted – og kunne mestre forskellige undervisningstilgange og arbejdsformer. Have styr på de faglige niveauer – lige fra 2. klasse til 9. klasse. Det er jo det, vi spænder over. Så fagligt og didaktisk skal man have en bred vifte af værktøjer. Man skal have gode relationskompetencer og hele tiden kunne mærke eleven, og hvor er den henne nu – og kunne korrigere, guide, fastholde og motivere undervejs.

Eleverne har således brug for en lærer, der ser og forstår dem, og som ikke provokeres let, og flere informanter forklarer, at skolerne tilstræber at udnytte lærernes forskellige faglige og relationelle tilgange til eleverne som en ressource. Forskellige lærerkompetencer og personligheder giver eleverne mulighed for at spejle sig i forskellige voksenpersoner. Noget, som flere informanter beskriver som en styrke, når de forskellige fagligheder samarbejder:

Først og fremmest skal man være en 'teamplayer'. Man skal kunne samarbejde, fordi her indgår man i et team, hvor man konstant er sammen om en opgave og kan reflektere, udfordre og sparre med hinanden.

Af flere interviews fremgår det, at faglig og kompetencemæssig udvikling også er nøgleord, og at der på de fleste skoler er afsat forholdsvis mange timer

til sparring og pædagogisk udvikling. En informant angiver et forholdsvist stort beløb, der er afsat pr. år til kurser og løbende udvikling af medarbejdere. Dette er dog ikke en gennemgående tendens på tværs af skolerne, da nogle også efterlyser bedre muligheder for efteruddannelse og kompetenceudvikling til at håndtere den ændrede målgruppe.

Et vigtigt element i forhold til de rammer, som lærerne arbejder under, og deres tilgang til en arbejdsdag er også, at de skal have en fleksibel indstilling til arbejdstider:

Det, at være medarbejder på sådan et sted som vores, holder hele arbejdstidsaftalen og 8-16-tankegangen ikke helt. Der er der brug for, at elever, forældre og sagsbehandler m.fl. kan arbejde med lærerne på andre tidspunkter af døgnet. Man skal jo ikke være til rådighed 24/7, men der skal man jo være åben over for at have en mere fleksibel tilgang til sit arbejde.

Der er således fremsat høje krav til lærernes kompetencer, som både er fag-faglige og pædagogiske, men i høj grad også krav om, at den enkelte lærer skal være fleksibel i forhold til arbejdstider. Den ideelle ungdomsskolelærer forstår at skabe tillid og gode relationer til sine elever, og især i kontaktlærerfunktionen er det sidste af betydning, hvorfor skolerne ofte matcher lærere og elever med hensyntagen til personlig kemi og særlige lærerkompetencer.

Kontaktlærerordning

På alle skoler tildeles eleverne en fast kontaktlærer, som bliver den unges primære voksne. Kontaktlæreren er en intern ressource, og oftest er det en af elevens lærere. Det er kontaktlærerens opgave at støtte eleven i dennes udvikling. Generelt mener informanterne, at kontaktlærerordningen har stor betydning for arbejdet med den enkelte elev, da denne er med til at sikre, at der arbejdes helhedsorienteret, og at den enkelte elev håndholdes og løbende anerkendes, selv om anerkendelse også sker i mange andre situationer. Derfor er

kemien og tilknytningen mellem kontaktlærer og elev vigtig, fordi dette samspil og samarbejde oftest skal drives via en tæt og tryk relation:

Der tager vi hensyn til elevens personlighed, når vi matcher med kontaktlærer. De skifter også nogle gange kontaktlærer. Der passer lærerens tilgang også til forskellige slags elever. Vi udnytter også kønsfordeling. (...) langt hen ad vejen er det kontaktlæreren, der er mentor for eleven. Kontaktlæreren er også tilgængelig uden for normal arbejdstid, hvis eleven eller deres forældre ringer. Det giver vi dem arbejdstid for. Det giver dem en mentorfunktion også.

Der er imidlertid også en udfordring i at have en så omfattende kontaktflade til ens elever:

Med deres problemer, så prøver vi jo så vidt muligt at arbejde helhedsorienteret og tværfagligt og prøver at skubbe på i forhold til elevens fritidsaktiviteter ... Men det er sådan en balance. Vi er også nødt til at bruge krudtet der, hvor vi kan gøre en forskel, og det er jo i skolesammenhæng, men for at lykkes med den samlede opgave er det vigtigt, at eleverne er i trivsel hele vejen rundt. Men det er ikke sådan, at vi har medarbejdere, som er afsted om aftenen til at støtte dem.

Flere lærere forsøger således også at få struktur og indhold i de unges fritid ved at opfordre dem til at indgå i fritidsaktiviteter og få fritidsjobs, hvilket fremhæves som en vigtig del af den helhedsorienterede indsats.

En mere gennemgående tendens handler således om et stærkt fokus på elevernes trivsel – både i og uden for skoleregion. Alle skoler har en form for kontaktlærerordning, men der er forskel på, om der er afsat timer til, at lærerne også engagerer sig i elevernes personlige udfordringer uden for skoleregion – og om de håndholder eleverne i fritiden. Kontaktlærerfunktionen er en væsentlig del af indsatsen, som skolerne prioriterer højt. Eleverne har brug for støtte og vejledning både i

forhold til det, der foregår i skolen, men også i forhold til skoleeksterne forhold.

Den funktion, som kontaktlærerne udfylder, stopper ikke altid klokken 16.00, og derfor er der på flere skoler en holdning om, at telefonen også er åben efter 16.00, hvis en elev har brug for at komme i kontakt med sin kontaktlærer.

Forældresamarbejde

Alle informanter tillægger forældresamarbejdet meget stor betydning. Dette samarbejde er afgørende for at kunne arbejde helhedsorienteret med eleverne. Derfor er det også en ressourcekrævende opgave for skolen at støtte op omkring forældrene, men det fremhæves samtidig som så væsentligt, at der er en generel vilje til at påtage sig opgaven:

Der er ikke noget arbejde her, der duer, hvis ikke man har fat i forældrene. Ligegyldigt hvor ressourcetsvage disse forældre er. Alle har et ønske om, at deres barn skal komme fremad. Vi går ind og arbejder sammen med forældrene, på trods af, at det også er et kæmpe stykke arbejde. Forældrene skal føle sig med og føle sig set. Derfor har vi oftest også et godt forhold til forældrene – de er altid velkomne begge steder. Min telefon er åben 24/7, de kan altid ringe. (...) Et eller andet sted er det grænseløst, men det viser strukturen og det forhold, vi har til dem. De føler, at vi er en del af deres nærmeste, fordi de ikke har andre.

Tilgængelighed uden for normal arbejdstid og forældresamarbejdet fremhæves i flere interviews som en nødvendighed for at kunne løfte eleverne. Forældrenes egne ressourcer er dog meget forskellige, selv om flere skoler nævner, at der er kommet flere ressourcestærke forældre de seneste år. Forældregruppen bliver altså også mere varieret.

Der bruges således en del ressourcer på at inddrage forældrene i arbejdet med de unge, rimeligvis fordi

eleverne stadig er meget unge. Både unge og forældre kan komme i kontakt med de ansatte på flere skoler uden for normal arbejdstid, og det nødvendiggør en fleksibel indstilling til arbejdstid, hvilket gør, at skolerne ikke kan efterleve den arbejdstidsaftale, der normalt er gældende for skoleområdet.

Opsamling

Det ses, at lærernes kvalifikationer og kompetencer afspejler de udfordringer, der ligger i arbejdet med udsatte elever. Lærerne skal være stærke i deres fag og i stand til at undervise på alle niveauer, så de kan differentiere undervisningen, da der er stor faglig spredning i elevgruppen. Lærerne skal kunne rumme og engagere sig i elevernes sociale og personlige udfordringer, så de kan identificere og iværksætte den rette strategi samt opretholde en imødekommende og anerkendende tilgang, der skaber en tillidsfuld og tryk relation til de unge. Endelig skal lærerne kunne klare modstand uden at blive unødigt personligt krænket, så relationsarbejdet ikke bliver ødelagt, når der opstår konflikter.

Kontaktlærerfunktionen prioriteres højt på langt de fleste skoler. Det forhold, at denne ofte er til rådighed uden for almindelig skoletid, er muligvis med til at underbygge den lærer-elevrelation, der anses som fundamental i arbejdet med nærværende målgruppe. Forældresamarbejdet prioriteres ikke kun højt, fordi eleverne typisk er under 18, men også fordi det kan bidrage til at gøre den sociale indsats mere helhedsorienteret.

Retter vi fokus mod DEA's model for løfteevne, synes der overordnet set ikke at være meget tydelige tendenser, som kan hævdes at påvirke skolernes løfteevne. Ved stringent isolering af enkelte karakteristika som lærergruppens kompetencer eller kontaktlærerordningen er der heller ikke her antydninger af mulige tendenser, hvor skolernes praksis afspejles i løfteevnen.

3.4 TILBUDDETS SAMSPIL MED OMVERDENEN

Analysen peger på, at ungdomsskolerne har en meget bred kontaktflade, som især rummer offentlige myndighedspersoner, men også en række uddannelsesaktører.

Samarbejde med UU og kommunale ungeaktører

Blandt de mest centrale aktører nævnes Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). Dette samarbejde drejer sig primært om visitering, vejledning og understøttelse af den unges trivsel uden for skoleregion. I forhold til UU's rolle og tilknytning synes der at være stor variation på tværs af skolerne. På de fleste skoler har de en UU-vejleder ansat på skolen – eller en fast person tilknyttet skolen fra UU. På andre skoler er samarbejdet mere formelt og upersonligt.

Samarbejdet med UU betegnes oftest som godt og tæt, hvorimod der kun undtagelsesvist er samarbejde med jobcentrene, da de unge typisk er mellem 15 og 18 år. Til gengæld er PPR en meget væsentlig samarbejdspartner for ungdomsskolerne, da det for nogle ungdomsskoler er PPR, de samarbejder med omkring visiteringen af de unge. Det gælder især unge fra specialskoler samt unge med diagnoser, at der er et tæt samarbejde med PPR. Ud fra informanternes beskrivelse synes der at være fordele i, at samarbejdspartnere befinder sig fysisk tæt på – gerne på samme matrikel/campus – og at samarbejdet er båret af en fast person, der er et personligt kendskab til.

Da der kan forekomme mange aktører fra forskellige forvaltningsområder, bliver samarbejdet ofte organiseret i 'netværksmøder', hvor de ud fra elevens behov forsøger at samle de relevante aktører. Hvor tit og hvor systematisk dette forekommer, varierer meget fra skole til skole, men det synes at være en generel tendens, at ungdomsskolerne iscenesætter sig som en central aktør.

En del af problemet er alle de voksne, der er med inde over den unges liv, men der er ikke klarhed over, hvilke roller de forskellige har. Det kan skabe noget forvirring for den unge, hvor vi prøver at skabe noget mere klarhed over det.

Som i dette tilfælde hvor ungdomsskolen bliver tovholder for aktørerne rundt om eleven. Hertil bliver skolerne ofte den primære aktør for den enkelte elevs trivsel – både i skolen og uden for hjemmet.

Netværksmøder har derfor også, når man kigger på tværs af de forskellige skoler, forskellige rammer for, hvad formålet sigter imod.

Vi har også et tilbud til lærerne, som hedder børnerådsmøder. Det er en rigtig god ordning, fordi det højner niveauet og sparer tid. Så det har vi hver 14. dag. Der kommer en sundhedsplejerske, en socialrådgiver og en psykolog. Og så er der mulighed for, at man kan drøfte de enkelte elever. Eleverne/forældrene kan også være med, hvis man skønner, at det er en god idé. Så det er jo en hjælp til både elev og familien, men også til læreren.

Her fokuseres der altså både på at skabe et redskab til at fremme lærernes kompetencer og på at kunne støtte op omkring forældresamarbejdet. Hertil beskriver fire forskellige informanter, at man også har en supervisionsordning, hvor lærerne kan få psykologisk støtte og rådgivning.

Sideløbende med dette har skolerne et mere formelt samarbejde med de offentlige myndigheder, som varetager visitationen (UU/PPR og i enkelte tilfælde den afgivende skole). Samarbejdet har ofte omdrejningspunkt i den forudgående information, som følger eleven, hvilket er et centralt emne for flere af informanterne. Hertil er det dog forskelligt fra skole til skole, hvordan overleveringen af information finder sted, hvordan man forholder sig til dette, og hvor meget information den enkelte skole modtager. Her spænder spektret bredt fra

de skoler, som kun ønsker lidt information, til dem, som ønsker meget information og modtager hele den unges sagsmappe. Generelt er holdningen dog, at den forudgående information er vigtig, men at den skal benyttes med omhu og blik for, hvor eleven befinder sig:

Der er lidt et dilemma. Når de unge kommer hertil, så er der nogen, der har set den unge, men med nogle andre briller, end vi ser dem med. Vi arbejder jo på en helt anden måde. Proceduren er, at vi gerne vil se familierne og den unge for at snakke med dem. Næste step er at få papirerne på den unge, så vi undgår at gøre skade på de unge, og så kommer det faglige. Men de papirer er skrevet af andre, med deres oplevelser, men det kan vi ikke altid genkende. Nogle gange kan den info, vi får, være skadelig eller i hvert fald ikke gavnlige for os og den unge, fordi man er forudindtaget.

Information om eleven bruges til at klæde lærerne på til at forstå elevens behov og ressourcer, men de interviewede advarer samtidig mod at det bliver et styringsredskab for den enkelte elev, for skolerne oplever også, at informationen kan virke hæmmende. Flere skoler refererer her til, at starten på et forløb hos dem også skal give eleven en ny start. Derfor er mange også opmærksomme og selektive i måden, hvorpå de benytter den viden, som andre institutioner har om den enkelte elev.

Udfordringer i samarbejdet

Samarbejdet med kommunale aktører beskrives som overvejende godt, men når der rejses kritik italesættes det ud fra en pointe om at 'systemet' kan være langsomt og bureaukratisk i forhold til, at der skal handles inden for en effektiv tidsramme. Derfor har enkelte skoler selv etableret lokale og mindre formaliserede samarbejdsaftaler (med de involverede kommuners samtykke) for at kunne handle hurtigere i forhold til unge i akutte problemer.

Førhen, da andre indkaldte, tog det for lang tid, da det var sagsbehandlere osv. Nu er det os, der styrer

det. Det har vi valgt at gøre, fordi der sker for lidt, og der går for lang tid. Eleverne er her måske et-to år, og ellers går det ikke. Vi kan godt have to-tre netværksmøder om måneden, hvor man hiver alle relevante personer ind. Det kan godt føles, som om man slår ind i en dyne en gang i mellem. Når vi selv har hånd i hanke, har vi i hvert fald en fornemmelse for, at der sker noget.

Der er også eksempler på ungdomsskoler, der har direkte kontakt til flere folkeskoler for at kunne modtage elever med meget kort frist, uden at sagen først skal behandles af UU eller PPR. Det administrative arbejde laves i disse tilfælde, efter ungdomsskolen har modtaget eleven for at undgå, at eleven skal vente for længe på at starte i et nyt skoletilbud.

Flere informanter problematiserer desuden det forhold, at antallet af forskellige myndighedspersoner, som er involveret i enkelte elevsager, er for højt. Det kan være vanskeligt at koordinere en indsats med så mange personer, som både kan udgøre sagsbehandlere, PPR, UU, folkeskoler, mentorer og andre støttepersoner.

Der har været en tendens til, at kontaktpersonerne kommer i skoletiden, hvor eleven allerede får noget voksenkontakt. Der er det jo spild, hvis de kommer og hiver dem ud. Det har været en kamp, fordi alle vil jo helst arbejde mellem 10 og 14. Derfor kan man sige, at vores bestræbelser går på, at de unge ikke hele tiden skal noget, men at der er fred og ro her, så de ikke skal alt muligt i skoletiden. (Tandlæge, socialrådgiver, skolepsykolog, kontaktperson, mentor, UU). Hvis alle kommer i de unges skoletid, er der ikke meget tid tilbage.

Således problematiseres det forhold, at for mange aktører interagerer med eleverne, og at de gerne vil gøre dette inden for normal arbejdstid, hvor eleverne er i skole. Derfor forholder enkelte skoler sig også kritisk til de mange aktører, og der rejses især kritik af samarbejdet med kommunale mentorer:

Her kan der være en udfordring i samarbejdet. Kommunen har ikke altid øje for vigtigheden af skolegang, og vi bliver nogle gange overrasket over de kommunale mentorer vilje til at få dem i skole.

I de tilfælde, hvor en elev har en mentor eller anden støttekontaktperson end skolens egne kontaktlærere, påpeges det i flere interviews, at mentorerne kan have en anden forståelse af, hvad der er godt for den unge, da de ofte planlægger aftaler på den unges vegne i skoletiden. Dette er således blevet genstand for frustration på flere ungdomsskoler.

Tværinstitutionelt samarbejde

Ud over samarbejdet med UU og diverse kommunale aktører er der et vidtforgrenet samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner omkring eleverne og deres videre uddannelsesforløb. Hvordan dette samarbejde fungerer, og hvor systematisk det forekommer, er dog meget forskelligt. På de skoler, hvor der er organiseret et mere systematisk samarbejde, er der typisk tale om brobygningsordninger, hvor elever får mulighed for at følge undervisningen på en uddannelsesinstitution i en afgrænset periode. Derudover har enkelte skoler tilrettelagt overgangsforløb, hvor der afsættes ressourcer til at mødes med eleven og modtagerskolen i opstartsperioden.

Et centralt element i overgangen handler om at skabe et forløb, som giver mening for den enkelte elev – og at det er tilrettelagt ud fra elevens ressourcer og ønsker. Derudover peger flere informanter på muligheden for at sende elever videre til STU (særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse), EGU (erhvervsgrunduddannelse), mesterlærerordninger eller Kombineret Ungdomsuddannelse (KUU):

Vi sidder derfor og jonglerer rundt med KUU, EGU, mesterlære osv., fordi mange ikke kan klare en erhvervsuddannelse. Mange vil vi ikke engang forsøge at sende igennem. Derfor er vores vejledningsdimension vigtig, fordi vi skal kunne vurdere, hvad de

ville kunne klare. (...) Det er ofte ikke det faglige, som spænder ben, det er mere det at møde op, misbruges, ingen der hjælper dem osv.

Som denne informant beskriver situationen, kan EGU, KUU og STU være oplagte udslusningstilbud, fordi flere elever ikke er i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse på ordinære vilkår.

Der er dog samlet set en klar holdning om, at samarbejdet omkring overgange til videre uddannelsesforløb og den støtte, de unge modtager, godt kan blive bedre. Her peger et flertal af informanter på vigtigheden af, at de unge har brug for støtte, når de overgår til videre uddannelse, hvorfor størstedelen efterlyser bedre og flere ressourcer til i højere grad at kunne agere støtteperson i overgangen til anden uddannelse, dvs. en slags efterværn. Flere fremhæver det fordelagtige i, at der tilknyttes én person, som både kan støtte elev og modtagerskole og derved forberede begge parter på det fremtidige samarbejde. Dette vender vi desuden tilbage til i afsnittet om ønskescenarier.

Samarbejde med erhvervslivet omkring praktik

Flere skoler samarbejder med virksomheder om praktikforløb for deres elever. Dette ses som et væsentligt og alsidigt tiltag, som kan være med til at udvikle eleven personligt og socialt:

Praktikpladser giver eleven en masse ting. Det giver dem for det første en erhvervsafklaring, om det er det her, de gider arbejde med, og så giver det dem også bare en generel arbejdspladsforståelse. Det giver dem også en følelse af, at de duer til noget, at se, at de kan udføre et stykke arbejde. Vores elever vokser ekstremt af at være i praktik.

Praktikforløb bruges til forskellige formål, dvs. det både kan bidrage med en erhvervsafklaring og en erhvervsforståelse, som kan give eleverne en idé om et fag, der appellerer til dem samt en forståelse for, hvordan

de skal agere på en arbejdsplads. Samtidig kan det være med til at skabe en følelse af personlig succes og motivation for eleverne, hvis praktikken bliver en god oplevelse, hvor de oplever at lykkes med noget i en arbejdsmæssig sammenhæng. At eleverne vokser, når de er i praktik, er et gennemgående udsagn blandt informanterne, ligesom flere også bemærker, at praktik er med til at motivere eleverne:

Det er en styrkelse af deres motivation til at søge job og uddannelse, at de kommer ud i praktik, hvis det er en succes. (...) Det er jo ønsketænkning, at vi skulle kunne erhvervsrette de unge og inspirere dem til videre uddannelse. En virksomhedsperson, som har karisma og den rigtige personlighed, er en meget bedre mentor end os.

Men et praktikforløb er også en risiko, da det heller ikke altid er alle elever, der har et godt forløb. Her er ikke altid den samme håndholdte indsats og støtte som på skolen. Men bliver forløbet en succes, er det en mere generel opfattelse blandt informanterne, at dette kan løfte eleven betydeligt. Det giver motivation og afklaring, og i særlige tilfælde oplever informanterne også, at det kan udmunde i konkrete lærepladser eller fritidsjob. Dette kan netop være endnu et element i at styrke det helhedsorienterede arbejde med eleverne, hvis de kan sikre deres uddannelsesplaner med en læreplads eller udsigt til et fritidsjob.

Særligt sidstnævnte omkring fritidsjob er en faktor, som 2/3 af skolerne siger, de arbejder med som et mål for nogle unge:

Det er utrolig godt, hvis de kan klare et fritidsjob. Det er også med til at understøtte deres fremtid og giver en pædagogisk virkning. Det kan give selv-værd og følelsen af at "jeg kan noget". De kommer ud og ser, hvordan man er sammen med andre mennesker, der er krav og forventninger til eleven og konsekvenser.

Der er imidlertid også elever, som kan have svært ved at indgå i et praktikforløb, og det kræver derfor fokus for både skole, virksomhed og eleven at blive succesfuldt. Derfor er det vigtigt, at forløbet planlægges ud fra den enkelte elevs kompetencer og behov, og at der er et formål med at sende eleven i praktik, for det må ikke bare blive en opbevaringsordning. En enkelt skole tilbyder interne praktikforløb, da de har en vision om, at alle elever skal i praktik. Dette er imidlertid kun noget, som sker i sjældne tilfælde, og hvis en elev ikke er i stand til at gennemføre en praktik, fordi vedkommende har social angst eller på anden vis har meget svært ved at indgå i sociale sammenhænge.

Det er således meget udbredt blandt de interviewede ungdomsskoler, at praktik betragtes som nyttigt af en lang række årsager. I de tilfælde et praktikforløb er en succes, kan det være med til at modne den unge og samtidig motivere til at tage den uddannelse, der er nødvendig for at komme frem til målet. I nogle tilfælde bliver praktikken således indgangen til en erhvervsuddannelse gennem en uddannelsesaftale med en virksomhed.

En forudsætning for en succesfuld praktik er imidlertid, at der tages udgangspunkt i de unges egne ønsker og drømme, at der tidligt afstemmes forventninger mellem elev, skole og praktikvært, at der er en god stemning mellem de ansatte og eleven – og at alle aftaler overholdes.

Opsamling

Empirien viser, at ungdomsskolerne har et ganske omfattende samarbejde med andre ungeaktører og virksomheder omkring eleverne.

En del af samarbejdet handler om at støtte eleverne, mens de er på skolen. Denne del af samarbejdet kan være præget af bureaukrati og af, at et meget stort antal aktører er involveret. Derfor påtager flere ungdomsskoler sig en koordinerende rolle, hvor de bliver centrum i det netværk af aktører, der er involveret i de

unges sager. En anden reaktion har været at omgå lange sagsbehandlingstider og administration ved at løse akutte problemstillinger gennem særftaler, når der har været brug for hurtig handling.

En ikke uvæsentlig samarbejdspartner for ungdomsskolerne er virksomheder, som tilbyder de unge praktikophold. Undersøgelsen viser, at praktikforløb anses som et værdifuldt redskab til at styrke de unges selvværd og motivation. For meget sårbare unge er det imidlertid væsentligt, at skolerne bruger ressourcer på at sikre kvaliteten af praktikstedet, og at de afstemmer forventninger med værten, inden et forløb påbegyndes. Dette for at undgå yderligere nederlag hos de unge.

De skoler, der bestræber sig på at sende alle eller de fleste af deres elever i praktik, har alle en meget høj løfteevne i forhold til de skoler, som ikke har den samme tilgang til nytten af praktik. Da vi har interviewet flest skoler med en høj løfteevne, kan det dog være svært at udlede, om tilbøjeligheden til at sende de unge i praktik har en reel indflydelse på en skoles løfteevne, men det er en gennemgående tendens, at skoler som prioriterer praktik højt også rangerer højt i DEA's løfteevnemodel.

En anden del af samarbejdet er rettet imod at få de unge videre i uddannelse. En del af samarbejdet retter sig mod at forberede de unge på, hvad det vil sige at være på en ungdomsuddannelse – en anden del handler om at støtte de unge, når de er kommet videre. Især i forhold til overgange synes der at være plads til forbedringer. De unge er ofte meget sårbare og har brug for støtte, når de skal omstille sig til en sammenhæng, hvor de ikke længere får samme støtte, som de har fået på ungdomsskolen.

Opsummerende er der tale om en italesættelse af, at der ikke er tilstrækkelige ressourcer til at levere den ønskværdige støtte, når den unge sendes videre til en ordinær uddannelse.

3.5 ØNSKESCENARIER

Der er flere forhold, som går igen, når der sættes fokus på, hvad informanterne ønsker at gøre anderledes eller mere af. Dels efterlyses en bedre mulighed for at støtte de unge i en overgangsperiode, når de er startet på en ny uddannelse – en slags efterværn – og dels påpeges det, at flere unge har behov for at blive længere tid på skolen. Endelig nævner en del også ufleksible arbejdstidsregler som et problem, mens andre synes at have fundet en vej uden om disse regler.

Støtte og fleksibilitet for at sikre bedre overgange

Selv om ungdomsskolerne har mulighed for at iværksætte efterværn, når den unge har forladt ungdomsskolen, efterlyser flere informanter flere ressourcer til at sikre en bedre overgang ved fx at følge den unge i en kortere overgangsperiode, når han/hun er startet på en ungdomsuddannelse:

Jeg tror, der er mange, som har gået hos os, som får et kulturchock, fordi vi pleaser dem meget her og tager meget hånd om dem. Når de så kommer ud til den barske virkelighed, forsvinder tryghedsfølelsen, og der er ingen, som forstår dem (...) Vi kan godt tilvejebringe hjælpen for dem her, men kæden hopper af, når de skal overbringes. Ungdomsuddannelserne er ikke klædt på til at tage imod den her slags elever.

Der efterlyses således ressourcer, så ungdomsskolerne eller andre aktører kan støtte eleverne, når de er kommet videre – både i overgangen og på længere sigt. Det er nødvendigt både for at støtte og fastholde eleven på uddannelsen; for at advisere de nye lærere om de udfordringer, eleven har, samt minimere det 'kulturchock', som oftest møder eleven i et nyt forløb i en helt ny kontekst og social sammenhæng. De udsatte elever har en stor frafaldsrisiko, og det tager ofte længere tid, før de unge gennemfører.

I den forbindelse fremhæves også ønsker om at få lidt mere tid til at forberede de unge på uddannelse:

Tidligere var der større fleksibilitet fra kommunens side i forhold til, hvis nogle unge havde brug for mere tid end andre. Nu oplever jeg det meget stramt, når de har fået det 10. år, så er det slut. Selv om vi kan have rigtig gode argumenter for, at der er en igangværende udvikling, der ville være oplagt at fortsætte. Man slipper dem for tidligt, og det er ærgerligt.

Flere mener, at overgange og ansvar for den enkelte i højere grad bør forankres hos de samme aktører for at forenkle sagsbehandlingen og skabe gennemsigtighed mellem de informationer, der overdrages mellem de forskellige institutioner, som de unge interagerer med. Endelig efterlyser mange informanter bedre rammer og vilkår for at arbejde helhedsorienteret. Rammerne fra arbejdstidsaftalen er alt for rigid ifølge flere, og det hænger oftest ikke sammen med ønsket om at arbejde helhedsorienteret, som bl.a. indbefatter, at de deltager i aktiviteter sammen med eleverne uden for skoletid – typisk i form af hjælp til at komme i gang med et fritidstilbud, et fritidsjob mv.

3.6 KONKLUSION

De unge, som er indskrevet i ungdomsskolernes heltidsundervisning og øvrige tilbud målrettet udsatte unge, fremstår som en heterogen gruppe, der er udfordret på flere parametre. Et mere generelt kendetegn for målgruppen handler om, at de ofte kommer fra opbrudte hjem og tit har lidt nederlag i skolemæssige sammenhænge, da mange er blevet ekskluderet fagligt og socialt.

Størstedelen af informanterne har en oplevelse af, at målgruppen har ændret sig og er blevet mere udfordret over de seneste år. Skolerne modtager flere introverte og svært diagnosticerede unge, hvorfor en af kerneop-

gaverne består i at træne de unge i at indgå i sociale sammenhænge.

Overordnet strækker arbejdet med eleverne sig over flere læringsområder, og arbejdet med disse læringsområder vægtes og struktureres forskelligt fra skole til skole, men samlende kan man udlede, at skolerne arbejder og formål spænder mellem at reetablere skoleglæde og læringsmotivation, at klæde de unge på fagligt, at gøre de unge livsduelige og give dem en realistisk erhvervsafklaring – og i samråd med eleven sammenstykke en plan.

Der arbejdes systematisk med at genskabe elevernes tro på sig selv og motivation for at gå i skole igen. Det er grundelementer, som skabes ved at opbygge positive relationer til eleverne i et stabilt og trykt læringsmiljø. Når dette er etableret, begynder skolerne at opkvalificere eleverne fagligt, så de bliver klædt på til et eventuelt videre uddannelsesforløb.

At løfte den enkelte videre til uddannelse kræver imidlertid, at skolerne tilrettelægger et individuelt forløb for hver enkelt elev med detaljerede og individuelle elev- og handleplaner. Planer, som løbende skal justeres i takt med elevens udvikling – og sammen med eleven. Eleverne skal inddrages i processen og være med til at tegne retning og indhold i egen udvikling.

De fleste skoler er meget opmærksomme på den enkelte elevs behov og tilrettelægger derfor undervisningen, så den tager højde for elevens niveau og interesser. Dette praktiseres konkret gennem undervisning og aktiviteter i forskellige læringsrum. Når læringsmiljøet adskiller sig fra det, de unge kender fra grundskolen, vil de ikke pr. automatik forbinde læringsrummet med nederlag, men undervisningen skal samtidig struktureres, så den kobles op på praktiske og virkelighedsnære elementer og matcher eleven både på sværhedsgrad og på opgavemestring, så det giver eleven en følelse af succes og synliggør elevens faglige progression.

Positive oplevelser i et nyt læringsmiljø godt hjulpet på vej af lærere og især kontaktlærere kan anspore flere elever til at få drømme og noget at stile efter. Motivation er ligeledes centralt i forhold til fastholdelse, som, koblet til de gode relationer og det sociale fællesskab på skolerne, skal være med til at sikre elevernes fastholdelse i tilbuddet, men også mod på at fortsætte i anden uddannelse.

Den ideelle ungdomsskolelærer er stærk såvel fagligt som metodisk og er i stand til at undervise på alle niveauer inden for sit fag. Han/hun har blik for elevernes niveau og kan undervisningsdifferentiere – og har kendskab til målgruppen. Den ideelle lærer hviler i sig selv og indgyder tillid, hvilket er en forudsætning for at skabe gode relationer til de unge. Kravene til lærernes kompetencer er således ikke blot faglige, men i høj grad også pædagogiske.

På alle skoler tildeles alle elever en kontaktlærer, som bliver den primære voksne, der er tilknyttet den unge. Især i kontaktlærerfunktionen er de pædagogiske og relationelle kompetencer af betydning, hvorfor skolerne ofte matcher lærere og elever efter deres personligheder og menneskelige egenskaber. Flere informanter oplyser, at skolerne tilstræber at udnytte forskellighed i den faglige og relationelle tilgang til eleverne som en ressource, fordi det giver eleverne mulighed for at spejle sig i forskellige voksne.

Kontaktlærerfunktionen prioriteres gennemgående meget højt på alle ungdomsskoler, idet eleverne både har brug for støtte og vejledning i forhold til det, der foregår på skolen, men også i forhold til forhold, som ligger uden for skoleregi. Her fremhæves det således i flere interviews, at en lærer på en ungdomsskole ikke kun må forvente at lægge sin tid inden for normale arbejdstider, fordi der også kan være behov for støtte på andre tider af døgnet. Her nævnes forældresamarbejdet som centralt for at kunne arbejde helhedsorienteret, hvorfor der bruges mange ressourcer på at inddrage forældre, hvilket igen nødvendiggør en fleksibel arbejdstid.

Således har flere ungdomsskoler også svært ved at efterleve den arbejdstidsaftale, der normalt gælder for skoleområdet.

Retter vi fokus mod DEA's model for skolernes løfteevne, synes der overordnet set ikke at være meget tydelige tendenser, som kan hævdes at påvirke skolernes løfteevne. Ved stringent isolering af enkelte karakteristika kan der være antydninger af mulige tendenser, hvor skolernes praksis afspejles i løfteevnen. Særligt to tendenser kan potentielt have en betydning for skolernes løfteevne, nemlig værkstedsundervisning og skolernes tilbøjelighed til at sende elever i praktik.

Skoler, som bestræber sig på at sende alle eller de fleste elever i praktik, har en høj løfteevne, ligesom skoler, som tilbyder værkstedsundervisning, også har en høj løfteevne. Vi ser således en mulig sammenhæng mellem skolernes tilbøjelighed til at sende de unge i praktik og skolernes løfteevne. De skoler, som vægter dette mindre eller slet ikke gør det, ligger konsekvent lavere i løfteevne rangeringen.

Imidlertid er dette behæftet med stor usikkerhed, da vi har interviewet flest skoler med en høj løfteevne, hvorfor der måske snarere er tale om en gennemgående tendens og dermed et udtryk for best practice.

Samarbejdet med virksomheder sker hovedsageligt omkring praktikforløb, som kan bruges til forskellige formål. Forløbet kan både skabe faglig erhvervsafklaring eller en erhvervsforståelse, som kan give eleverne en idé om, hvad de finder spændende, men også hvordan de socialt skal agere på en arbejdsplads. Samtidig kan praktik være med til at skabe en følelse af personlig succes og motivation for eleverne, når de lykkes og får en god praktikoplevelse. For bliver forløbet en succes, kan dette løfte eleven betydeligt, fordi det skaber motivation og afklaring. I enkelte tilfælde kan det også resultere i konkrete lærepladser eller fritidsjob, som netop kan være vigtige elementer i den helhedsorienterede indsats og i at sikre elevernes trivsel uden for

skoleregi og de fremadrettede planer. En forudsætning for en succesfuld praktik er imidlertid, at der forventningsafstemmes grundigt med praktikværten, og at praktikforløbet iværksættes med udgangspunkt i de unges egne ønsker og drømme.

Analysen peger på, at ungdomsskolerne har en meget bred kontaktflade – i særlig grad undervejs, men også før og efter, at eleven er indskrevet. Ungdomsskolerne bliver ofte centrum i netværket omkring eleverne, hvor de løser en del udfordringer gennem uformelle og personlige samarbejdsrelationer, hvorfor de personlige samarbejdsrelationer er foretrukket. Det forekommer, at det er en klar fordel at samarbejdspartnere befinder sig fysisk tæt på – og gerne på samme matrikel.

Blandt de mest centrale aktører nævnes UU og PPR, hvor samarbejdet hovedsageligt har omdrejningspunkt i visitation, vejledning og understøttelse af den unges trivsel. Samarbejdet mellem ungdomsskolerne og de forskellige offentlige aktører beskrives overordnet set som godt, men er også præget af udfordringer. Ungdomsskolerne har en tovholderfunktion for aktørerne rundt om eleven og er ofte den primære aktør for den enkelte elevs trivsel – både i skolen og uden for hjemmet. Her problematiseres det imidlertid, at der er så mange aktører omkring de unge. Udfordringen handler både om at koordinere indsatsen, og også om, at de mange aktører foretrækker at arbejde inden for normal arbejdstid og derfor mødes med de unge, når de er i skole. Dette bliver et problem, fordi eleven således bliver hevet ud af undervisningen. Samarbejdet med kommunale aktører synes også at være præget af frustrationer, når samarbejdet bliver langsommeligt og bureaukratisk, og der ikke altid bliver taget hensyn til, hvad der er bedst for eleven. For at imødekomme dette har flere skoler udformet lokale aftaler om at kunne overtage elever hurtigere.

Ud over samarbejdet med offentlige myndigheder og virksomheder foregår der også samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner omkring eleverne og deres vi-

dere uddannelsesforløb. Hvor meget, og hvordan samarbejdet forløber, er dog meget forskelligt. Et centralt punkt for overgangen handler om at skabe et forløb, der tilgodeser den enkeltes behov. Hertil angives, at der er rum for forbedringer i samarbejdet omkring overgangene. Flere informanter formulerer meget konkrete ønsker om ressourcer til at sikre bedre overgange til videre uddannelse – både for at støtte og fastholde eleven i det videre uddannelsesforløb, men også for at sikre, at de nye lærere bliver klædt på til opgaven og overdrages den information, som skønnes nødvendig. Endelig efterlyser flere informanter, at ansvaret for den enkelte elev i højere grad forankres hos de samme aktører.

4.0 Almen Voksenuddannelse og Forberedende Voksenuddannelse på VUC

I dette kapitel er der fokus på udvalgte temaer, der tager afsæt i de interviews, som er gennemført på VUC. På baggrund af ti interviews foretaget med repræsentanter fra forskellige VUC'er rundt om i landet vil vi gå i dybden med institutionernes praksisser og udfordringer i arbejdet med de udsatte unge, som er indskrevet på henholdsvis FVU og AVU. Vi har blandt andet spurgt ind til, hvad de definerer som deres kerneopgave, og hvordan de skaber rammer for den undervisning, der foregår. Derudover har vi fokus på motivation og fællesskaber, og hvem de samarbejder med omkring de unge. Endelig kommer vi omkring mulige ønskescenarier, som fokuserer på informanternes syn på, hvad der skal til for at løfte endnu flere unge i uddannelse.

1. Indledning
2. Produktionsskolerne som et forberedende tilbud
3. Ungdomsskoler som forberedende tilbud
4. Almen Voksenuddannelse og Forberedende Voksenuddannelse på VUC

Resumé

Beskrivelsen af de kursister, som benytter AVU og FVU, er meget sammensat, men en stor andel er kendetegnet ved at have flere udfordringer – lige fra dem, som blot skal opkvalificeres fagligt, til dem, som har misbrug og diagnoser. Fra tidligere primært at bestå af voksne med svage faglige færdigheder, er gruppen nu i højere grad præget af unge med betydelige sociale, faglige og personlige udfordringer.

Med forskellige greb arbejder undervisere og vejledere med den nye målgruppe, der er indskrevet på AVU og FVU. De har ikke samme fordelagtige rammer som ungdomsskoler og produktionsskoler, der både har værksteder og mulighed for at sende de unge i praktik. Derfor arbejdes der ihærdigt på at udvikle og forfine pædagogiske og didaktiske metoder, der tager højde for en fagligt og socialt udfordret målgruppe, som har brug for, at deres faglige progression bliver italesat og synlig.

AVU-bekendtgørelsen²¹ og SU-loven²² sætter imidlertid begrænsninger for undervisernes handlerum. At kursisterne skal igennem et pensum, som ligner det, de har i grundskolen, er heller ikke altid fremmende for kursisters motivation.²³ Til gengæld opleves FVU-bekendtgørelsen at give større handlerum og dermed frihed til at anvende praksisnært materiale i undervisningen.

Alle centre bestræber sig på at skabe en undervisning, som er anderledes end det, kursisterne kender fra grundskolen. Der er meget høje forventninger og krav til, hvilke kompetencer undervisere i den forberedende og almene undervisning skal have, og kravene er kun vokset i takt med, at kursistgruppen har ændret sig. Der er tale om en målgruppe, som ikke altid er motiveret for mere almen skolegang og derfor har valgt det fra. Nogle kursister kan også have følt sig 'presset' til at indskrive sig på et forløb, fordi de ellers ikke kan opretholde et forsørgelsesgrundlag. Derfor skal disse kursister mødes af undervisere, der både er rummelige og gode til at skabe et læringsmiljø, der består af sociale og faglige elementer. Således er der også stort

fokus på at tilrettelægge en varieret undervisning samt på at skabe positive lærer-elev relationer.

Der er forskel på, hvordan de enkelte centre håndterer fravær og sikrer fastholdelse, men alle har en praksis for det. I udgangspunktet har de ansatte på VUC ikke kontakt til de unge, efter de er blevet udmeldt, men de indgår i samarbejder med diverse ungeaktører, har i nogle tilfælde ansat psykologer eller mentorer – og lader ofte undervisere og vejledere involvere sig i ikke-skolerelaterede forhold, som kan være en barriere for den unges fastholdelse i uddannelse.

Hvorvidt denne lærerinvolvering kan have en betydning for centrenes løfteevne, kan vi ikke afgøre, men centre som har stor lærer- og vejlederinvolvering har gennemgående en høj løfteevne. De centre, som har afsat lærertimer og både har undervisere og vejledere, som involverer sig i de unges trivsel (ud over den faglige opkvalificering), har alle en høj løfteevne.

Samarbejdet med kommunale ungeaktører og UU fremhæves som godt blandt alle informanter, mens det tværinstitutionelle samarbejde har et forbedringspotentiale. Campus ser ud til at være positivt for samarbejdet med andre unge- og uddannelsesaktører og er potentielt noget, som kan have en betydning for løfteevnen, da der er en overvægt af centre med campuslignende miljøer (eller en fysisk nærhed til de vigtigste samarbejdspartnere), som har en høj løfteevne.

Samarbejde med erhvervslivet omkring den udsatte målgruppe af 15-25-årige er ikke meget udbredt og er heller ikke formaliseret, men de fleste centre har et godt samarbejde med det private erhvervsliv omkring kursister, som allerede er i arbejde og blot skal opkvalificeres i dansk eller matematik. Det er især et sam-

21. Bekendtgørelse om almen voksenuddannelse (AVU-bekendtgørelsen).

22. Bekendtgørelse af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven).

23. Der er flere forhold som vedrører SU-loven samt den bekendtgørelse, AVU er omfattet af, som ikke altid er gunstige i forhold til den meget udsatte målgruppe ifølge flere informanter. De mest udsatte kursister kan have svært ved at følge 23 timers undervisning om ugen (for at få SU), ligesom nogle kursister forbinder almen undervisning med nederlag.

arbejde, som er målrettet kursister med udenlandsk baggrund i regi af FVU.

Endelig er der fra informanternes side flere stærke appeller om at granske de økonomiske incitament og især AVU bekendtgørelsen, hvis VUC skal løfte endnu flere udsatte unge over i uddannelse. Disse er beskrevet i denne analyse, og i de følgende afsnit vil vi også komme ind på, om bestemte praksisser potentielt kan have en betydning for institutionernes løfteevne.

4.1 MÅLGRUPPENS KARAKTERISTIKA OG UDFORDRINGER

For at få indblik i, hvordan VUC arbejder med udsatte unge, er det centralt at forstå den målgruppe, som er indskrevet på henholdsvis AVU og FVU. Hvem er de unge, og hvilke udfordringer kendetegner målgruppen? Ser vi på tværs af institutioner, er kursistgruppen kendetegnet ved at være meget heterogen – og med en stor aldersspredning. Vi har imidlertid bedt informanterne at holde sig for øje, at vi kun har fokus på udsatte unge mellem 15-25 år, velvidende, at der også er en stor kursistgruppe, som ikke er udsat og derfor ikke passer på beskrivelsen af de unge, der er fokus på i nærværende undersøgelse.

Med udsathed har vi henvist til de samme indikatorer, som er opstillet i metodenotatet “De udsatte unge – en alternativ definition”.²⁴

Kursistgruppen har ændret sig i takt med, at der blev indført deltagerbetaling i 2010 for pensionister og personer med en videregående uddannelse – og som en konsekvens af uddannelsespålægget i kontanthjælpsreformen fra 2014.

I 2015 er 58 % af kursisterne på AVU (som er indskrevet på VUC) mellem 20-29 år, og 15 % er under 19 år. Samme år har 33 % af kursisterne på AVU anden etnisk baggrund end dansk.²⁵

Beskrivelsen af de kursister, som benytter AVU og FVU, er meget sammensat, men en større gruppe er kendetegnet ved at have både sociale, personlige og faglige udfordringer.

Kursisterne er lidt ældre på FVU, dvs. mange er over 25 år, hvorfor flere af kursisterne på FVU slet ikke tilhører den målgruppe, vi har fokus på. DEA har imidlertid identificeret flere 18-25-årige FVU-kursister, hvorfor det stadig er relevant at undersøge praksisser på FVU. Der er en overvægt af kursister med etnisk dansk baggrund på AVU, men de fleste centre modtager i stigende grad kursister med anden etnisk baggrund end dansk. Hovedparten af kursisterne på FVU har anden etnisk baggrund end dansk, medmindre der er tale om særligt oprettede ungehold. Nogle steder nævnes, at de på FVU har en relativt stor gruppe af sent ankomne indvandrere og flygtninge, som er meget motiverede for uddannelse, men der er stor variation i uddannelsesbaggrund i øvrigt.

Følgende citat giver et mere generelt billede af, hvordan informanterne beskriver målgrupperne på FVU og AVU:

De er delt op i to grupper. Vi har etniske danskere 18 til midt i tyverne ... Den anden gruppe har anden etnisk baggrund, men går helt op i 30'erne. Denne gruppe fylder nu mere og mere. Det er mennesker, som er født i Danmark. Flygtningene har vi mere på FVU. Vi har også en nyere gruppe, som bliver større og større – de har anden-etnisk baggrund og kommer fra jobcentrene. Vi har også dem med tunge diagnoser og misbrug, men det er måske mere de hold, vi har fra jobcentret.

Kursisterne på AVU rummer imidlertid også unge, der deltager som et led i deres EGU-plan, er ordblinde eller skal opkvalificeres for at kunne gennemføre grundforløbet på en erhvervsuddannelse. Mange af de unge, som går på AVU, udsluses til erhvervsuddannelser og HF og

²⁴. Dette notat indgår i delanalyse 1.

²⁵. <http://paper.ipapercms.dk/VUC/VUCSekretariatet/VUCrapport2015/>

følger netop AVU for at opnå de adgangsgivende karakterer – typisk 02 i dansk og matematik for at komme ind på en erhvervsuddannelse.

Men forandringen i kursistgruppen fremhæves i flere interviews som en udfordring, fordi der også er kursister, som ikke selv har formuleret et ønske om at gå der:

Der er mange, der bliver skubbet ud et sted, som måske ikke har følt sig uddannelsesparate. Det kan være med deres psykiske lidelser, eller det kan være, de har haft et så dårligt forhold til skole, så jeg skal aldrig i skole igen. De ryger alle sammen ind under kategorien; "hvis du er uddannelsesparat, så skal du i gang". Og det kan vi mærke, at der er flere, som bliver skubbet ind på VUC, som ikke selv ville have valgt det.

En anden informant beskriver samme udfordring således:

Rigtig mange er henvist af jobcenteret. De er blevet erklæret uddannelsesparate, og når de er det, så har de stort set valget mellem, at kommunen jager en del med dem, eller de kan få taget deres 9. klasse og komme videre i systemet. Men der er da nogle, som kommer af sig selv. Fordelingen er ca. 50/50. Så kommer de af sig selv og siger – nu har jeg fået små børn, og jeg er blevet lidt mere fornuftig og klar.

Der er således et element af 'tvang' i ovenstående citater samt en indikation på, at flere kursister ikke selv har formuleret et ønske om uddannelse. Nogle informanter problematiserer netop det forhold, at flere unge kommer pga. uddannelsespålægget og hævder, at dette pålæg er medvirkende årsag til det høje fravær og frafald på AVU.

I lighed med de øvrige tilbud ser vi en beskrivelse af en kursistgruppe, som har en lang række udfordringer ud over de faglige, og at visitationen af de unge ikke altid er hensigtsmæssig, hvis den udelukkende sker på baggrund af et uddannelsespålæg. Som vi skal se i de følgende afsnit, er der stor opmærksomhed omkring dette blandt informanterne, hvor de

især i regi af AVU oplever, at bekendtgørelser ikke i tilstrækkelig grad tager højde for den mere udsatte målgruppes behov.

Målgruppen er interessant for det enkelte tilbuds løfteevne, selv om en høj eller lav løfteevne ikke er en indikator for, hvor mange kursister de enkelte centre reelt får videre i uddannelse, men blot viser, hvor mange af de mest udsatte kursister, der kommer videre i uddannelse. Således kan flere centre med en lav løfteevne godt have flotte udslusningstal, hvis de i den givne periode har haft flere kursister indskrevet, som ikke er udsatte i forhold til de indikatorer, der indgår i DEA's beregningsmodel.²⁶

²⁶. Alle de unge, som *ikke* er udsatte ifølge DEAs indikatorer for udsathed, indgår ikke i denne undersøgelse, da DEA kun har undersøgt de udsatte unges videre færden, efter de har været indskrevet på et eller flere tilbud. Indikatorer for udsathed fremgår af metodenotatet "De udsatte unge – en alternativ definition".

4.2 TILBUDDETS FORMÅL OG PÆDAGOGISKE TILGANG

I dette afsnit kommer vi ind på, hvad informanterne anskuer som det primære formål med tilbuddet. Vi undersøger, hvordan de forholder sig til den nye målgruppe, der er indskrevet på FVU og AVU og kigger på, hvordan rammerne omkring AVU og FVU både styrker og begrænser undervisernes manøvrerum. Derudover har vi fokus på, hvordan de organiserer undervisningen og styrker fællesskabet, så det tager højde for den nye målgruppe.

Som de følgende to citater viser, er der forskellige bud på, hvad kerneopgaven er, afhængigt af hvem vi spørger:

Vi er faglige. Vi klæder dem på fagligt, og en ramme inden for hvilken de kan lære at blive studerende. Vi graver ikke i deres personlige problemer.

Det er, at klæde dem på i den retning, de skal i, og holde dem i hånden så længe som muligt. Det er vigtigt, at de kan de faglige ting, men de skal jo også have motivation og et ønske om, hvad de vil. Problemet er, at mange ikke har selvværd og ikke ved, hvad de vil. De har ikke engang drømme. Mange oplever her, at de faktisk godt kan gå i skole. De oplever her, at de ikke er anderledes, de har det godt med hinanden, og der er en stor rummelighed. Vores opgave er også at give dem troen på sig selv, give dem drømme og gøre dem klar over, hvad der er af muligheder.

Samtlige informanter peger på, at de faglige mål er det centrale omdrejningspunkt, men tilføjer, at de lægger stor vægt på at få det sociale samspil i klassen til at fungere, da kursisterne ikke lærer noget, hvis de oplever, at det ikke er rart at gå der. Samtidig er der en erkendelse af, at der er nogle kursister, de ikke kan hjælpe:

Dem, vi ikke kan løfte, er de, der kommer og har et fagligt niveau som en fjerdeklasse og har et alvorligt misbrug. Dem kan vi ikke løfte. Vi har ikke støtte-

ordninger. Dem klarer beskæftigelses- og integrationsforvaltningen, som har en mentorordning her på stedet til at tage sig af de unge fra jobcentret. Det er meget effektivt – og meget dyrt.

Der er flere, som netop fremhæver det vanskelige i at hjælpe misbrugere, og især hvis de ikke er i behandling. Der er også kursister, som bliver afvist, hvis de vurderes at være for langt fra de krav, der stilles på AVU.

Den nye kursistgruppe er tydeligvis en udfordring. Målsætningen er faglig, almen læring, men flere påpeger, at dette mål ikke er realistisk for alle kursister. Nogle kursister skal igennem flere forløb, før de består eksamen, hvorfor succeskriteriet ikke altid handler om at gennemføre en eksamen i første forsøg. Enkelte informanter taler desuden om, at de har kursister, som ikke har mange andre meningsfulde steder at opholde sig i dagtimerne:

For nogle er det at møde op. For andre er det ikke at begynde at synge midt i timen. Yderligere er det jo fag-fagligt. Så det er meget individuelt.

Som citatet angiver, er kursisternes udgangspunkter meget forskellige, hvorfor flere informanter italesætter et behov for, at de i højere grad arbejder med kursisternes personlige og sociale kompetencer, og at det ikke er tilstrækkeligt at have fokus på de faglige læringsmål på AVU og FVU.

Forberedende voksen undervisning (FVU)

FVU er et forberedende tilbud målrettet voksne over 18 år med ringe færdigheder i dansk og matematik. Undervisningen foregår på små hold og kan ofte tage udgangspunkt i emner hentet fra hverdagen.

Et meget gennemgående tema i de ti interviews handler om de mange fordele, der er forbundet med FVU bekendtgørelsen. Informanterne fortæller blandt andet, at FVU er enormt effektivt, fordi der er rig mulighed for at inddrage hverdagsmatematik og emner, som optager

målgruppen.²⁷ På FVU lærer kursisterne strategier og arbejder med emner, som opleves som relevante for deres hverdag. Fx kan der være fokus på at opstille et budget, som de kan bruge derhjemme, inddrage avis-læsning samt tage på indkøb i dagligvarebutikker for at finde de billigste varer, fordi flere kursister er enlige forsørgere med en stram økonomi:

Der er nogle undervisningsplaner, som viser, hvad der skal indgå, men vi er også nødt til at være praksisorienterede. Det arbejder vi med, så de kan se, hvad det skal bruges til. Matematik kan man lige så godt regne ift. indkøb i Netto. [...] På FVU har man mere frie hænder til at vælge nogle andre tekster, som gør det nemmere at gøre dansk praktisk. På AVU er det mere fast.

Samme informant tilføjer, at FVU ikke kan stå alene, men at det fx er et godt supplement til AVU. Dog er det problematisk, at FVU ikke er SU-berettiget. Nogle af kursisterne på FVU er færdiguddannede, som bare ikke kan skrive et brev.

Selv om kursisterne inddeles på hold fra niveau 1 til 4, er der store krav om undervisningsdifferentiering på FVU, da der både skal tages hensyn til elever med forskellige faglige og sociale udfordringer samt en stor aldersspredning, ligesom det også er meget forskelligt, hvad der optager målgruppen.²⁸ FVU fremhæves af flere informanter som et meget velegnet tilbud til den udsatte målgruppe, da FVU-bekendtgørelsen giver rum for at målrette undervisningen til en kursistgruppe, som profiterer af praksisnært materiale, der ikke er for abstrakt.

FVU har desuden mindre holdstørrelser end AVU. Der er typisk 12-15 på et hold, men kan være helt ned til otte, og der er maksimalt 20 kursister på et hold. Der er angiveligt større frihed til at tilpasse pensum og undervisningsformer, så de favner en udsat målgruppe.²⁹ Netop muligheden for at undervise mindre hold fremhæves som en stor fordel, når der er tale om en målgruppe, som kræver stor grad af undervisningsdifferentiering.

Dog er FVU primært målrettet kursister med anden etnisk baggrund end dansk, ligesom målgruppen på de ordinære FVU-hold er kendetegnet ved at være ældre end dem, som typisk er indskrevet på de øvrige forbedrende tilbud. Den største udfordring blandt kursisterne på FVU er således fagfaglig, da de fleste har meget begrænsede dansk- og matematikforudsætninger. FVU kan imidlertid også oprettes for særligt udsatte målgrupper eller som del af et brobygningsforløb på erhvervsskoler.³⁰

Opsummerende betegnes FVU som et velegnet tilbud til en kursistgruppe, der både er udfordret socialt og har mangelfulde almene færdigheder.

Almen Voksen Uddannelse (AVU)

AVU er et fagligt tilbud til voksne, som af forskellige årsager ønsker at forbedre deres almene færdigheder i bl.a. dansk og matematik. Der er en gennemgående opmærksomhed i forhold til at gøre undervisningen mere praksisnær, ligesom flere påpeger, at kursisterne har brug for at opleve en konkret nytte af det, de skal lære. Underviserne tager derfor ikke bare udgangspunkt i en almen interesse.

Flere informanter mener imidlertid ikke, at bekendtgørelsen for AVU tilstrækkeligt tager højde for den målgruppe, der er i dag, men er designet til elever, der kun har faglige problemer. Nogle kursister er nødt til at tage samme niveau flere gange. Det påpeges således, at der mangler et niveau for de meget fagligt udfordrede kursister på AVU, som dumper og tager turen en gang til.

En informant taler om, at AVU er blevet akademiseret, hvilket er et forkert skridt i forhold til den nye

²⁷. Det skal ikke forstås sådan, at der ikke inddrages hverdagsmatematik eller avislæsning på AVU, men FVU fremhæves i mange interviews som værende mere fleksibelt end AVU.

²⁸. Ud over trin 1 til 4 i læsning er der et niveau, som hedder START. Dette kursus er en form for introduktion til trin 1, som er målrettet kursister med meget begrænsede danskundskaber.

²⁹. Oftest tilbydes FVU to dage om ugen, og det bruges også som supplement til AVU for de 18-20 årige, der kan få SU, hvis de følger min. 23 timers FVU og AVU om ugen.

³⁰. Typisk et 12-ugers forløb, der skal opkvalificere unge til at komme ind på en ungdomsuddannelse.

målgruppe. Niveaue er blevet for højt, og det er blevet sværere at målrette undervisningen til den nye målgruppe ifølge flere informanter:

AVU er skabt til at gå videre fra 7. klasse for folk uden problemer, hvor der måske i dag burde være lidt mere hjælp. Vi har et basisforløb, men det er meget kort. Det er ca. ti uger med otte lektioner om ugen. Vi mangler nogle niveauer, som kan samle op lidt længere nedefra – også selv om de har gået i skole i 10 år. Så er der nogle der dumper, som må tage basis en gang til.

Undervisningen på AVU foregår fortrinsvis i klasselokaler på hold, som varierer fra 20 til 28 kursister. Som tidligere nævnt kan målgruppen have svært ved at koncentrere sig i længere perioder, hvilket stiller store krav til klasserumsledelse og undervisningsdifferentiering:

Det kan være, vi skal læse en tekst. Jeg kan ikke dele artiklen ud i klassen og sige: "Nu skal I læse, og om ti minutter går vi i gang". Jeg skal have de ord blinde til at gå i gang med oplæsning. Men inden da, så skal jeg have så meget ro på i klassen, at de ved, hvad de skal. For samtidig med, at jeg har instrueret, så vil der være fem, der ikke har hørt efter, som jeg skal instruere igen. Plus at man skal lave nogle grupper – og nogle vil ikke arbejde sammen. Så man skal sætte nogle overordnede rammer og vide, at det er mig, der bestemmer.

Flere steder løser de ovenstående problematik ved at oprette forskellige holdtyper målrettet forskellige kursistgrupper samt ved at oprette hold med færre kursister. Der er således både ordinære AVU-hold og hold, som er målrettet en særlig udsat målgruppe. En informant tilføjer dog, at en sådan differentiering forudsætter en vis volumen, hvorfor det ikke er alle afdelinger, som kan oprette særlige hold.

Finansieringsstrukturen fremhæves desuden som en styrke såvel som et problem, da den ikke altid under-

støtter ønsket om at tilrettelægge særligt målrettede forløb for særligt udsatte unge. Et eksempel på, hvordan flere centre alligevel formår at tilgodese de mest udsatte kursisters behov for mindre holdstørrelser, fremgår af følgende citat:

Vores AVU-hold starter på 30-32, men har så et frafald. De velfungerende hold er på ca. 25. Hvis vi taler unge-hold, som er en underskudsforretning, men som vi gør for at fange dem, der har det sværest, så er der ca. 12 på holdet. Hvis man skal lave business, skal der helst være 25 på holdet. Det tjener vi så lidt på ved vores HF. Det er grunden til, at det er lidt fedt med vores forvaltning, fordi det gør, at vi kan tjene et sted og så bruge penge til at igangsætte initiativer, som vores unge-hold, som vi ellers taber penge på. Men den satsning står også for fald, når taxameter-skruen strammes.

Samme center finder midler andre steder i organisationen for at kunne oprette mindre hold. Dette illustrerer ikke bare en velvilje, men også muligheder i strukturen, hvis de enkelte institutioner vel at mærke har en vis volumen og samarbejder med kommuner, som er villige til at betale for særligt oprettede hold. Et andet center fortæller, at de hellere vil have en to-lærerordning frem for mindre hold, da de på den måde kan differentiere undervisningen i større udstrækning.

Der er således stor opmærksomhed på behovet for at oprette mindre hold, men rammerne for at gøre det er ikke altid lige gunstige, hvorfor de enkelte centre er nødt til at være kreative for at finde finansiering til det, ligesom de er afhængige af, at de respektive kommuner også er indstillede på at finansiere udgifterne til de kursister, som går på små hold, der ikke altid er omfattet af taxameterordningen.

Endelig skal det understreges, at flere informanter fortæller, at de også på AVU anvender praksisnært materiale og dagligdagsmatematik, og at det også er muligt at finde eventyr, som kan fange en heterogen

målgruppes interesse. Og derfor er AVU også velegnet til udsatte unge, men der italesættes flere strukturelle begrænsninger i AVU bekendtgørelsen og SU-Loven. Af samme årsag bruger flere informanter betegnelsen 'multikunstnere', når vi spørger ind til, hvordan de vil beskrive en underviser på AVU.

Stort fokus på fællesskaber og anerkendelse

Den nye elevgruppe afspejles tydeligt i lærernes tilrettelæggelse af de enkelte kursusforløb. Flere beretter således om forskellige tiltag, som alle er målrettet den nuværende kursistgruppes sociale og personlige udfordringer. Alle informanter lægger stor vægt på, at det skal være rart at gå i skole. Et sted betoner de vigtigheden af, at der skal være plads til alles forskelligheder, hvor der også skal være mulighed for at gå en tur i løbet af en lektion, hvis det sker efter aftale.

Informanterne er således opmærksomme på de unges livssituation, ligesom de også arbejder på at give de unge en anden og positiv oplevelse af, hvad skole kan være. De tilbyder alle et nyt fagligt og socialt fællesskab og påpeger, at et stærkt fællesskab bidrager til kursisternes motivation. Der synes at være bred enighed om, at de unge har brug for at opleve at være del af et fællesskab, hvor de betyder noget. I dette fællesskab skal de samtidig mærke, at lærerne kender og interesserer sig for dem:

Det er vigtigt at dyrke fællesskabet, fordi mange ikke har været en del af et fællesskab. Det er vigtigt for dem at mærke, at de gør nytte for andre. Det motiverer dem, og det bruger vi meget tid på.

Anerkendelse af den enkelte elev er et gennemgående tema i flere interviews. Flere fremhæver, at de arbejder anerkendende, og at det ikke bare er lærerne, men også vejledere og øvrige ansatte, som gør en indsats for, at de unge føler sig set og anerkendt:

Vi prøver da selvfølgelig at snakke med dem som lærere om, hvad de laver i fritiden og sådan, så de

føler sig set. Det er også vigtigt som vejleder bare at være synlig, gå rundt på gangene, spørge dem om de er blevet klippet – og bare give dem lidt opmærksomhed. Man skal huske, hvad man sidst snakkede om og spørge ind til det. Der skal være interesse for hele mennesket.

Flere VUC'er har forsøgt at understøtte fællesskaber ved at tilbyde aktiviteter og arrangementer efter skoletid i form af ekskursioner, skovture, loppemarkeder, fester – og i enkelte tilfælde også studieture. Kursisternes alder og livssituation er imidlertid en udfordring for deltagelse, da de på tværs af centre gentager samme fortælling om, at kun en lille andel deltager i de sociale aktiviteter, som ligger uden for skoletiden. Et sted har de valgt at droppe fester, fordi kursisterne slet ikke kom. Et andet sted er det kursistrådet, som står for at arrangere fester og sociale initiativer, men selv om det hele er båret af kursisterne, er det alligevel svært at gennemføre, da det kun er 1/4 som deltager:

De unge mødre [...] skal hjem til deres børn, og der sidder kvinder med muslimsk baggrund, som skal skynde sig hjem, fordi manden ikke vil have, de skal snakke med andre. Så er der stofmisbrugerne, som kan holde deres trang i ave, mens de er i skolen, men de skal skynde sig hjem og have noget hash.

Hvis man skal opnå den fulde effekt af arrangementer med et socialt sigte, skal de således foregå i undervisningstiden. Ellers vil de kun være til gavn for de kursister, som ikke har så mange forpligtigelser ud over skolen. Flere skoler har taget højde for denne udfordring ved at indlægge sociale aktiviteter i skoletiden – fx har et par centre har afsat to ugentlige timer til sociale aktiviteter for alle AVU-kursister.

Andre forslag, som kan styrke det sociale sammenhold, handler om at tilbyde morgenmad. De steder, hvor de har gjort sig erfaringer med at tilbyde morgenmad (og nogle steder også frokost) som en del af tilbuddet,

oplevede, at kursisterne ikke var så sløve og uoplagte, og at det skabte bedre rammer for at skabe sociale relationer og positive voksenrelationer, da de spiste sammen – og især når lærerne spiste med.

Der er imidlertid kun et VUC, som har indført morgenmad regelmæssigt, efter diverse projekter er ophørt. Her spiser underviserne sammen med kursisterne og skaber dermed et rum for socialt samvær og relationsopbygning, hvor de både kan snakke om undervisningsrelaterede emner og om forhold relateret til deres liv uden for skolen.

For at styrke relationen imellem underviser og kursister – og kursisterne imellem – er der ofte tale om meget lavpraktiske og små tiltag, men de virker, og det er ifølge flere informanter det relationelle arbejde, der er med til at sikre motivation og fastholdelse:

I starten snakker vi om, hvor vigtigt det er, at de kommer. Hvis det er relationen, som er vigtig, så kontakter de måske selv læreren om morgenen. Det kan også være relationen til andre studerende, og så er de gode til at tage hånd om hinanden og spørge hinanden, hvorfor de ikke kommer. Det er vigtigt at blive set og hørt. De kan godt lide, at det er små steder, de går, så man bliver set og hørt, og man kender deres navne og hilser på dem, når man går forbi hinanden.

Det er heller ikke altid bare underviseren, der har skabt en relation til de unge:

Vi er nødt til at være mere OBS på omsorg ud over skolen, fastholdelse og relationer. De skal have gode råd til hverdagen, og det er også noget, som sekretæren kan gøre. De kan give dem råd og opretholde en relation, alle spiller ind. De opfatter mig ikke så meget som leder, så de kan også finde på at komme til mig.

Opsummerende er der flere tiltag og måder at organisere undervisningen på, som tilgodeser den nye målgruppes behov, ligesom der også er stort fokus på at arbejde anerkendende og relationelt. Der forekommer at være forskel på, i hvor stor udstrækning de enkelte centre har afsat timer til at involvere sig i anliggender, som ligger uden for skoletiden og ikke er relateret til kursistersnes faglige udvikling, men alle er enige om, at det er af stor betydning, at underviserne møder kursisterne med interesse for, hvad der fylder i deres hverdag, da det netop kan være alt det andet i de unges liv, som forstyrrer og dermed forringer deres forudsætninger for at gennemføre en eksamen eller trinprøve.

Undervisningen tilrettelægges så den imødekommer målgruppen

At målgruppen er udfordret og kræver en anden læringsstrategi viser sig på flere måder. Udgangspunktet for skolerne er, at eleverne skal forberedes på den prøve, der afslutter forløbet, og at undervisningen foregår i store klasserum. Men undervisningsformen er ifølge flere informanter nødt til at være præget af kortere forløb, korte tidshorisonter samt små sekvenser, fordi målgruppen kan have svært ved at holde koncentrationen i længere tid samt svært ved at forholde sig til noget, som først sker om flere måneder eller et helt år. Et sted bruger de forklarende film, som eleverne kan se igen og igen, indtil de har forstået betydningen. Det er især hjælpsomt for kursister, som ikke er trygge ved at udstille deres vanskeligheder ved at spørge i timerne. Samme informant tilføjer, at de reducerer mængden af lektier så meget som muligt, og at de ikke kan tilrettelægge en undervisningstime på samme måde som tidligere:

Alt for tit sker det, at vi underviser på samme måde, men vi arbejder på at komme væk fra det. Vi ved, at mange har diagnoser og ikke kan koncentrere sig, så det nytter ikke. Vi undgår lektier så vidt muligt. Nogle gange lægger vi en film ud, som forklarer det, de skal, så de kan se det selv, og så arbejder de. Sådan

skifter det måske hele dagen, så vi kan lave korte sekvenser. Man kan godt præsentere en stor sammenhæng med små stop og korte deadlines i.

Det forekommer at være meget udbredt, at underviserne på AVU og FVU gør brug af korte sekvenser, hvor der er fokus på daglige mål, og flere påpeger, at de synliggør læringen mest muligt, fordi det giver eleven en følelse af selvværd, når de bliver anerkendt og oplever, at de har lært noget:

Typisk opfordrer vi underviserne til at have en lang tidshorisont på deres undervisning, [...] Men på den korte bane laver vi også korte forløb, fordi det kan være svært for kursisterne at orientere sig efter et meget langt forløb. Og så italesætter lærerne meget den udvikling, der er. Det er anerkendelse og styrker selvtilliden hos den unge. Og det har de brug for.

Der arbejdes således med at synliggøre, hvad der skal læres, og hvorfor det er relevant både i undervisningen og i samtaler mellem kursister, vejledere og undervisere, ligesom der er stor opmærksomhed på at arbejde med kortsigtede mål frem for meget langsigtede mål.

Men i timen siger læreren, at i dag skal vi nå herfra og hertil. Når vi siger et basisforløb, snakker vi også hele tiden med dem om, hvad det er, de egentlig skal kunne for at komme videre.

Der er således tale om, at informanterne i høj grad forsøger at tage højde for den målgruppe, der er indskrevet på AVU og FVU. De har ikke samme fordelagtige rammer som ungdomsskoler og produktionsskoler, der både har værksteder samt mulighed for at sende de unge i praktik. De er underlagt nogle bekendtgørelser, som både kan være snærende og fleksible, men har ikke de samme rammer (lokaler) for at tilbyde en anvendelsesorienteret undervisning. Med dette in mente gør de en stor indsats for at sikre variation i undervisningen, lave mindre holdstørrelser samt styrke fællesskaber via sociale tiltag. De arbejder på at udvikle

og forfine pædagogiske metoder, som tager højde for en fagligt og socialt udfordret målgruppe. Eller som en informant udtrykker det: "Det sociale må indarbejdes i det faglige – ellers fungerer det ikke."

Der er desuden et gennemgående tema, som handler om økonomi og de rammer, AVU er omgærdet af, og som ikke altid levner plads til eksperimenter og metodefrihed:

... taxameterordningen presser os på pædagogikken. Det ville være skønt, hvis vi en gang imellem kunne iværksætte pædagogiske eksperimenter. Vi er i gang med at søge om midler til det nu, men tænk, hvis der var statslige fonde, man kunne søge. Forsøgene skal prøve at bryde rammerne ... Man kunne også lave forsøg med virksomhedssamarbejde, men det er der heller ikke midler til, hvis ikke vi er sikre på, at det virker.

FVU fremhæves som meget fordelagtigt, men da undervisningen er på et lavere fagligt niveau og primært anvendes af borgere med anden etnisk baggrund end dansk, er AVU og FVU svære at sammenligne. I den forbindelse fremhæver flere informanter, at FVU er god til at fastholde de unge i uddannelse, mens AVU er bedre til at få de unge videre i uddannelse, hvilket også stemmer overens med DEA's analyse af institutionernes løfteevne.

Match af underviser og kursist

Kursisternes behov er forskellige. Der kan være kursister, som har behov for en meget tydelig lærer, som sætter klare grænser, mens andre kan have brug for en mere tålmodig underviser med en forstående og tolerant tilgang. Derfor har vi interesseret os for, om skolerne søger at matche kursister og lærere ud fra andre kriterier end faglig interesse og niveau.

Flere informanter oplyste, at de forsøgte at matche bestemte undervisere med bestemte kursistgrupper, hvis der var kursister nok til at oprette mere end et

hold. I disse tilfælde kigges der ved indskrivningen på, om den introverte eller meget urolige kursist vil have størst glæde af at være hos den ene eller anden lærer, men det er ikke noget, der er mulighed for at gøre i vidustrækning.

Andre informanter fortæller imidlertid, at de hverken lovgivningsmæssigt eller økonomisk har mulighed for at foretage et match, når de modtager en ny kursist.

Mindre afdelinger oplyser, at det ikke er muligt, fordi de ikke har nok kursister til at oprette flere hold. Andre peger på, at der tages hensyn til lærernes personlige og faglige kompetencer, når de planlægger, hvem der skal undervise på de forskellige niveauer. Der er således en opmærksomhed på, at det er relevant, men hovedparten af informanterne har ikke mulighed for at foretage et egentligt match, som strækker sig langt ud over et hensyn til kursisternes faglige forudsætninger. I de tilfælde det sker, er der tale om større afdelinger, da det kræver en vis volumen.

Dog er det tydeligt, at der både i regi af AVU og FVU er stærkt fokus på, at kursisterne ikke er lige motiverede og derfor har brug for en undervisning, der er varieret og tilpasset de forskellige behov. Der satses på at styrke de unges sociale kompetencer ved at iværksætte forskellige aktiviteter og tiltag i og uden for skoletiden, fordi det anses som en vigtig del af det forberedende tilbud at give eleverne en positiv oplevelse af at være på skolen. Men det sociale indarbejdes også som en integreret del af undervisningen, fordi det kan være svært at holde på kursisterne efter skoletid.

Opsamling

Der arbejdes meget bevidst med at synliggøre læringen, for at kursisterne løbende oplever små succeser og anerkendelse. Det sker enten ved at afvikle trinprøver på FVU, eller ved at de i undervisningen og under individuelle samtaler italesætter, hvad de nu har lært, og hvorfor det er relevant. Institutionerne forsøger

desuden at skabe og fastholde en motivation ved at tilrettelægge undervisningen, så den bliver relevant og praksisnær.

I den henseende nævnes AVU-bekendtgørelsen som en faktor, der ikke uden en velfunderet pædagogisk og didaktisk redskabskasse er fremmende for kursisternes motivation, fordi kursisterne skal igennem et pensum, som ligner det, de har været igennem i grundskolen. Derfor bestræber alle centre sig på at tilbyde undervisning, som er anderledes end det, kursisterne kender fra folkeskolen. En mulighed for at oprette mindre hold – og på flere niveauer – fremhæves som et hensigtsmæssigt tiltag. Desuden giver mange udtryk for, at de i videst muligt omfang forsøger at tilrettelægge undervisningen med materialer og undervisningsformer, som tager højde for, at kursistgruppen rummer mennesker med diagnoser, mange personlige udfordringer samt modstand på læring pga. dårlige skoleerfaringer fra tidligere mv.

Der er således iværksat flere praksisser og en organisering, som skal tilgodese den nye heterogene målgruppe på AVU og FVU i form af nye pædagogiske og didaktiske metoder, som bliver udfoldet på forskellige måder. De nye metoder og den mere praksisnære tilgang har angiveligt de mest optimale betingelser i regi af FVU, hvorfor flere informanter også fremhæver, at FVU's bekendtgørelse i højere grad kan tilgodese den fleksibilitet, der er brug for, når man arbejder med udsatte unge.

Andre informanter fortæller, at de også anvender praksisnært materiale og dagligdagsmatematik på AVU, og at de godt kan finde eventyr, som kan fange de meget unge og udsatte målgruppers interesser. Derfor kan vi ikke udlede, at FVU egner sig bedre til den udsatte målgruppe, men der stilles store krav om dygtige undervisere på AVU, som er fagligt velfundrede, har gode relationskompetencer og en varieret pædagogisk og didaktisk værktøjskasse. De skal især være kreative, når der skal udvælges undervisningsmateriale, som kan fange en heterogen målgruppe. Dette uddybes i det følgende afsnit.

Det er i udgangspunktet ikke muligt at matche kursister med bestemte undervisere, da eleverne indplaceres på hold ud fra deres faglige forudsætninger, men flere forsøger alligevel at imødekomme et behov for mindre hold – og opretter i flere tilfælde også hold for særligt udfordrede målgrupper.

Vi kan ikke påvise, om muligheden for at matche kursister og lærere kan have en betydning for de enkelte centres løfteevne. Vi kan heller ikke påvise, om der er en sammenhæng mellem centrenes løfteevne – og de styrker og begrænsninger som AVU og FVU er berammet af. Endelig har vi heller ikke kunne påvise en sammenhæng mellem centrenes pædagogik eller relationelle arbejder og løfteevne, da dette kræver et langt større datagrundlag, som også involverer deltagerobservation. Men vi har beskrevet, hvad vi har fundet, og vi mener, det både viser tendenser på praksis og undtagelser, som tilsammen er med til at illustrere en udvikling og de mange forandringer, som ikke blot er tilvejebragt af diverse reformer, men også ti centres omstillingsparathed samt evne til at implementere nye tiltag og praksisser, der er vigtige for at imødekomme en udsat målgruppe.

4.3 UNDERVISERNES KARAKTERISTIKA OG OPGAVER

Et flertal af underviserne på AVU og FVU er seminarieuddannede, men op til 1/3 kan også være universitetsuddannede. Informanterne blev derfor spurgt om, hvad der blev lagt vægt på, når de skulle ansætte en ny underviser. Svarene centrerede sig oftest om personlige egenskaber og engagement, men også om undervisernes kendskab til målgruppen. Disse aspekter undersøges i nærværende afsnit, som desuden har fokus på den ekstraordinære støtte, som flere centre og kommuner har sat ind med for at imødekomme den nye målgruppes udfordringer og behov.

Undervisere på AVU og FVU er kendetegnet ved at have erfaringer med og forståelse for målgruppen – og

ved at være tålmodige og rummelige. De tror på sig selv og brænder for at undervise, er omstillingsparate og klar til at ændre programmet, hvis der sker noget uforudset på holdet. De skal være robuste og hvile i sig selv og være i stand til at sætte grænser. Flere påpeger også, at det er en stor fordel, hvis de er uddannet inden for dansk som andetsprog:

De skal forstå arbejdet for at kunne løfte denne her gruppe og være multikunstnere, som jeg kalder det ... De skal også være robuste – og man skal kunne bruge sine kollegaer og ikke sidde alene med tingene. Man kan blive udsat for nogle forfærdelige ting, og du skal kunne sætte nogle grænser for, hvor meget du vil inddrage dig selv, og det kan de også bruge kollegaerne til.

Der stilles således meget høje krav til lærernes menneskelige egenskaber og ikke blot krav til deres faglige kvalifikationer. Den nye målgruppe hævdes samtidig at være en stor udfordring for den underviser, der primært interesserer sig for den fag-faglige opgave. En informant forklarer udfordringen således:

... vi har også en del, som er flygtet fra folkeskolen, og til dem må vi sige, at det er ikke sikkert, at det er bedre her, men det er anderledes.

En anden informant tilføjer:

Hvis de kommer fra den anden del af undervisnings-systemet med ressourcestærke unge, så kan man måske godt miste tålmodigheden med de her unge, for der tager det bare længere tid.

Målgruppen kræver således tålmodighed, men det er ikke ensbetydende med, at de foretrækker undervisere med en pædagogisk baggrund, da de samtidig skal være gode til klasserumsledelse og stærke i de fag, de underviser i, da kursisterne kan sætte spørgsmålstejn ved det, de siger:

Det vigtigste er din pædagogiske og didaktiske tilgang. [...] Du skal kunne fange og motivere kursisterne fra dag ét, og du skal være tydelig og sikker på dig selv. Hvis kursisterne oplever, du er usikker, så hakker de til. Nogle gange er angreb det bedste forsvar for dem, så hvis du kommer ind og piller ved dem, er det nemmere at skyde tilbage end at åbne op.

En anden informant illustrerer kompetencebehovet således:

Selvfølgelig er der nogle formelle krav, men det er ikke eksamenskarakterer. Det, vi kigger efter, er, at de kan møde eleverne og være ægte, være til stede i lokalet, håndtere kursisterne, anerkende dem, praktisere professionalisme, at de kan relationsarbejde. Så lægger vi stor vægt på ærlighed, at man er ærlig over for eleverne, for hvis man er uærlig i de professionelle roller, så opdager eleverne det, og det ødelægger relationen.

Det fremgår af ovenstående, at mange kursister har en kritisk holdning til undervisere som et forsvar mod de nederlag, de har haft for mange af i grundskolen. Samtidig skal underviseren skabe relationer til en målgruppe, som i udgangspunktet har mistillid til skolen. Derudover er der behov for både at håndtere og inkludere meget ekstroverte og introverte elever og planlægge et forløb, som tilgodeser et bredt spænd af læringsvanskeligheder. Det er således også blevet en socialpædagogisk opgave at være underviser på AVU og FVU. De fleste centre foretrækker seminarieuddannede undervisere, men der er samtidig stor efterspørgsel på undervisere med pædagogiske efteruddannelser – fx en diplomuddannelse i pædagogik eller dansk som andetsprog, ligesom alle centre også prioriterer at efteruddanne de ansatte.

Et lidt større center har efterhånden sagt farvel til de lærere, som kun kunne undervise de meget motiverede elever:

Vi har gjort op med det gamle VUC, som vi havde for et par år siden, hvor det var en flok koner, der gerne ville lære italiensk eller lignende. Det var kursister, der var motiverende og ville mere og mere, og det var der nogle lærere, der virkelig godt kunne lide. Dem ser vi ikke mere.

Hvorvidt informanterne sparrer med andre undervisere – og i hvilken udstrækning ledelsen bakker op om kompetenceudvikling, svarer de følgende:

Vi har fredagsmøde hver fredag i et par timer, hvor vi samarbejder på tværs af de to afdelinger. Så har de mulighed for at mødes inden for fagene. Det er godt, fordi vi alle sammen arbejder på forskellige tidspunkter. Lærerne er gode til at dele ud af deres viden, man kan både bede om hjælp og få hjælp. Der er også tillid fra ledelsens side af, de registrerer selv deres tid. Derfor bliver de her også længe uden den store udskiftning.

Flere informanter fortæller, at de løbende evaluerer metoder og undervisning og forsøger at blive bedre til at inddrage kursisterne i formuleringen af egne læringsmål på trods af, det kun er et fåtal, der arbejder systematisk med elevplaner og har afsat timer til at gøre dette jævnligt:

Vi er blevet bedre til den løbende evaluering og dialog mellem lærer, kursist og vejleder for at finde ud af, hvor det er vi skal hen. Vi har en individuel samtale, trepartssamtaler, tre gange om året for at klargøre kursistens mål. Det er kursisten, en vejleder og oftest også en lærer. Det bruger vi mange ressourcer på. Vi bruger også tid på, at lærerne i teamet kan snakke om det.

De forskellige interviews tegner et rids af, at alle er observante på de mange øvrige aspekter, der påvirker kursisternes evne til at koncentrere sig, lave lektier og blive fastholdt i tilbuddet, men det er ikke så hyppigt, at underviserne får timer til at støtte deres kursister i

forhold, som ikke er undervisningsrelaterede, og hvis det sker, er det typisk i skoletiden, at der er afsat timer til at varetage trivselsrelaterede opgaver. Ellers er det en opgave, som oftest er uddelegeret til de kommunalt finansierede mentorer, som flere kursister har i en kortere eller længere periode. Et aspekt, vi kommer nærmere i det følgende afsnit.

Ekstraordinær støtte

Der er undervisere, som har kontakt til kursisterne uden for skoletid – fx ved hjælp af en kontaktlærerordning:

Ja det har de, men der er også generationsforskel. Dem, der har været her mange år, gør det ikke (kontakt til kursister uden for skoletiden), mens de unge lærere gør det i højere grad. De arbejder også på en bredere indsats og en vejledningsindsats, hvor der eksempelvis er en telefon, der går på runde.

Forskellen på de ‘unge og gamle’ undervisere er tydelig i flere interviews. Der tales på tværs af centre om de undervisere, som har været der i mange år, som i nogle tilfælde kan have lidt sværere ved at omstille sig til den nye målgruppe – og enkelte steder også svært ved at tage de nye pædagogiske metoder til sig, men generationsforskellen kan i flere interviews også aflæses i forhold til undervisernes villighed til at involvere sig i kursisters trivsel og ikke-skolerelaterede udfordringer.

En informant oplyser, at ledelsen forsøger at gøre det legitimt for underviserne at tale med eleverne om problemer uden for skolen. Et andet sted formuleres det som en del af underviserens job at være der ti minutter før og efter timestart for at kunne tale med kursisterne om ikke-skolerelaterede forhold. Men i lighed med de øvrige tilbud er der også informanter, som påpeger det problematiske i dette. Mere konkret er der tale om, at den enkelte underviser skal forsøge at finde en balance i forhold til, hvor meget eller lidt vedkommende skal involveres i kursisters personlige anliggender. På den ene side er det oplagt at involvere sig, fordi der kan være forhold, der fungerer som barrierer for kursisters fastholdelse i uddannelse.

På den anden side skal underviserne også passe på, at de ikke bliver sagsbehandlere, og de skal “kunne tage frakken af, når de kommer hjem”.

Nogle centre har uddelegeret støttetimerne til vejledere, pædagoger eller coaches, og interviewene giver et mere generelt indtryk af, at vejledernes opgaver har ændret sig fra primært at være vejledning og fokus på gennemførelse til at favne en lang række sociale og private anliggender. Et sted har de ansat samaritter med en mentorfunktion for at sikre større fremmøde og trivsel:

Vi har nogle uddannelsessamaritter, der er ansat 15 timer om ugen. De kan hive fat i de unge, hvis de har svært ved at komme op om morgenen, hente dem osv. Det er deres eneste job. Det er et nyt tiltag, som vi lige prøver af. Deres primære rolle er at støtte dem, snakke med dem – og ligesom være den uden for systemet. Vejlederen er jo stadig meget en del af systemet, som i sidste ende kan være med til at afgøre, om eleven skal smides ud.

Et andet center har indført en kontaktlærerordning for at sikre fastholdelse og deltagelse:

Så arbejder vi også med en kontaktlærer på FVU og AVU, hvor eleverne knyttes til en underviser i forhold til fremmøde, afleveringer osv. Og det spændt fra, hvor der er noget med eleven, og til de skal have en vejledersamtale – dér er unge, der bliver tabt på gulvet. Kontaktlæreren skal så arbejde i det spændt.

Et tredje center har fuldtidsansat en pædagog, som bl.a. involverer sig i kursisters sociale og personlige problemer. Pædagogen tager sig af kriser opstået i klassen og taler med elever med meget fravær. Der er også et center, der har ansat en coach, som kursisterne kan henvende sig til, hvis de har eksamensangst eller problemer med fravær mv. Både vejledere og lærere kan henvise kursister til samtaler med coachen, og de kan også stille krav om, at en kursist går til samtaler med coachen, hvis vedkommende vil fortsætte på skolen.

Flere VUC'er har erfaringer med mentorer, men kun en institution har ansat en mentor for egne midler. Ellers er det typisk kommunerne, der finansierer kursisternes mentorer. På de fleste centre er det typisk vejlederne, som har en støtte-kontaktfunktion, og i et enkelt tilfælde har en kommune ansat tre mentorer, som har base på VUC.

Ud over de kommunale mentorer er der også et VUC, som har ansat en psykolog, som eleverne kan blive henvist til, hvis studievejlederen skønner, det er nødvendigt. Et center skiller sig lidt ud fra de andre ved ikke at have jævnlige vejledningssamtaler og først indkalder kursister ved for højt fravær:

Nej, det har de ikke (jævnlig vejledningssamtaler). Når de bliver indkaldt i studievejledningen, så er det typisk, fordi de har for meget fravær. Når de er inde og have meget fravær, så plejer jeg at snakke med dem om, hvorfor de er her. Det ved vi typisk begge, og så giver det mere mening at fokusere på, hvad du snart skal i stedet for. Der er ingen grund til at straffe dem.

Der er således forskel på, hvordan de enkelte centre prioriterer ekstraordinære støtteforanstaltninger og om det er vejledere, undervisere eller mentorer og pædagoger, som varetager denne opgave. På samme måde er der også forskel på, hvorvidt de arbejder med systematisk opfølgning, eller om det først sker ved fravær. I afsnittet om samarbejde og overgange kommer vi nærmere ind på, hvem institutionerne samarbejder med, og hvorvidt dette samarbejde omkring overgange opleves at være godt eller mangelfuldt.

Fokus på fravær og fastholdelse

Fravær italesættes som et problem blandt samtlige informanter. Det svækker muligheden for læring, når en ung ikke er til stede, men også fordi for meget fravær i sig selv kan føre til frafald. Derfor forsøger flere skoler at nedbringe fraværet, selv om en skole også hævder, at fravær ikke behøver være ensbetydende med en dårlig eksamen. Selve indsatsen for at nedbringe fra-

vær kan også have en positiv effekt ud over den, som handler om, at kursisten fastholdes i tilbuddet. Den kan være med til at give kursisten en oplevelse af at blive set og at være en, andre er interesseret i.

Det her med, at vi kender dem, er vigtigt. Om morgenen, hvis de ikke møder op, så ringer vi eller skriver til dem. De kan ikke undgå os, og der er det jo godt at være en lille skole.

Ca. halvdelen af de interviewede centre kontakter eleverne med SMS eller opringninger, når fraværet konstateres. Der er også steder, hvor de tilbyder elever med ustabil fremmøde en telefonvækningsordning, men kun et center oplyser, at de i sjældne tilfælde har hentet en kursist.

En mere generel tendens handler om, at der er fleksibilitet i måden, hvorpå de handler på fravær. Selv om nogle er mere restriktive, er det en gennemgående tendens, at der også er forståelse for, at nogle har børn eller har brug for lidt mere line og individuelle aftaler. Et eksempel på, hvordan en fraværssamtale kan forløbe, illustreres i følgende citat:

Vi prøver at finde de positive ting frem i samtalen, hvad er det, der er godt, når de kommer afsted. Det skyldtes jo tit nogle ting, hvis de ikke møder op, og så kan vi måske lave nogle individuelle aftaler med dem, fx hvis nu deres barn er sygt, kan de måske få noget materiale med hjem i stedet. Vi kan godt hente dem få gange, men vi går ikke ind til dem.

Mange steder registreres fraværet, og der tages først handling, når det overstiger et vist niveau. Proceduren er typisk indkaldelse til samtale, hvor fraværet og årsagerne til det diskuteres. Flere fortæller, at eleven i den situation kan blive tilbudt en kontrakt, hvor de aftaler nogle betingelser, eleven skal opfylde inden for en kort periode for at undgå at blive smidt ud:

Telefonvækning som en ordning, hvor de i perioder kan blive vækket ved, at man ringer til dem. Derud-

over er der nogle samtaler med eleverne, hvor de kan snakke om fravær eller andre ting, som skolemor (fuldtidsansat pædagog, som yder social og personlig støtte til kursisterne) vurderer at være vigtige ... Og så laver vi en kort kontrakt, der kan være på tre uger eller en måned, hvor vi siger, at du maks. må have x dages fravær. Og så står der i kontrakten, at hvis du ikke overholder den, så har du valgt det selv. Og så tænker de, at de gerne vil være her, så derfor overholder de kontrakten.

Citaterne illustrerer, at tilgangen er individuel og fokuseret på, om elevens fravær skyldes manglende motivation for uddannelsen eller der er tale om forhold, som eleven ønsker at rette op på. Det er desuden almindeligt at tage hensyn til private forhold, som kan forklare fraværet. Et større antal kursister er enlige forsørgere eller har andre forhold i privatlivet, som kan forårsage fravær, selv om kursisten faktisk ønsker at gennemføre kurset.

En informant oplyser, at de slet ikke ringer til kursisterne, men her er der tale om modvilje fra en vejleders side, som giver udtryk for, at ledelsen har påtalt dette og ikke deler vejlederens holdning:

Jamen vi har et registreringssystem, hvor vi registrerer eleverne i hver enkelt lektion, men man ringer ikke til dem eller noget ... Det gør jeg ikke. Det har jeg nægtet at gøre. Men det kan vi godt mærke, at der har været pres på, så det tror jeg, den nye begynder at gøre.

Der er således også eksempler på, at ansatte kan have bestemte holdninger til, hvordan man skal håndtere fravær, og at det ikke nødvendigvis er udtryk for ledelsens eller de øvrige ansattes holdning. I dette tilfælde er der tale om en vejleder, hvorfor det alligevel er et udtryk for centrets praksis.

En informant taler også om de forskellige tiltag, de har afprøvet, for at fastholde kursisterne og skabe motivation:

Jeg tror nærmest, alt er afprøvet efterhånden – lige fra en ressourcemedarbejder, som vækkede dem om morgenen og nærmest lagde dem i seng om aftenen – til morgenmadsprojekter, og jeg ved ikke hvad. Men det er gået op for os, at kursisten ændrer sig, og at der er kommet en dagsorden om, at det er uddannelse eller ingen penge, så det i sig selv er en stor motivationsfaktor. Det handler om vægningen mellem pisk eller gulerod ... Vi er ret skrappe omkring, hvad der bliver forventet af dem, og det kan de faktisk godt lide.

Her peger informanten på, at udsigten til at miste sit forsørgelsesgrundlag også kan være en stærk motivationsfaktor. Samtidig italesættes behovet for rammer, hvorfor de stiller krav til de unge, hvilket andre informanter også fremhæver som et vigtigt pejlemærke i arbejdet med målgruppen.

Opsamling

Den ideelle AVU- og FVU-lærer er både god til sit fag og klasserumsledelse – og medbringer en varieret og opdateret pædagogisk og didaktisk værktøjskasse. Underviseren skal også have et stort engagement samt evne til at arbejde med målgruppen – gerne ud fra tidligere erhvervede erfaringer med målgruppen.

Der er imidlertid forskel på, hvordan de enkelte VUC håndterer fravær, hvor mange ressourcer der er afsat til det, og hvordan de anskuer, hvad der skal til for at nedbringe fravær. Alle har faste procedurer for registrering og hvornår de indkalder til fraværssamtaler, men det er forskelligt, hvordan og hvornår de handler, efter at de har konstateret et fravær.

Der er også forskel på, hvor mange støttetimer og særlige foranstaltninger, de enkelte centre gør brug af. Det forekommer, at de fleste centre vælger at adskille særlig støtte fra undervisningen ved at overdrage ansvaret til vejledere, coaches eller kommunalt finansierede mentorer. Men der er også forhold, der taler for, at underviserne, som har en relation til kursisterne og

dermed en god føling med, hvad der rører sig i kursistens liv, også involverer sig i kursisternes personlige udfordringer.

Den mest gennemgående tendens peger imidlertid i retning af, at der ikke er afsat mange timer til, at undervisere kan involvere sig i kursisternes personlige udfordringer, som kan være en barriere for kursistens fastholdelse i uddannelse. Det er heller ikke meget udbredt, at undervisere bruger tid på opfølgning, fraværsamtaler eller fastholdelse ud over det obligatoriske. Men vi blev opmærksomme på, at det nogle steder praktiseres systematisk og med en ledelsesmæssig opbakning, da denne opgave typisk er uddelegeret til vejledningen, mentorer eller pædagoger.

Der er således forskel på, i hvor stor udstrækning de enkelte centre har afsat timer til at involvere sig i anliggender, som ikke alene er relateret til kursisternes faglige udvikling. Hvorvidt denne lærerinvolvering kan have en betydning for centrenes løfteevne, kan vi ikke afgøre, men centre, som har stor lærer- og vejlederinvolvering, har gennemgående en høj løfteevne. De centre, som har afsat lærertimer, og både har undervisere og vejledere, som involverer sig i de unges trivsel (ud over den faglige opkvalificering), har alle en høj løfteevne. Centre, som har ansat mentorer eller pædagoger til at varetage denne opgave (i stedet for undervisere og vejledere), har ikke en højere løfteevne. Faktisk ser det ud til, at afdelinger, som har uddelegeret denne opgave til kommunale mentorer, pædagoger eller coaches løfter lavere end de centre og afdelinger, som også har undervisere og vejledere, der i nogen eller større udstrækning involverer sig i kursisternes trivsel. Der er dog et enkelt center med høj løfteevne, som både har mentorer og en psykolog ansat samt en stor grad af lærerinvolvering, hvorfor det ikke er et sort-hvidt mønster. Alle centre har i større eller mindre udstrækning tilknyttet mentorer, da mentorer typisk følger de enkelte kursister, hvorfor vi har fokuseret på, hvorvidt der også er undervisere, der involverer sig i ikke faglige anliggender, og det er her, vi har iagttaget en forskel.

Vi kan ikke påvise en sammenhæng mellem løfteevne og centrenes pædagogiske tilgange og relationelle arbejde, da dette ville kræve et langt større datagrundlag, som også involverer deltagerobservation. Men vi har talt med informanter fra ti VUC'er, som er meget reflekterede og bevidste om, hvordan de skal arbejde med den nye målgruppe, som er indskrevet på AVU og FVU.

4.4 TILBUDETS SAMSPIL MED OMVERDENEN

Dette afsnit har især fokus på det samarbejde, som de udvalgte VUC'er har etableret med UU, kommunale ungeaktører, øvrige uddannelsesinstitutioner og erhvervslivet. I den forbindelse er det oplagt at rette blikket mod overgange og udslusning – og om der er særligt fokus på at sikre en god overgang til en ungdomsuddannelse.

Samarbejde med UU og kommunale ungeaktører

Samarbejdet med diverse ungeaktører betegnes i de fleste interviews som godt, men i høj grad båret af uformelle kontakter, som de bruger ressourcer på at vedligeholde. Der er imidlertid kun få eksempler på systematisk samarbejde omkring de unges videre færden i uddannelsessystemet, efter de har afsluttet deres forløb på VUC.

En institution påpeger, at det at have en UU-vejleder siddende fast på institutionen også kan være med til at blødgøre overgangen fra deres tilbud til et andet. På en anden institution arbejder de målrettet for at vedligeholde den løbende kontakt mellem institutionens vejledere og UU-vejlederen.

Vi har også en del via UU-vejledere, dem har vi et fantastisk samarbejde med – det er rigtig godt. Det er sammen med dem, at vi får mange til at gennemføre (...) Tit ved man godt, hvad det er for en UU-vejleder, man skal have fat på, og det er en del nemmere.

Selv om samtlige informanter taler om et godt forhold til de kommunale aktører, som er omkring de unge, nævner de også det problematiske i at kommunerne 'presser' borgere ind på AVU, både fordi AVU er SU-berettiget, og fordi mange unge har et uddannelsespålæg og derfor skal i gang med en uddannelse, som kan kvalificere dem til at blive optaget på en ungdomsuddannelse. Flere nævner også, at de ser de samme kursister igen, som de måske har smidt ud pga. for stort fravær eller misbrug:

... hvis de så bliver smidt ud herfra, så henvender de sig typisk ved kommunen igen og skal have kontanthjælp, fordi de ikke længere får SU. Og kommunen har så som det allerførste en fast procedure, hvor de skal ned og FVU-afklares. Det vil sige, at de kommer tilbage ind ad døren og skal ind ad vores FVU-dør. Det er helt paradoksalt.

I den forbindelse henviser andre også til balancen mellem at passe på deres tilbud (tilbuddets omdømme og hensynet til de andre kursister), og at det ikke altid er hensigtsmæssigt, at kommunen presser på for at få borgere indskrevet på AVU, fordi det er SU-berettiget, hvis de hellere skulle gå på FVU – eller ville have større glæde af at komme i arbejde.

Til spørgsmålet om informationsoverdragelse kommer informanterne med flere forskellige svar:

Det er forskelligt. Hvis de bare kommer af sig selv eller fra jobcentrene, er der ingen informationer. Det kommer an på, hvad personen selv har behov for. Nogle synes, det er vigtigt, at vi kender deres historie. Nogle gange kan vi få rapporter fra psykiatrien, hvis de selv ønsker det. Det styrer kursisten, og det er fint. Vi siger fra, hvis vi bliver kaldt til psykologmøder, og ikke synes, det giver mening. Vi skal passe på at vi ikke bliver hvirvlet ind i alt det der.

Citatet ovenfor beskriver dels, hvordan ledelsen prioriterer at involvere sig i personlige anliggender, og dels

at mindre information kan være med til at give underviserne en professionel distance til eleverne.

Flere centre beskriver ligeledes, at den information, de modtager ved overleveringen til deres tilbud, er meget sparsom grundet lovgivningen på området, men at de uofficielt kan have en snak med enten UU-vejledere, jobcentermedarbejdere eller vejledere på de uddannelsesinstitutioner, den unge er overgået til eller kommer fra. Der lader også til at være et bredt spænd mellem, hvor meget information de forskellige institutioner vurderer som nødvendig at overlevere institutionerne imellem. Nogle ønsker mere, mens andre ønsker mindre information, når de modtager en ny kursist.

Tværinstitutionelt samarbejde omkring overgang til ungdomsuddannelser

Der er forskellige måder, hvorpå institutionerne og de enkelte afdelinger håndterer overgangen til ungdomsuddannelserne. På flere særligt oprettede unge-hold, hvor der også er ekstern finansiering, har det været muligt at tage kursisterne i hånden og sørge for, at der er nogle, som modtager den unge på det nye uddannelsessted, mens der på de ordinære AVU- og FVU-hold er begrænsede muligheder for dette.

Et sted nævner de, at de har et fantastisk samarbejde med de øvrige uddannelsesinstitutioner i den campus, som de er en del af. Her har de desuden en forventning om, at det tværinstitutionelle samarbejde vil blive endnu bedre, når campus udvides med et antal erhvervsuddannelser. Andre steder er meldingen, at de ikke følger eleverne, efter de har afsluttet AVU eller FVU, og at den information, de videregiver, primært består af de oplysninger, der er på kursisternes uddannelsesbeviser.

Efter en kursist er stoppet, er der ikke afsat mange ressourcer til at lave opfølgning på den enkelte kursist, hvis der er tale om et ordinært forløb, men et flertal samarbejder med andre uddannelsesaktører ved at være involveret i brobygningsforløb eller for-forløb

sammen med andre uddannelsesinstitutioner, ved at besøge andre uddannelsessteder – eller invitere oplægsholdere fra ungdomsuddannelserne, inden forløbet på VUC afsluttes.

Undersøgelsen viser, at de fleste kursister går videre på en erhvervsskole eller HF, og så er der en gruppe, der ikke kommer videre. Kun få inddrager perspektiver på beskæftigelse, hvilket heller ikke er et formålskrav, når man indskrives på FVU og AVU, medmindre der er tale om kursister, der allerede er i et ansættelsesforhold, og som blot skal opkvalificeres fagligt i dansk eller matematik:

Det er vel 60-70 %, der går videre til HF, erhvervsskole eller en anden uddannelse. De sidste 30-40 % er dem, vi ikke lykkes med, og de kommer ud i et aktiverings-tilbud fra jobcenteret. Håbet er også, at ressourcerne fra jobcenter kan lægges med i bagagen hos den unge, så de egentlig er klar til en VUC, næste gang de bliver sendt til os. Og det sker. Og så lykkes det for en hel del af dem, de skulle bare lige have styr på nogle personlige ting.

Nogle kursister er allerede indskrevet på en erhvervsskole, men mangler en faglig opkvalificering for at kunne gennemføre et grund- eller hovedforløb.

Et center tiltrak opmærksomhed, fordi de havde ansat en brobygger for at sikre en bedre overgang:

Vi har også ansat en brobygger, som skal rode lidt med dem, som kunne tænke sig at starte på en erhvervsuddannelse og sørge for, at de ved, hvad der skal til [...] Nogle er meget urealistiske omkring, hvad de gerne vil, eller hvordan de skal forberede sig på det.

Generelt betegner informanterne samarbejdet med øvrige uddannelsesinstitutioner som godt, selv om flere også erkender, at de er i konkurrence med fx produktionsskoler. Enkelte efterlyser mere samarbejde, men

som følgende citat viser, er der allerede flere centre, der har etableret systematiske samarbejder med erhvervsskoler og øvrige uddannelsesaktører:

Vi har et meget tæt samarbejde med vores erhvervsskole og med SOSU. Og vores samarbejde er på mange forskellige måder, men det udspringer fra et forsøgsprojekt [...] Der var repræsentanter fra os og erhvervsskolerne, hvor vi blev matchet sammen. Der har vi haft nogle tætte vejleder- og lærersamarbejder, hvor vi har tonet på AVU-niveauerne, hvor vi så har kigget på niveauerne og elevens ønsker. Og så er der et samarbejde mellem vejlederne og underviserne fra de to institutioner, så lærerne kan lægge noget ind i undervisningen, der er relevant for den videre uddannelse på erhvervsskolerne.

I dette tilfælde har der netop været mulighed for at gradbøje (tone) AVU-bekendtgørelsen, fordi der var tale om et forsøgsprojekt, hvilket andre informanter også har udtrykt ønsker om. Det uddyber vi i afsnit 4.5, som handler om ønskescenarier.

Måden, hvorpå de fleste udsluser de unge, er at kontakte UU eller jobcentret og sende dem videre til disse aktører, da de ofte har et større overblik samt forpligtigelsen til at følge op på den unge:

De skal ikke bare gå ud ad døren. I kommunen har vi et garantiskolesamarbejde, hvor vi også godt selv kan hive fat i en anden uddannelse. Problemet er bare, at der ikke er mange andre alternativer ud over os og produktionsskolerne.

Omvendt er der også enkelte centre, som taler om et mangelfuldt samarbejde med de andre uddannelsesinstitutioner, og som derfor har et ønske om at styrke det tværinstitutionelle samarbejde. En informant kommer med et ønske om en bus for at kunne realisere et samarbejde og bedre overgang:

... så kunne vi tage ud og nærme os de steder, hvor de eventuelt havner ude – hovedsageligt erhvervsskolen eller gymnasiet. Så vi kunne komme ud og se verden. Der skal ikke gå Tivoli eller Fårup Sommerland i det, men ment som et rent fagligt og vejledningsmæssigt redskab. De skal ud og se, hvordan undervisningen foregår ude på EUD. Hvad kommer jeg ind til? Vi har jo ikke muligheden for at komme afsted.

De informanter, som taler om et mangelfuldt samarbejde, efterlyser blandt andet:

... kombinationsforløb hvor produktionsskole, VUC og erhvervsskolen var sammen, og hvor de hver kunne byde ind med hver sine styrker uden at blive ramt af taxameter. Så ville vi bedre kunne styrke den enkelte. Når vi som uddannelsesinstitution kan løfte sammen, så kan vi meget mere. Det kræver tillid og samarbejde på tværs af institutioner og kommuner.

To informanter kritiserer desuden kommunen for ikke at støtte nok op om de mest udsatte kursister. I det ene tilfælde mangler de hjælp fra kommunen til yderligere støtte til de mest udsatte elever. I det andet tilfælde efterlyser de mere passende tilbud at sende de unge videre til. Endelig er der også nogle, som fortæller om samarbejder med frivillige mentorer, men at det er for sårbart med frivillige mentorer, da de udsatte kursister har brug for professionelle mentorer.

Samarbejde i campuslignende miljøer

Flere giver udtryk for, at en fysisk nærhed til andre ungeaktører som jobcenter, UU og andre uddannelsesinstitutioner (i campuslignende miljøer) har en stor betydning for samarbejdet. Der er flere tilfælde, hvor der udtrykkes stor tilfredshed med, at en UU-vejleder har et kontor på skolen eller kommer på bestemte tidspunkter i løbet af ugen. Nærheden kan være med til at lette samarbejdet og den personbårne kontakt.

Denne sammenhæng beskrives af en informant, som deler adresse med andre uddannelsesinstitutioner og flere kommunale aktører:

Vi er jo i samme hus, så en sagsbehandler kan lynhurtigt løbe ned til en af vejlederne, hvis der skulle være noget. Det fungerer rigtig godt. Der er månedlige møder mellem jobcenter, kommune og VUC. Der er også samarbejde med UU, som også sidder i huset. Dem arbejder vi også tæt sammen med. Vores elever er dog lidt ældre end dem, som UU oftest arbejder med.

Betydningen af at ligge i en campus eller i nærhed til andre unge- og uddannelsesaktører bliver meget tydelig på et center med flere mindre afdelinger. Mere konkret er der undervisning på forskellige matrikler i to forskellige byer. Begge steder gør de brug af de samme undervisere, og der er samme ledelse på såvel FVU som AVU. I den ene afdeling har de et eksemplarisk samarbejde med de andre uddannelsesaktører, ungeindsatsen og UU, som alle er del af campus. Derudover er de omfattet af et garantiskolesamarbejde, hvilket synes at have en mærkbar betydning: "Alle på campus er en del af garantiskolen, og det gør en forskel, at vi bare kan tage dem i hånden og gå over med dem."³²

Netop dét, at de er del af en større campus, menes at have stor betydning for samarbejdet med de andre ungeaktører. Samme informant tilføjer, at de får langt flere kursister i uddannelse fra den afdeling, der ligger på campus. Den anden afdeling er ikke del af campus, og derfor er det sandsynligt, at netop placeringen på campus og nærheden til de andre aktører kan have en betydning for, at de også har en markant bedre løfteevne på den afdeling, som er del af campus. Man kan

³². Garantiskoler er typisk et samarbejde mellem alle ungdomsuddannelser og forberedende tilbud i en eller flere kommuner, der skal være med til at sikre, at elever kan skifte mellem alle ungdomsuddannelser, hvis de har valgt forkert eller af andre årsager falder fra en ungdomsuddannelse. Til eksempel fremhæves Garantiskolen i Silkeborg ofte. Her er alle elever, der går på en ungdomsuddannelse og er frafaldstruet, sikret en garantiskoleplads på produktionshøjskolen med henblik på et forløb, der skal medvirke til at fastholde eleven i uddannelse. Der er dog mange forskellige former for garantiskolesamarbejder, og det er ikke alle kommuner eller alle uddannelsesinstitutioner, der har indgået sådanne aftaler.

imidlertid ikke se bort fra, at kursistgruppen på den lokalitet, der ikke er placeret i et campusmiljø, beskrives som meget udsatte, ligesom forskellen også kan skyldes andre faktorer.

Alle centre med campuslignende miljøer eller en fysisk nærhed til de vigtigste samarbejdspartnere har en høj løfteevne, selv om der også er enkelte centre, som ikke er placeret på campus, med højere løfteevne. De har til gengæld en fysisk nærhed til andre uddannelsesaktører. Derfor er det sandsynligt, at campus har en betydning for de enkelte centres løfteevne.

Samarbejde med det private erhvervsliv

Der er i flere tilfælde etableret samarbejder med private virksomheder på VUC, men de fleste informanter betegner det som et samarbejde omkring en anden (ikke udsat) målgruppe, hvorfor vi ikke har spurgt meget indgående ind til dette samarbejde. Der er ikke noget nævneværdigt samarbejde med virksomheder på AVU, men i flere tilfælde et godt og stigende samarbejde omkring FVU med private virksomheder, som enten opfordrer deres ansatte til at indskrive sig på FVU – eller ved at der oprettes særlige hold for en virksomhed, som har mange ansatte med anden etnisk baggrund end dansk:

... vi har mange virksomhedssamarbejder. Det betyder, at vi tager FVU-bekendtgørelsen og tager den ud på virksomhederne og underviser der. Og det er udenlandsk arbejdskraft, EU-borgere – rumænere, polakker osv. Og mange af dem er og bliver i Danmark. Kommunen mangler arbejdskraft, og virksomhederne siger, at hvis ikke det var for dem (udenlandsk arbejdskraft), så ville de lukke. Så der underviser vi også, og det er en helt anden målgruppe.

Da flere centre både modtager og selv tager ud på private virksomheder for at undervise ansatte, er der i høj grad et samarbejde med det private erhvervsliv, men det er sjældent noget, som involverer de udsatte unge. Selv om nogle centre gennemfører virksomhedsbesøg, er det ikke noget, der praktiseres alle steder og heller

ikke noget, der sker systematisk, men ad hoc. Et center har haft besøg af virksomhedsrepræsentanter, men ellers er den generelle melding, at der ikke er så meget samarbejde med erhvervslivet omkring den udsatte målgruppe, hvorfor nogle efterlyser praktikordninger samt mulighed for et praktikforløb på fire uger med SU.

Alle centre er enige om at: "FVU-bekendtgørelsen har en ønskværdig fleksibilitet, som giver plads til virksomhedsarbejde og lignende." Og derfor påpeger de fleste informanter, at samarbejdet med det private erhvervsliv er godt, men at det overvejende handler om de kursister, der allerede er i arbejde, fordi der er lovhjælp for dette. Til spørgsmålet om, hvorfor samarbejdet med private virksomheder omkring den udsatte målgruppe ikke er mere udbredt, henvises til begrænsninger i lovgivningen, og at VUC's kerneopgave er at opkvalificere de unge til uddannelse og ikke til beskæftigelse. Men flere fremsætter samtidig ønsker om muligheden for mere samarbejde med det private erhvervsliv omkring den mere udsatte målgruppe.

I regi af FVU har der kørt særlige forløb med eksterne projektmidler, kommunal finansiering og/eller statslig finansiering via taxameterordningen. Der er tale om særligt oprettede hold, som er skræddersyede til bestemte målgrupper, som i tilfældet med de tidligere omtalte ungehold – eller hold, som er oprettet til udvalgte ansatte i private virksomheder.

Opsamling

Der er et behov for at kigge på AVU-bekendtgørelsen og SU-loven ifølge flere informanter. Meget kort handler det om, at kursisterne har ændret sig markant de seneste år fra at være en ældre og meget motiveret målgruppe til en yngre og mindre motiveret målgruppe, der kræver en helt særlig lærerprofil. Ofte er der behov for særlig støtte til udsatte unge. Denne opgave løftes typisk af kommunalt finansierede mentorer og sagsbehandlere og i mindre udstrækning af de vejledere og undervisere, de enkelte centre har ansat. Når det er sagt, er alle vejledere og et meget stort antal

undervisere alligevel optagede af deres kursisters trivsel og dermed også forhold, som ligger ud over det, som handler om faglig opkvalificering.

Der er generel stor tilfredshed med UU og det samarbejde, der er etableret med kommunale aktører, men det fremhæves at være bedst, når de kender de pågældende vejledere og kommunale ungeaktører. Derudover er der både eksempler på gode og mangelfulde samarbejder med andre uddannelsesaktører, og oftest er der etableret samarbejde med erhvervsskoler og HF.

Der er mange centre, som har etableret samarbejde med private virksomheder, men samarbejdet omfatter en målgruppe, der ikke er genstand for denne undersøgelse.

Endelig er der noget, som tyder på, at beliggenhed på campus eller fysisk nærhed til andre uddannelsesaktører og ungeaktører som UU og jobcenter er af stor betydning for de enkelte centre ift. at bringe de unge videre i uddannelse.

Ikke hermed sagt, at centre, som ligger mere afsides, ikke også er gode til at løfte unge over i uddannelse, men når vi isolerer andre faktorer fra vores datagrundlag og sammenholder vores empiri med den løfteevnemodel, DEA har valgt at benytte, forekommer der at være et mønster, som viser, at en fysisk nærhed til de mest relevante samarbejdspartnere potentielt kan have en betydning for de enkelte afdelingers løfteevne. Løfteevnen er imidlertid påvirket af en række andre forhold. Ud fra en antagelse om, at der kan være en eleffekt, der påvirker løfteevnen, vil antallet af udsatte kursister også påvirke løfteevnen, hvilket forskellen på to afdelinger, som er organiseret under samme VUC, meget tydeligt illustrerer.

Hvad, der påvirker løfteevnen, er behæftet med stor usikkerhed, da løfteevnen påvirkes af mange forskellige faktorer, og vores datagrundlag kan ikke påvise evidens for, at campus eller graden af samarbejde med andre

unge- og uddannelsesaktører påvirker løfteevnen, men vi har iagttaget flere tendenser blandt skoler med henholdsvis lav eller høj løfteevne, som peger på enkelte forskelle, hvorfor vi har valgt at fremhæve disse.

4.5 ØNSKESCENARIER

Som afslutning på alle interview har vi spurgt informanterne om, hvad de ville gøre anderledes eller mere af, hvis de fik frie hænder og ikke var begrænset af økonomi eller lovgivning. Dette spørgsmål genererede mange interessante, men også overraskende svar på tværs af institutionstyper.

Jeg ville lave sådan nogle boot camps, hvor man tog imod dem, som rigtig gerne ville, men som har svært ved matematik, hvor man kunne lave noget andet og gøre det på en anden måde. Så kunne man lave matematik på en anden måde, med en anden energi (...) De møder meget af det samme som det, de gør i folkeskolen.

Til samme spørgsmål er der også et ønske om en minibus, så de kan tage på flere ekskursioner og besøge flere erhvervsskoler mv. Ud over de lovgivningsmæssige og økonomiske rammer, der kan begrænse undervisernes handlerum, taler to informanter også om muligheden for at samarbejde mere med private virksomheder for at sikre efteruddannelse og opkvalificering af arbejdsstyrken med henvisning til at tone AVU-bekendtgørelsen i en retning af den bekendtgørelse som omfatter FVU:

Hvis jeg ikke skulle tænke på AVU-lovgivning, ville jeg gerne tilbyde det til virksomheder i et andet omfang, end vi kan i dag. Jeg vil gerne kunne bruge AVU lige så fleksibelt som FVU. Der er folk i virksomhederne, som er uddannet for 20 år siden, som ikke kan læse en manual på engelsk og virksomhederne taber penge på det.

Andre informanter efterlyser manøvrerum til at kunne udfolde nye pædagogiske eksperimenter i form af særlige udviklingsprojekter med ekstern finansiering.

Opsummerende er der tale om flere eksempler på ønskescenarier, som handler om at udvide de lovgivningsmæssige rammer, så de i højere grad kan tilpasse undervisningen den nye målgruppe.

Til spørgsmålet om der er noget, de er gået væk fra, eller som ikke fungerer i undervisningen, svarer en informant, at de ønsker en fast klassestruktur på AVU, hvor kursisterne følger flere af de samme hold i form af pakker. Dette fremsættes også som et ønske andre steder, fordi AVU består af flere enkeltfag, hvor man ikke nødvendigvis følger undervisningen på de samme hold. Derved kan det være svære at skabe trygge rammer og sociale fællesskaber:

Ja – eller vi er på vej imod at sætte flere pakker sammen i stedet for, at de unge bare kan vælge frit på alle hylder. De kommer typisk og har afsluttet de forskellige fag på forskellige niveauer og kunne derfor ikke rigtig komme videre. Vi vil gerne have, at fagene følges ad for at skabe mere sociale hold. Vi prøver også at udvide deres horisont lidt, så de kan se, at der er andre fag end blot dansk, engelsk og matematik, som kan løfte dem senere hen, som måske kommunikation og IT. Så kommer det til at fungere som en mellemting mellem en folkeskole og en ungdomsuddannelse.

Et andet udsagn handler om, at de er gået væk fra at holde forelæsninger:

Vi evaluerer hele tiden. Og noget af det, vi absolut har droppet, så er det, hvordan vi underviste for 12 år siden. Der kunne man sådan næsten holde forelæsninger og opgaver fra gang til gang, men nu er målgruppen ændret, så det har vi også måttet tage højde for.

Citaterne fortæller ikke bare noget om, at de er opmærksomme på den nye målgruppe, men også om den sparring og udvikling, der foregår. De er meget optagede af, hvordan de pædagogisk bliver bedre til at håndtere de nye udfordringer og opgaver, som er forbundet med at undervise en målgruppe, som hele tiden ændrer sig og kræver en redskabskasse, som er udstyret med andet end faglige kompetencer.

Opsummerende foreslår informanterne, at en tilpasning til målgruppen kan ske ved følgende tiltag:

- Mindre hold, der gør det muligt at lave differentieret undervisning i endnu større udstrækning
- Tolærerordning på alle hold samt ændre fysiske rammer, så der bl.a. er flere fælleslokaler
- Mulighed for praktikforløb med SU
- Flere timer til individuel vejledning og støtte omkring overgange til anden uddannelse
- En mere fleksibel bekendtgørelse på AVU, som minder om FVU
- Mulighed for at nedbringe de 23 timer på AVU til 17 lektioner om ugen. Mulighed for, at kursister kan få SU på grundlag af færre ugentlige lektioner ud fra en antagelse om, at 23 timers undervisning er for meget for denne målgruppe, da der også er lektier på AVU
- Mulighed for i større udstrækning at anvende praksisnært materiale i undervisningen

Disse ønskescenarier giver således et praksisnært fingerpeg om, hvad skal der til, hvis VUC skal løfte endnu flere udsatte unge videre i uddannelse, men de viser også, hvad man kan gøre mere af eller anderledes.

4.6 KONKLUSION

Alle centre er meget optagede af løbende at tilpasse deres tilbud til den målgruppe, de har et ansvar for. De har ikke samme betingelser som ungdomsskoler og produktionsskoler, hvor der er mulighed for at tilbyde

en anvendelsesorienteret undervisning, men de gør en stor indsats for at sikre variation i undervisningen ved at tage på ekskursioner, lave mindre hold og gruppearbejde – og især på FVU inddrage dagligdagsmatematik og tekster, som handler om emner, målgruppen kan relatere til. De iværksætter alle forskellige tiltag, som kan styrke fællesskaber og relationer, fordi målgruppen har behov for det, og fordi det er med til at fastholde de unge, når de er blevet del af et fagligt og socialt fællesskab.

Undervisere på AVU og FVU arbejder løbende på at udvikle og forfine pædagogiske metoder, som tager højde for en fagligt og socialt udfordret målgruppe, der i øvrigt har brug for, at deres faglige progression bliver italesat og synlig.

Ud over faglige udfordringer har kursistgruppen også en hel del andre forhold i deres liv, som kan vanskeliggøre gennemførelsen af et uddannelsesforløb. Derfor er det vigtigt, at kursisterne oplever små succeser – enten ved at bestå trinprøver på FVU og eksamener i regi af AVU, eller ved at underviseren løbende gør opmærksom på, hvad de har lært – og hvorfor det er relevant. Samtidig skal underviseren skabe relationer til en målgruppe, som kan have mistillid til skolen, ligesom der er behov for både at håndtere og inkludere meget ekstroverte og introverte elever og planlægge et forløb, som tilgodeser et bredt spænd af læringsvanskeligheder. Det er således også blevet en socialpædagogisk opgave at være underviser på AVU og FVU.

Der er imidlertid flere forhold, som vedrører SU-loven og den bekendtgørelse, som AVU er omfattet af, der ikke altid er gunstige i forhold til den meget udsatte målgruppe, som kan have svært ved at følge 23 timers undervisning om ugen (for at få SU) – eller som forbinder almen undervisning med nederlag. Den gode underviser på AVU kan godt finde eventyr og andre tekster, som optager målgruppens interesser, men fordi det kan være svært at fastholde alle kursisters koncentration i længere tid, og fordi undervisningen fx

ikke kombineres med værkstedsundervisning, er der grænser for undervisernes handlerum.

Til gengæld opleves FVU-bekendtgørelsen at give større handlerum til at anvende praksisnært materiale i undervisningen, da de her anvender dagligdagsmatematik og har større frihed til at inddrage emner, som opleves som relevant for målgruppens hverdag. Men fordi FVU ikke er SU-berettiget og kun tilbyder dansk/læsning på fire niveauer samt matematik på G-niveau, er det oftest AVU, de unge henvises til.

Alle centre og afdelinger bestræber sig på at skabe en undervisning, som er anderledes end det, kursisterne kender fra folkeskolen. I den forbindelse er der bred enighed om, at den ideelle underviser på AVU og FVU både skal være god til sit fag og medbringe en varieret og opdateret pædagogisk værktøjskasse, ligesom underviseren skal udvise et stort personligt engagement – og gerne have erfaring med målgruppen.

Vi kan ikke påvise, om muligheden for at matche kursister og undervisere kan have en betydning for de enkelte centres løfteevne, da dette kun finder sted i begrænset omfang. Vi kan heller ikke påvise, om der er en sammenhæng mellem centrenes løfteevne og de styrker og begrænsninger, som AVU og FVU er berammet af. Endelig har vi heller ikke kunnet påvise en sammenhæng med løfteevne og centrenes pædagogiske tilgange og relationelle arbejde, da dette ville kræve et langt større datagrundlag, som også involverer deltageobservation.

Det, vi kan se af vores empiri, er, at alle informanter er opmærksomme på de unges livssituation og arbejder på at give de unge en anden og positiv oplevelse af, hvad skole kan være. De sætter rammerne for et helt nyt socialt og fagligt fællesskab, fordi de kan se, at det motiverer kursisterne at være del af et fællesskab, hvor de kan mærke, at de ansatte og de andre kursister kender og interesserer sig for dem.

Som beskrevet involverer nogle undervisere sig i kursisternes personlige forhold, hvis det opfattes som en hindring for deres mulighed for at gennemføre en eksamen, mens andre ikke gør det. Nogle ledere opfordrer deres undervisere til at involvere sig, mens andre adværer imod det for at værne om deres undervisere.

Det reelle billede er endnu mere komplekst, men den indsamlede empiri indikerer, at der både findes undervisere, som involverer sig meget, nogle som involverer sig lidt – og andre, som primært har fokus på kursisternes fag-faglige progression. Der er dog ikke afsat mange timer til, at undervisere kan involvere sig i kursisternes personlige og sociale udfordringer, og det er heller ikke meget udbredt, at undervisere bruger tid på opfølgning eller fraværssamtaler ud over det obligatoriske. Men vi er blevet opmærksomme på, at det nogle steder praktiseres systematisk og med en ledelsesmæssig opbakning, selv om denne opgave typisk er uddelegeret til vejledningen, mentorer eller pædagoger. De centre, som både har undervisere og vejledere, som involverer sig i de unges trivsel ud over den faglige opkvalificering, har alle en høj løfteevne. Derfor ser vi en sandsynlighed for, at dette ekstraordinære lærer- og vejlederengagement kan have en betydning for centrenes løfteevne. Dette er imidlertid behæftet med stor usikkerhed, da enkelte centre med lavere løfteevne også har undervisere og vejledere, der involverer sig i kursisternes trivsel, men det er en gennemgående tendens blandt centre med høj løfteevne, og derfor vælger vi at fremhæve denne sandsynlighed.

Samarbejdet med UU og kommunale ungeaktører fremhæves som godt blandt samtlige informanter, mens det tværinstitutionelle samarbejde omkring overgange har et forbedringspotentiale. Overgangen til anden uddannelse varetages typisk af de kommunale mentorer eller sagsbehandlere, hvis de unge er på kontanthjælp, men i de tilfælde, der ikke er en mentor eller særlig støtteordning, mangler der et bindeled eller overgangsperson for de unge, hvilket især gælder for de unge, som er

på SU. Der er nemlig også unge på SU, som enten har brug for mere opfølgning i overgangen eller en håndholdt indsats, som involverer mere end et enkelt besøg på en ny uddannelsesinstitution.

Ikke overraskende ser campus ud til at være positivt for samarbejdet med andre uddannelsesaktører og er potentielt noget, som kan have en betydning for løfteevnen, da centre med campuslignende miljøer (eller en fysisk nærhed til de vigtigste samarbejdspartnere), alle performer højt på uddannelse.

De centre, som har etableret mere systematiske samarbejder med erhvervsskoler eller andre uddannelsesaktører, har generelt en høj løfteevne. Omvendt er der også centre med lavere løfteevne, som har etableret systematiske samarbejder med andre uddannelsesinstitutioner – og især med erhvervsskoler og HF, hvorfor der her er tale om en mere generel tendens og ikke kun noget, som gør sig gældende på centre med en høj løfteevne.

Samarbejde med erhvervslivet omkring den udsatte målgruppe af 15-25-årige sker i meget begrænset omfang, men de fleste centre har et godt samarbejde med erhvervslivet omkring kursister, som er ansat på specifikke virksomheder og blot skal opkvalificeres i dansk eller matematik.

At der er fravær på AVU skyldes flere faktorer, som vi ikke har afdækket tilstrækkeligt, men de strukturelle rammer, målgruppens udsathed – og det faktum, at flere kursister har et uddannelsespålæg, er ikke altid fremmede for de unges motivation eller fastholdelse i tilbuddet. Således udtrykker flere informanter stor frustration over uddannelsespålægget, ligesom nogle også hævder, at der er kursister, der bevidst opfordres til at vælge AVU fremfor FVU, fordi de med AVU kan få SU.

I nogle tilfælde har kursisterne ikke altid forudsætningerne for at gennemføre eksamener på AVU, hvorfor de dumper, hvilket ikke er fremmede for deres motivation

for at fortsætte. Derfor er der fra flere informanternes side fremsat ønsker om at granske de økonomiske incitamenter og bekendtgørelser, hvis VUC skal løfte endnu flere udsatte unge over i uddannelse.

Der er forskel på, hvordan de enkelte centre håndterer fravær og sikrer fastholdelse. Nogle bruger SMS og opringninger – andre sender breve, når kursister har mere end 14 dages fravær, men de har typisk ikke kontakt til de unge, efter de er blevet udmeldt, hvorfor der kun undtagelsesvist er et efterværn eller opfølgning ud over det, som kommunale mentorer, UU-vejledere og sagsbehandlere kan tilbyde.

Vi har beskrevet tendenser på udbredt praksis og undtagelser, som tilsammen er med til at illustrere praksis og især de mange forandringer, som ikke blot er tilvejebragt af diverse reformer, men også ti centres omstillingsparathed og evne til at implementere nye tiltag, der er vigtige for at imødekomme en udsat målgruppes behov. Derfor har vi også fremhævet forskelle og mere generelle tendenser for at bidrage med et nuanceret billede af praksis, men det reelle billede af, hvad der foregår på de enkelte centre og afdelinger, er endnu mere nuanceret og komplekst end det, vi i nærværende analyse har beskrevet.

VÆKST GENNEM VIDEN

DEA er en ideologisk uafhængig tænketank, der arbejder for, at Danmark øger sin værdiskabelse og vækst samt tiltrækker internationale virksomheder gennem viden om uddannelse, forskning og innovation.

Tænketanken DEA kæmper grundlæggende for, at flere unge får en uddannelse, der efterspørges; at forskning bliver omsat til innovation i private og offentlige virksomheder, og at Danmark er et attraktivt land for videnbaserede virksomheder.

DEA vil nå sine mål gennem:

- Analyser og undersøgelser, der styrker DEAs dagsorden
- Involvering af virksomheder, uddannelsesinstitutioner og organisationer via partnerskaber og projekter
- Udfordring af vanetænkning og bidrag til løsning af samfundsudfordringer