

Rapport

God praksis for undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne

Børne- og Undervisningsministeriet,
Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK)

December 2020



Indholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| Resume | 5 |
| 1. Indledning | 6 |
| 1.1 Projektets baggrund, opdrag og leverancer | 6 |
| 1.2 Projektets samlede undersøgelsesdesign..... | 8 |
| 1.3 Undervisningsmiljø – anvendelse og definition..... | 10 |
| 1.4 Hovedpointer fra videnskortlægning..... | 10 |
| 1.5 Hovedpointer fra den kvantitative analyse..... | 11 |
| 1.6 Uddannelsesrejsen, caseudvælgelse og læsevejledning | 14 |
| 2. Hovedkonklusioner og forslag til fokusområder | 16 |
| 2.1 Forslag til fremadrettede fokusområder..... | 18 |
| 3. Opstart | 21 |
| 3.1 Inden eleverne starter på uddannelsen | 21 |
| 3.2 Den første tid på skolen | 23 |
| 3.3 Klar rammesætning fra start..... | 26 |
| 4. Tiden på skolen | 30 |
| 4.1 Den gode lærer | 30 |
| 4.1.1 Faglige kompetencer | 32 |
| 4.1.2 Sociale kompetencer | 34 |
| 4.1.3 Personlige kompetencer | 36 |
| 4.1.4 Relationen lærere imellem | 38 |
| 4.2 Elev-elevrelationer | 39 |
| 4.2.1 Tidligt fokus på elev-elevrelationen | 41 |
| 4.2.2 Rummelighed og tolerance i elev-elevrelationen..... | 41 |
| 4.2.3 Gruppearbejde kan styrke sammenholdet..... | 44 |
| 4.2.4 Arrangementer og andre sociale aktiviteter | 45 |
| 4.2.5 Skolehjem..... | 55 |
| 4.3 Den gode undervisning | 57 |
| 4.3.1 Praksisrelateret undervisning..... | 58 |
| 4.3.2 Struktur og målsætninger..... | 66 |
| 4.3.3 Feedback..... | 67 |
| 4.3.4 Differentiering | 69 |
| 4.4 Støttefunktioner | 74 |
| 4.5 Fysiske rammer | 78 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.5.1 | Basale hygiejnefaktorer | 79 |
| 4.5.2 | Fysiske rammer som understøtter sammenhold | 80 |
| 5. | Praktik..... | 85 |
| 5.1 | Forud for praktikperiode..... | 86 |
| 5.2 | Undervisningsmiljøet i praktik | 91 |
| 5.3 | Skoleperioden og overgange på hovedforløb..... | 96 |
| 6. | Afslutning..... | 99 |
| 6.1 | Afslutning på de enkelte skoleforløb | 100 |
| 6.2 | Den endelige afslutning | 103 |
| 7. | Metode og datagrundlag | 106 |
| 7.1 | Casebesøg | 107 |
| 7.1.1 | Udvalgte cases | 107 |
| 7.1.2 | Dataindsamling..... | 111 |
| 7.2 | Mobiletnografisk undersøgelse af elevernes uddannelsesrejse | 112 |
| 7.2.1 | Rekruttering og deltagerkarakteristika..... | 112 |
| 7.2.2 | Dataindsamling..... | 113 |
| 7.3 | Netnografi..... | 114 |
| 7.3.1 | Facebookgrupper..... | 114 |
| 7.3.2 | Læringsplatforme..... | 115 |
| 7.4 | Analysestrategi | 116 |
| 8. | Litteraturliste..... | 117 |
| 9. | BILAG 1: Videnskortlægning | 118 |
| 9.1 | Indledning..... | 118 |
| 9.1.1 | Søgeprotokol for litteraturreview | 118 |
| 9.1.2 | Ekspertinterview | 119 |
| 9.2 | Resultater | 119 |
| 9.2.1 | Generelt om undervisningsmiljø..... | 119 |
| 9.2.2 | Det faglige undervisningsmiljø | 120 |
| 9.2.3 | Det fysiske miljø..... | 126 |
| 9.2.4 | Det sociale miljø | 127 |
| 9.2.5 | Sammenfatning..... | 131 |
| 9.2.6 | En tværgående udfordring | 131 |
| 9.3 | Referencer..... | 131 |
| 9.4 | Anvendte primærkilder fra Rambøll rapport 2018..... | 134 |
| 10. | BILAG 2: Kvantitativ analyse (dokumentationsbilag)..... | 136 |
| 10.1 | Præsentation af datagrundlag og variabelbeskrivelser..... | 136 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 10.2 | Beskrivelse af trivselsindikatorer ved deskriptiv analyse og multivariat regressionsanalyse | 138 |
| 10.2.1 | Deskriptiv analyse af trivsel på tværs af uddannelser, institutioner og elever | 138 |
| 10.2.2 | Multivariat regressionsanalyse af faktorer, der hænger sammen med trivsel | 140 |
| 10.3 | Frafald og trivsel på erhvervsuddannelser | 149 |
| 10.3.1 | Analyse af sammenhæng mellem trivsel og frafald | 149 |
| 10.3.2 | Trivsel og frafald for forskellige elevtyper i uddannelsesforløbet | 151 |

Resume



Udfordringerne omkring undervisningsmiljøet på erhvervsuddannelserne er gennem de seneste år blevet belyst og dokumenteret gennem flere studier, og mange centrale fund bekræftes og nuanceres i nærværende rapport. Det primære formål med denne undersøgelse er imidlertid at bidrage med et substantielt lag af praksisnærhed med stor vægt på inddragelse af konkrete cases, der viser god praksis fra skolernes hverdag. Dvs. hvilke specifikke tiltag der arbejdes med, hvornår i løbet af uddannelsen og for hvilke elevtyper, de er (særlig) relevante. Hovedresultaterne er opsummeret neden for.

Ved **opstart** på uddannelsen gavner *samtaler med eleverne forud for den egentlige skolestart* (forsamtaler) både eleverne og skolen, da det giver eleverne tryghed og en positiv relation til skolen på et konkret og realistisk grundlag. Desuden bidrager *introduktionsforløb* til styrkelse af undervisningsmiljøet. Der skal være en passende balance mellem det sociale og faglige, og forløbene må ikke blive for lange og uden faglig kobling til uddannelsen. Derudover er det vigtigt så tidligt som muligt at tydeliggøre faste regler og rammer for, hvordan man opfører sig i undervisningen og på skolen, da dette bidrager til tryghed og godt undervisningsmiljø.

Om deres tid **på skolen** fortæller eleverne samstemmende, at den primære faktor for et godt undervisningsmiljø er, at der er gode lærere karakteriseret af høj fagfaglighed, pædagogiske evner, evnen til at møde eleverne i øjenhøjde, opmærksomhed og omsorg, tilgængelighed, engagement og evnen til at skabe en afslappet atmosfære. Derudover er gode relationer elever imellem centralt for at skabe et trygt miljø samtidig med, at venskaber i høj grad kan være motiverende for at møde op på skolen og komme igennem de svære dage. Den gode undervisning er en naturlig del af det gode undervisningsmiljø og indebærer sammenhæng mellem teori og praksis – herunder praksisrelateret undervisning. Hvis ikke eleverne oplever undervisning, der er relateret til praksis, fører det til en oplevelse af meningsløshed. Derudover er den gode undervisning karakteriseret ved struktur og faste mål, løbende feedback samt differentiering både i form af niveaudeling og undervisningsdifferentiering. I forhold til de fysiske rammer værdsætter eleverne, når der er lyst, rent og ryddeligt på skolen, godt indeklima, og at der er de nødvendige redskaber til at kunne gennemføre undervisningen.

Når det gælder **praktik**, er det vigtigt for eleverne, at de føler sig velforberejede til at starte i praktikvirksomheden. Skolerne kan arbejde med undervisningsmiljøet i praktikken ved at skabe realistiske forventninger hos eleven og forberede dem både dannelsesmæssigt, fagligt og socialt til at gå fra skole til praktikplads. Derudover er kvaliteten af læringsmiljøet på praktikpladsen vigtig for elevens trivsel og læring, og det er en udfordring, at elever jævnligt oplever, at kvaliteten af læringsmiljøet på praktikpladsen er for lav, hvilket italesættes som demotiverende og frustrerende. Heraf følger også, at meningsfuld sammenhæng mellem læring fra praktikplads og skoleforløb påvirker undervisningsmiljøet positivt. Sammenhængen kan sikres ved eksempelvis at inddrage læring eller materialer fra elevernes praktikpladser til opgaver på skoleforløbene eller via tæt samarbejde med branchen om læringsmål og tilrettelæggelse af praktikforløb.

Når det gælder **afslutning**, giver eleverne udtryk for, at det er vigtigt for dem at markere overgangene mellem de enkelte forløb, så hver skoleperiode afrundes på en positiv måde, og så eleven kan glæde sig til at komme tilbage på skolen igen på næste skoleforløb. Eleverne vil gerne sige pænt farvel og på gensyn til de holdkammerater, som de enten ikke skal være på hold med i de kommende skoleforløb, eller som eleven ikke kommer til at se dagligt i praktikperioder. En afslutningsseance efter gennemførelse af hovedforløbet giver eleverne noget at se frem til i løbet af deres uddannelsesrejse, og den kan være med til at skabe et overgangsritual fra skole til arbejdsliv.

1. Indledning

I aftalen 'Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden' (nov. 2018) lægges der vægt på at opbygge **attraktive undervisningsmiljøer** og **sammenhængende uddannelsesforløb** fra start til slut med fokus på udvikling af elevinddragelse, stærk identitetsskabelse og fællesskab. Aftalen kan ses i naturlig forlængelse af ambitionerne for undervisningsmiljøet udstukket i 'Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser'.

1.1 Projektets baggrund, opdrag og leverancer

Det bagvedliggende formål med dette analyse- og udviklingsprojekt kan udledes af aftaleteksten 'Fra folkeskole til faglært – Erhvervsuddannelser til fremtiden'.



"Aftaleparterne er derfor enige om at igangsætte en landsdækkende indsats for at udvikle og udbrede god praksis om undervisningsmiljøer, herunder et forslagskatalog til den gode modtagelse og afslutning. Indsatsen skal blandt andet have fokus på at tiltrække flere piger og kvinder til traditionelle mandefag og flere drenge og mænd til traditionelle kvindefag."

– Aftaleparterne, 2018

Opdraget for projektet er at udarbejde **analysegrundlag** og **materiale til indsatsen**, der kan understøtte udbredelsen af god praksis med **konkrete eksempler** og **forslag** til den gode modtagelse og afslutning, samt give forslag til skolernes videre udvikling af attraktive undervisningsmiljøer. Formålet er således at sikre, at den kommende landsdækkende indsats hviler på et solidt analytisk grundlag med forslag til god praksis, som afspejler sektorens behov og erfaringer. Det analytiske afsæt skal blandt andet sikre, at den landsdækkende indsats kan favne heterogeniteten i elevgruppen på erhvervsuddannelserne med hensyn til uddannelsesområde, alder, baggrund osv. Det samlede analysegrundlag og tilhørende understøttende formidlings- og udviklingsmaterialer skal danne afsæt for det kommende udviklingsarbejde med henblik på udvikling af god praksis om undervisningsmiljøer.

Udover denne rapport består leverancerne i projektet af:

- **Forslagskatalog** med konkrete eksempler fra en lang række skoler og uddannelser på god praksis for at skabe gode undervisningsmiljøer.
- **Formidlingsprodukter** i form af plakater og videoer som supplement til rapport og forslagskatalog, der viser et udpluk af overordnede pointer fra rapporten, og som kan bruges til at sætte billeder på nogle af pointerne.
- **Udviklingsredskab** – praktiske og håndgribelige værktøjer til lærerens og lederens eget arbejde med udvikling af gode undervisningsmiljøer på skolen.

Løft af projektets opdrag er således baseret på den samlede leveranceportefølje, hvorfor nærværende rapport skal ses i sammenhæng med de øvrige leverancer, som beskrives nærmere neden for.

Samlet set har leverancerne et handlingsorienteret sigte, hvor viden om og konkrete forslag til udvikling af god praksis skal danne grundlag for, at erhvervsskolerne inspireres til at videreudvikle gode undervisningsmiljøer.

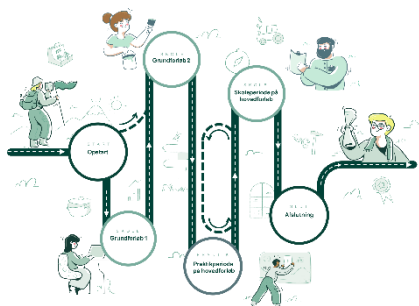
Forslagskatalog



Formålet med kataloget er at fremstille en række konkrete eksempler på god praksis for undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne i en form, som imødekommer behovet for tilgængelighed og praktisk anvendelighed hos lærere og ledere på skolerne. Forslagskataloget skal formidle *generelle eksempler* på god praksis (for eksempel sociale arrangementer for eleverne) og komme med *specifikke eksempler* fra skolerne (for eksempel aktivitetsklub eller åbent værksted). Det er der to årsager til. For det første ligger det i opgavens natur og spændvidde, at der ikke kan anvises konkrete eksempler for alle uddannelserne, idet der skal være en balancering mellem tværgående pointer og konkrete eksempler. For det andet kan en for 'manualiseret' udgave af indsatser og tiltag have mindre effekt end indsatser og tiltag, som giver konkret viden og

fastsatte mål for praktikerne at arbejde med, og hvor der er manøvrerum til at tilrettelægge initiativet efter skolens, egne og elevernes interesser, styrker og behov. De inddragede cases er således beregnet på at kunne tilpasses andre uddannelser og/eller elevgrupper end dem, som konkret indgår. For eksempel vha. de tilhørende udviklingsredskaber. Udvalgte cases fra forslagskataloget er desuden indarbejdet i rapporten.

Formidlingsprodukter



Til at understøtte rapport og forslagskatalog er udarbejdet **plakater** med grafisk illustration af elevernes uddannelsesrejse. Der er to typer plakater, og målet har for begge været at skære dem, så de bærer et intuitivt letforståeligt budskab om rejsens 'udseende', samt hvilke typiske udfordringer eleverne møder, som skolerne kan arbejde med. Den ene plakat illustrerer elevernes generelle rejse gennem erhvervsuddannelsen, mens den anden – i tre varianter – har fokus på udvalgte elevsegmenter: Unge, euxe-

lever samt kvindelige elever i fag med overvægt af mandlige elever. Udover plakater er der produceret fire **videoer** a 3-4 minutters varighed – en for hver af de fire hovedfaser, som analysen er bygget op om (opstart, på skolen, praktik og afslutning). Formålet med disse er at formidle de vigtigste pointer og udvalgte eksempler på en hurtig og lettilgængelig måde.

Udviklingsredskab



Målet med dette redskab er at understøtte det praktiske arbejde lokalt på de enkelte skoler med at udvikle gode undervisningsmiljøer. Redskabet lægger op til refleksion over egen praksis med udgangspunkt i elevernes forløb. Derudover indeholder redskabet inspiration til, hvad man kan gøre med udgangspunkt i konkrete eksempler fra andre uddannelser og skoler. Helt konkret skal redskabet danne grundlag for en fælles refleksion over hhv. skoleledernes

og lærernes praksis og de overordnede rammer for samarbejdet om: 1) Opstart, 2) Overgange og sammenhænge i skoleperioden, 3) Overgange og sammenhænge i skole- og praktikperioder samt 4) Afslutningen.

1.2 Projektets samlede undersøgelsesdesign

Den samlede undersøgelse af god praksis om undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne består af tre dele. Forud for nærværende casestudie, som er undersøgelsens hovedelement, er gennemført hhv. en videnskortlægning og en kvantitativ analyse.

- **Videnskortlægningen** redegør for resultater fra forskning og forsøgs- og udviklingsarbejde om, hvilke faktorer der påvirker undervisningsmiljøet på erhvervsuddannelserne, og hvilke udfordringer, der knytter sig til disse faktorer. På toppen af litteraturreviewet er der gennemført seks ekspertinterview.
- Den **kvantitative analyse** tager udgangspunkt i eksisterende kvantitative data om erhvervsuddannelserne og elevtrivselsundersøgelsen fra 2018.

Samlet set har videnskortlægning og kvantitativ analyse haft til formål at identificere de områder, elevtyper og tidspunkter i uddannelsesforløbet, hvor og for hvem der er de største udfordringer med undervisningsmiljøet. Resultaterne herfra er anvendt til at udvælge de skoler, uddannelser og elevtyper, som udgør det omfattende kvalitative datagrundlag i casestudiet. Caseskolerne er udvalgt på baggrund af lavt frafald og høj score på trivselsindikatorer. Antagelsen er således, at eleverne på skoler, der præsterer godt på frafald og trivsel, oplever et godt undervisningsmiljø under indflydelse af forskellige gode praksisser.

Resultaterne fra hhv. videnskortlægning og kvantitativ analyse opsummeres kortfattet i hhv. afsnit 1.4 og 1.5 og uddybes i bilagsmaterialet (bilag 1 og 2). Det samlede undersøgelsesdesign er vist i figuren neden for.

Figur 1: Projektets samlede undersøgelsesdesign



Som det fremgår, er casestudiet baseret på tre primære dataindsamlinger:

1. **Casebesøg.** For at afdække oplevede udfordringer, muligheder og behov blandt elever og fagpersoner er der gennemført casebesøg på 24 uddannelser. På hvert casebesøg er gennemført interviews med skoleledelsen, den uddannelsesansvarlige, lærere, støttepersonale (coaches, uddannelsesvejledere o. lign.) samt elever.
2. **Netnografisk studie.** For at afdække hvorledes udvalgte skoler og uddannelser anvender det digitale rum som understøttende for det faglige og sociale undervisningsmiljø, er der gennemført en netnografisk analyse af skolerne samt uddannelsernes brug af digitale læringsplatforme og sociale medier.
3. **Mobiletnografisk studie.** For at give et autentisk indblik i de unges oplevelser af undervisningsmiljøets udfordringer og løsninger på forskellige tidspunkter i deres uddannelsesforløb, er der gennemført to mobiletnografiske studier, der fulgte 43 elever over tre uger. Dette har bidraget med værdifuld viden om elevernes "uddannelsesrejser", herunder hvor eleverne oplever de største udfordringer, og hvilke tiltag der bedst imødekommer udfordringerne.

Der er således tale om et omfattende kvalitativt datamateriale, hvor også repræsentanter fra erhvervsskoler har været inddraget i **workshop** og **interviews** for at drøfte udfordringer i undervisningsmiljøet og muligheder for videreudvikling af dette. Det fremgår ikke løbende af rapporten, hvilke dataindsamlinger de enkelte pointer, cases eller citater stammer fra. Det valg er truffet, da dataindsamlingerne er bearbejdet fælles, og de forskellige dataindsamlinger behandler samme

overordnede undersøgelsesområde i form af de udvalgte cases. Således anvendes den netnografiske og mobiletnografiske undersøgelse løbende i rapporten i samspil med casebesøgene, workshopen, videnskortlægningen og den kvantitative analyse. Fremgangsmåden udfoldes nærmere i afsnit 7 om metode og datagrundlag.

1.3 Undervisningsmiljø – anvendelse og definition

Gennem alle dele af undersøgelsen arbejdes med undervisningsmiljø ud fra en forståelse af, at dette involverer både et fagligt, fysisk og socialt aspekt.

Det **faglige undervisningsmiljø** handler blandt andet om, hvordan praksis fra erhvervet integreres bedst muligt i det daglige med styrkelse af den helhedsorienterede, praksisrelaterede og eksperimenterende undervisning. Samarbejdet mellem lærere og oplærere/praktikvejledere i praktikken er også et vigtigt bindeled i den sammenhæng. Det er ligeledes centralt, hvordan lærerne fastlægger og understøtter forventninger og mål for elevernes præstationer – herunder løbende feedback til alle elever og systematisk differentiering i forhold til elevernes behov.

Det **fysiske undervisningsmiljø** i form af de fysiske rammer på skolen handler især om, at de fysiske rammer understøtter integrationen af teoretisk og praktisk undervisning, hvilket indebærer, at undervisningsrummet og maskinellet afspejler arbejdsopgaver fra virkelige arbejdspladser. Skolerne skal emme af det erhverv, de uddanner til. Derudover kan de fysiske rammer understøtte elevernes mulighed for socialt samvær – der skal være steder man kan være sammen og udvikle sine relationer.

Det **sociale undervisningsmiljø** cirkulerer om lærernes sociale og personlige kompetencer og handler blandt andet om lærerens rolle i forhold til at etablere positive relationer – både lærer til elev og eleverne imellem. Lærerne som autentiske rollemodeller for eleverne i og uden for klasseværelset er central med blik for, at mange af eleverne har brug for en voksen som rollemodel. Endvidere at lærerne understøtter positive relationer eleverne imellem ved at skabe faglige og sociale fællesskaber. Det sociale aspekt af undervisningsmiljøet er særlig vigtigt i overgangene mellem uddannelsens dele – herunder ved overgangen til praktikken.

I videnskortlægningen er fremstillingen bygget op om denne tredeling af undervisningsmiljøet, mens afrapporteringen af casestudiet er bygget op om hovedfaserne i uddannelsesrejsen – opstart, skole, praktik, afslutning – og dernæst de temaer inden for hver fase, som er trådt frem under den kvalitative dataindsamling og analyse af materialet. Der refereres løbende til de tre former for undervisningsmiljø gennem hele rapporten.

1.4 Hovedpointer fra videnskortlægning

Videnskortlægningen har identificeret en række faktorer i undervisningsmiljøet, der indvirker positivt på elevernes motivation for at gennemføre uddannelsen og/eller på deres læringsudbytte. Kortlægningen viser væsentligst, at det er vigtigt, at læreren lægger vægt på at skabe positive relationer til eleverne. Lærerne skal have blik for, at mange af de unge elever har brug for en voksen som rollemodel, medens de voksne elever har brug for, at deres erfaringer inddrages, og at de støttes i forbindelse med at skulle være elever igen. Sådanne relationer omfatter, at lærerne er autentiske rollemodeller for eleverne i og uden for klasseværelset. Det er centralt i lærer-elevrelation, at læreren har positive forventninger til elevernes præstationer, at eleverne understøttes i at sætte mål for deres læring, og at eleverne løbende får feedback af lærerne. Det er også vigtigt, at lærerne understøtter positive relationer eleverne iblandt ved at skabe faglige og sociale fællesskaber.

Praksisrelateret undervisning står centralt i det gode undervisningsmiljø, herunder at de fysiske rammer og samarbejde mellem lærerne i de teoretiske og praktiske fag understøtter praksisrelatering for eksempel i en integrering af teoretisk og praktisk undervisning. Derudover drejer praksisrelatering sig om at lærere og oplærere/praktikvejledere samarbejder tæt om indholdet af undervisningen og oplæringen/praktikvejledningen.

Endelig viser videnskortlægningen, at skolerne skal have særlig opmærksomhed på undervisningsmiljøet i overgangene i uddannelserne, for eksempel overgangen fra grundforløb 1 til 2 og overgangen fra skole til praktik på hovedforløbet.

Den samlede videnskortlægning indgår som bilag 1.

1.5 Hovedpointer fra den kvantitative analyse

Denne kvantitative analyse har til formål at identificere tidspunkter i uddannelsesforløbet, elevgrupper og andre sammenhænge, hvor der er størst udfordringer med undervisningsmiljøet.

Den kvantitative analyse baserer sig på data fra STIL's datavarehus (uddannelsesstatistik.dk). Her findes blandt andet data fra elevtrivselsmålingerne (ETU) på erhvervsuddannelserne foretaget af Børne- og Undervisningsministeriet. Denne undersøgelse af elevernes trivsel består af 33 spørgsmål til elever, der har skoleforløb i måleperioden samt otte spørgsmål til elever i praktik/skolepraktik. Ud fra elevernes besvarelser på spørgeskemaet præsenteres elevernes trivsel i syv indikatorer:

1. **Velbefindende** er oplevelsen af social trivsel og samarbejdsevner.
2. **Læringsmiljø** er en vurdering af lærernes forberedelse, faglige støtte, formidling, feedback og respekt.
3. **Fysiske rammer** er oplevelsen af de fysiske undervisningsforhold, vedligeholdelse, rengøring samt adgang til lokaler og udstyr.
4. **Egen indsats og motivation** er elevernes opfattelse af egen forberedelse, motivation, koncentration og deltagelse.
5. **Egne evner** er elevernes opfattelse af, hvordan de klarer sig fagligt.
6. **Praktik** omhandler elevernes oplevelse af støtte og forberedelse i forbindelse med praktiken/skolepraktik samt samspil mellem skoleforløb og praktik/skolepraktik.
7. **Generel trivsel** er en samlet indikator bestående af de 28 spørgsmål, som indgår i de seks indikatorer ovenfor.

Den kvantitative analyse af udfordringsbilledet er bygget op af to typer analyser. For det første deskriptive analyser, der muliggør sammenligning af uddannelser, institutioner og elevtyper. For det andet multivariate regressionsanalyser, der muliggør identifikation af, hvilke indikatorer der i særlig grad hænger sammen med trivsel og frafald.

Den kvantitative analyse har haft til formål at udvælge de 13 caseskoler og 24 uddannelser, som repræsenterer god praksis for undervisningsmiljø. Uddannelserne er valgt på baggrund af deres høje score i ETU samt lave frafald – enten absolut på tværs af uddannelser eller relativt i forhold til uddannelsen på landsplan. I udvælgelsen ligger således en implicit antagelse om, at elevernes høje vurderinger i ETU'en og et lavt frafald på uddannelsen er udtryk for, at eleverne synes, uddannelsen har et godt undervisningsmiljø. Derudover er der sikret spredning i udvælgelsen på geografi og uddannelsernes kønssammensætning samt repræsentation af alle fire hovedområder.

Den kvantitative analyse har ligeledes dannet grundlag for at målrette fokus på relevante problemstillinger i casestudiets kvalitative dataindsamlinger – blandt andet gennem udformning af interviewguides og fastlæggelse af observationsfokusområder.

Variation i undervisningsmiljø på tværs af uddannelser, institutioner og elever

Det er i den kvantitative analyse belyst, hvorledes der er forskelle i elevernes oplevelse af undervisningsmiljø på tværs af hovedområder og uddannelser.

Hovedområde og velbefindende: Kontor, handel og forretningsservice skiller sig ud ved generelt at score på niveau eller lavere end gennemsnittet sammenlignet med de andre hovedområder på de seks første indikatorer i den deskriptive analyse. Den multivariate analyse viser imidlertid, at indikatorer som elevernes vurdering af *egne evner* og *egen indsats og motivation* fjerner den negative sammenhæng med *velbefindende*. Med andre ord synes det ikke at være hovedområdet Kontor, handel og forretningsservice, der i sig selv forklarer elevernes lave vurderinger af deres sociale liv og samarbejdsevner, men derimod mere elevspecifikke indikatorer såsom, at eleverne på disse uddannelser opfatter deres faglige evner som dårligere, og at de er mindre velforberejede, koncentrerede og motiverede i undervisningen.

Institutionstyper og undervisningsmiljø: Den deskriptive analyse på institutionstype viser, at landbrugsskolerne generelt skiller sig ud ved, at eleverne på denne type skole vurderer *velbefindende*, *fysiske rammer* og *praktik* mere positivt end de andre institutionstyper. På handelsskolerne er der generelt større udfordringer end gennemsnittet med undervisningsmiljøet og i særlig grad i forhold til *praktik*. De tekniske skoler er udfordrede på elevernes oplevelse af de *fysiske rammer*, som eleverne vurderer lavere.

Fysiske rammer: I tillæg viser den multivariate analyse, at elever, der går på uddannelser inden for Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Omsorg, sundhed og pædagogik, forventes at have en mere positiv oplevelse af de *fysiske rammer* end elever på Teknologi, byggeri og transport. De fysiske rammer i form af undervisningsforhold, vedligeholdelse, rengøring samt adgang til lokaler og udstyr er relevante at arbejde med, fordi de elever, som har en positiv oplevelse af de *fysiske rammer*, har et lavere frafald på grundforløbet.

Elever på skoler med 300-1.000 elever har en mere positiv oplevelse af de fysiske rammer sammenholdt med elever på både de mindre (under 300) og de større skoler (1.000 elever).

Sammenhænge mellem forskellige trivselsindikatorer og frafald

Frafald i overgangen til hovedforløb: Der er generelt stor variation i frafaldet ved overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløb, men på tværs af alle hovedområderne er det i denne overgang, at flest elever vælger at stoppe deres uddannelse. På tværs af elevtyper og hovedområder er frafaldet lavest på hovedforløbet.

Flere indikatorer for undervisningsmiljø har en sammenhæng med frafald, men særligt elevens *velbefindende* er udslagsgivende for frafaldet i overgangen til hovedforløbet. Det betyder, at elevernes oplevelse af social trivsel og samarbejdsevner er afgørende for sandsynligheden for frafald.

Når elevernes oplevelse af *egne evner* og *egen indsats og motivation* er positiv, falder sandsynligheden for frafald markant i overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløb og i lidt mindre grad for eleverne på hovedforløb. Det betyder, at når eleverne synes, de klarer sig fagligt godt og er velforberejede, koncentrerede og motiverede, bliver de i højere grad på deres uddannelse.

Trivsel og frafald for forskellige elevtyper

Elevgruppen på erhvervsskoler er heterogen med mange forskellige elevtyper. Derfor er det undersøgt, hvorvidt forskellene i elevernes alder, køn og eux/eud har betydning for elevernes trivsel og frafald.

Forskelle på trivsel og frafald i forhold til køn: Ved sammenligning mellem køn viser den deskriptive analyse, at mændene har en mere positiv oplevelse af *egen indsats* og *motivation* end kvinderne. Mænd vurderer i højere grad end kvinder, at de er mere velforberejede, koncentrerede og motiverede. Kvinderne vurderer også *praktik* en anelse ringere end mændene og synes dermed, at forberedelse og støtte i praktikken samt samspil mellem skole- og praktikperioder er dårligere end mændene.

Mænd og kvinder på uddannelser med en overvægt af mænd (over 67 pct. mandlige elever) har generelt en mere positiv oplevelse af *velbefindende* og *egne evner* end elever på uddannelser med overvægt af kvinder eller ligelig kønsfordeling. Omvendt har kvinder og mænd på uddannelser med en overvægt af kvinder (over 67 pct. kvindelige elever), en mere positiv oplevelse af *læringsmiljø*, *praktik* og *egen indsats og motivation*. Det betyder, at elever på uddannelser med en overvægt af mænd vurderer det sociale liv og deres faglige evner mere positivt, mens elever på uddannelser med en overvægt af kvinder vurderer lærerens underviserkompetencer, praktikperioden samt hvor velforberejede, koncentrerede og motiverede de er mere positivt.

På tværs af alle uddannelser og aldre har hhv. kvinder og mænd, der går på en uddannelse med overvægt af det modsatte køn, større sandsynlighed for frafald. På hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser og i særlig grad på Teknologi, byggeri og transport er frafaldet blandt de unge kvinder større end for unge mænd på tværs af alle dele af uddannelsesforløbet.

Forskelle på trivsel og frafald i forhold til alder: Voksne elever (over 25 år) vurderer *velbefindende*, *læringsmiljø* og *egne evner* mere positivt end de unge voksne og unge. De voksne elever har en mere positiv vurdering af deres sociale liv og samarbejdsevner, lærernes underviserkompetencer samt deres egne faglige evner sammenlignet med de elever, der er yngre end 25 år.

Forskelle på trivsel og frafald i forhold til eux-elever: Eux-eleverne vurderer generelt undervisningsmiljøet mere negativt end gennemsnittet og særligt på indikatorerne *egen indsats og motivation*, *læringsmiljø* og *velbefindende*. Det betyder, at eux-eleverne vurderer, at de er mindre velforberejede, koncentrerede og motiverede samt at deres sociale liv, samarbejdsevner og læreres underviserkompetencer er dårligere.

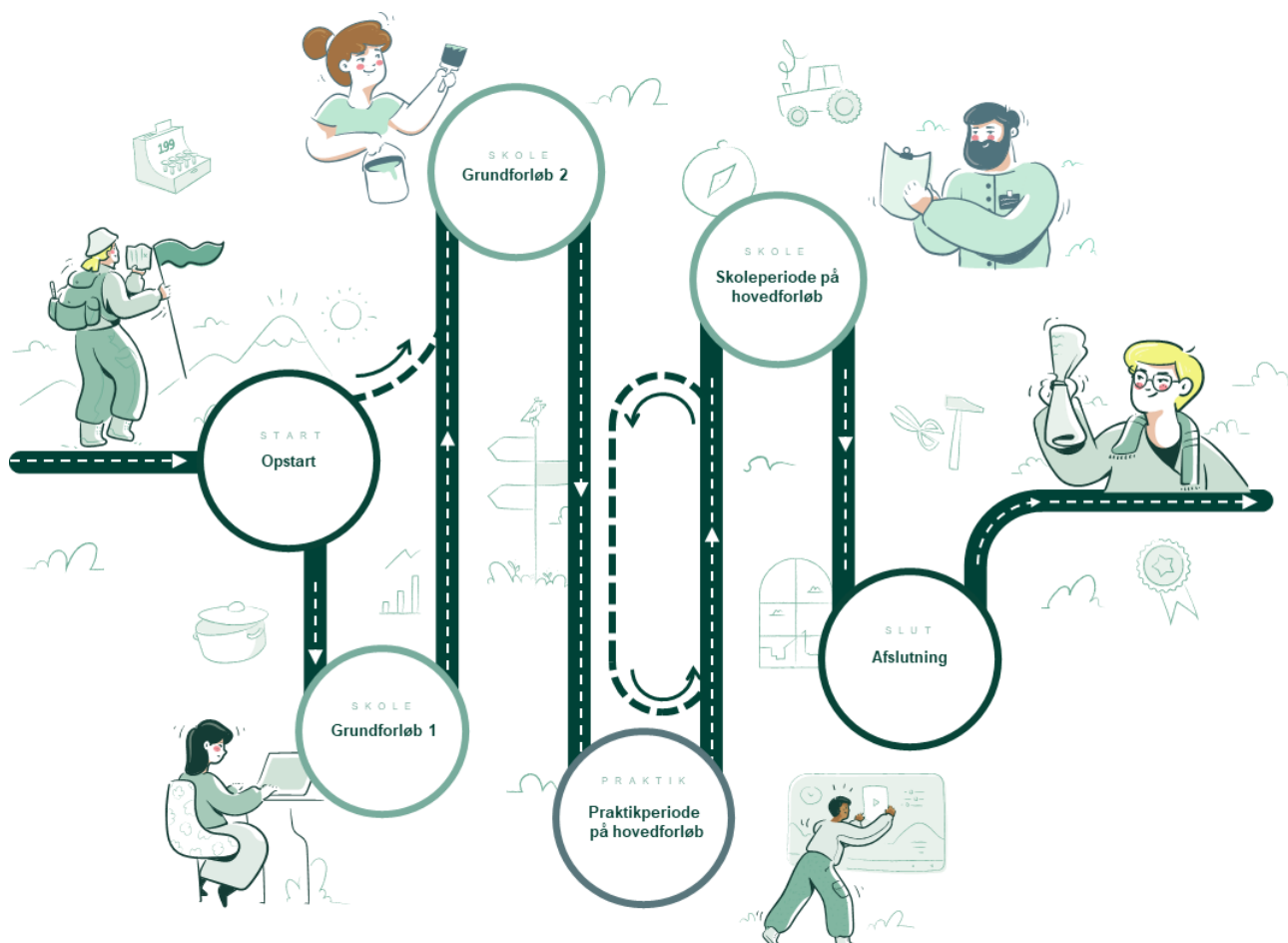
Der er stor variation i frafaldet blandt eux-elever på de forskellige hovedområder. Frafaldet er størst på Kontor, handel og forretningsservice samt Fødevarer, jordbrug og oplevelser for begge køn, mens det er lavest på uddannelser indenfor Omsorg, sundhed og pædagogik samt Teknologi, byggeri og transport. På den merkantile eux er frafaldet størst i overgangen mellem det studiekompetencegivende forløb og hovedforløbet. Indtil overgangen til hovedforløbet ligger frafaldet nogenlunde stabilt på tværs af hovedområderne. Det største frafald blandt eux-eleverne er for mændene på Kontor, handel og forretningsservice.

Uddybning og dokumentation af resultaterne fra den kvantitative analyse er vedlagt som bilag 2.

1.6 Uddannelsesrejsen, caseudvælgelse og læsevejledning

Den overordnede opbygning af casestudiets analyse og afrapportering sker kronologisk i henhold til **uddannelsesrejsen**, som er illustreret i figuren neden for. Figuren illustrerer en generisk uddannelsesrejse, som den ser ud for flest elever, men er ikke dækkende for alle typer forløb.

Figur 2: Erhvervsuddannelsernes uddannelsesrejse



Inden for rammen af uddannelsesrejsen struktureres analysen efter en række **temaer**, som hver især udgør rapportens underafsnit og rapporteres i kronologisk rækkefølge efter, hvornår de optræder på elevens uddannelsesrejse: Først opstart, så tiden på skolen, herefter praktik og endelig afslutning. Den **gode praksis** for undervisningsmiljøer er defineret som de konkrete cases inden for forskellige temaer, der er fremkommet under besøg hos de udvalgte caseskoler. I og med at caseskolerne er udvalgt på baggrund af relativt høj trivsel og lavt frafald, er antagelsen, at eleverne på disse skoler oplever et godt undervisningsmiljø under indflydelse af forskellige gode praksisser.

Så vidt muligt fremhæves **konkrete cases** på en eller flere indsætser eller initiativer under hvert tema, der kan understøtte skolernes arbejde med den gode praksis. De konkrete cases er udvalgt i to trin:

1. De valgte cases udspringer alle fra skoler/uddannelser, udvalgt på baggrund af deres høje score i elevtrivselsmålingerne og/eller lave frafald. Antagelsen er, at disse skoler og uddannelser sandsynligvis gør noget virkningsfuldt i deres arbejde med undervisningsmiljøet (jf. afsnit 1.2 og 1.5). De enkelte cases er således udtryk for de initiativer eller indsætser som elever, personale og ledelse på de udvalgte skoler og uddannelser har peget på som mulige årsager til, at netop de scorer højt på indikatorerne for godt undervisningsmiljø.

2. Rapportens cases er desuden valgt ud fra kriterier om en vis 'flyvehøjde' og udbredelsespotentiale (overførbare) med det formål, at de reelt kan tjene som inspiration for andre uddannelser og skoler. Casene skal således både kunne vække behørig interesse og samtidig fungere som inspiration for andre uddannelser og skoler uagtet de forskelle, der ofte vil være både i uddannelsesindhold og de ydre rammer.

I løbet af rapporten indgår en lang række anonymiserede citater, hvor data om informanten i visse tilfælde er udeladt, for at eliminere risikoen for henførbare. Hvis egennavne bringes op af informanten, har disse fået tildelt et pseudonym i citatet.

For at adressere **elevgruppens heterogenitet** på erhvervsuddannelserne inddrages løbende forskellige elevkarakteristika, hvor det i data og analyser er identificeret som relevant. Rapporten vil fokusere på følgende elevkarakteristika: køn (med fokus på elever der er i kønsmæssigt mindretal), alder, hovedområde og eux.

Der arbejdes ud fra en generel antagelse om, at der næppe findes én udformning af undervisningsmiljøet, som er optimal for (de fleste) erhvervsskoleelever, i det elevgruppen på erhvervsskolerne er særdeles heterogen både med hensyn til alder, kønsmæssig fordeling, fagligt niveau samt personlige erfaringer og udfordringer. Gruppen spænder aldersmæssigt fra 16 til 58 år og fra elever med både faglige og personlige udfordringer til fagligt stærke og socialt velfungerende elever. Derfor er det hverken ambitionen eller formålet at præsentere en universalløsning til etablering af et godt undervisningsmiljø på alle uddannelser eller for alle elever.

Rapporten er som nævnt bygget op om uddannelsesrejsen for erhvervsuddannelseselever, der er illustreret i figur 1 ovenfor. Efter indledningen i nærværende **afsnit 1** og hovedkonklusionerne i **afsnit 2**, udfolder **afsnit 3** således *opstarten* på erhvervsuddannelser, **afsnit 4** giver indblik i *tiden på skolen*, mens **afsnit 5** handler om *praktikken* og **afsnit 6** adresserer *afslutningen*.

Afsnit 7 indeholder nærmere beskrivelse af de metoder og det samlede datagrundlag, der har været anvendt i undersøgelsen, og i **afsnit 8** fremgår litteraturlisten.

Bilag 1 og 2 indeholder uddybning af og dokumentation for hhv. videnskortlægning og kvantitativ analyse.

2. Hovedkonklusioner og forslag til fokusområder

Som det fremgår af videnskortlægningen, er udfordringerne omkring undervisningsmiljøet på erhvervsuddannelserne forholdsvist grundigt belyst. Med dette in mente er fremstilling og formidling i nærværende rapport – inkl. tilhørende forslagskatalog – gjort praksisnær med stor vægt på inddragelse af konkrete cases fra hverdagen på uddannelserne. Dette er en vigtig selvstændig pointe, hvorfor hovedkonklusionerne, som er opsummeret neden for, skal læses i den praksis- og case-nære sammenhæng for at give det fulde billede og udbytte.

Opstart

Samtaler med eleverne forud for skolestart (forsamtaler) gavner både eleverne og skolen

Flere skoler arbejder med at afholde samtaler med alle elever allerede inden skolestart. Disse samtaler giver eleverne tryghed og en positiv relation til skolen på et konkret og realistisk grundlag. Det bidrager til den enkelte elevs trivsel og til en mere positiv opfattelse af skolen og undervisningsmiljøet.

Introduktionsforløb bidrager til styrkelse af undervisningsmiljøet

Stort set alle skoler arbejder med en form for introduktionsforløb for eleverne, når de starter et nyt forløb. Der skal være en passende balance mellem den sociale og faglige del af introduktionsforløbene, og forløbene må ikke blive for lange og uden faglig kobling til uddannelsen. Introduktionsforløbene skal opleves som meningsfulde, og det faglige indhold bidrager til dette. Overordnet set er erfaringen, at jo senere på uddannelsen, jo mere fagligt skal forløbet være for at fange eleverne.

Det er vigtigt at tale om og tydeliggøre regler og rammer allerede i opstarten

Faste regler og rammer for, hvordan man opfører sig i undervisningen og på skolen, kan med fordel introduceres for eleverne allerede i begyndelsen af undervisningsforløbet. Faste regler, som er udstedt af skolen, eller eleverne har været med til at fastsætte, og som håndhæves konsekvent, bidrager til tryghed og et godt undervisningsmiljø.

Tiden på skolen

Ifølge eleverne er en af den primære faktor for et godt undervisningsmiljø på skolen, at der er gode lærere

Eleverne beskriver samstemmende, at *den gode lærer* er karakteriseret af høj fagfaglighed, pædagogiske evner, evnen til at møde eleverne i øjenhøjde, opmærksomhed og omsorg, tilgængelighed, engagement og evnen til at skabe en afslappet atmosfære. Den høje fagfaglighed bliver vigtigere jo længere eleverne kommer på uddannelsen, mens de sociale og pædagogiske kompetencer fremstår vigtigere i begyndelsen af elevens uddannelsesrejse. Gennem hele forløbet er det afgørende, at læreren også har de nødvendige sociale og personlige kompetencer, før eleverne kategoriserer ham/hende som en god lærer. Her er lærerens engagement centralt, da det smitter af på eleverne, mens den gode lærers møde med eleverne gør, at de føler sig velkomne, set og respekteret. Forudsætningerne for at skabe gode relationer mellem lærer og elev bliver bedre, når der er tale om mindre hold, og når læreren er sammen med elevgruppen i længere tid.

Relationer mellem eleverne kan understøtte et godt undervisningsmiljø

Gode relationer elever imellem skaber et trygt miljø på holdet samtidig med, at venskaber i høj grad kan være motiverende for at møde op på skolen og komme igennem de svære dage. Muligheden for at danne elev-elevrelationer og et godt sammenhold udvikles allerede tidligt via introforløb og med en tydelig rammesætning af, at relationerne eleverne imellem skal være præget af rummelighed og tolerance. Elever peger også på, at gruppearbejde i undervisningen kan være en

måde at udvikle elev-elevrelationer og skabe et bedre sammenhold. Ved uddannelsesstart er elevernes forventninger til sociale aktiviteter og arrangementer uden for skoletiden generelt lave. Men især de unge, skolehjemseleverne og eux-eleverne har ønske og behov for flere aktiviteter og arrangementer efter skole. Eleverne efterspørger især sociale aktiviteter og arrangementer efter skole, som tager udgangspunkt i deres fælles faglige interesse. Succes med planlægning og afholdelse af sociale aktiviteter og arrangementer afhænger af, om der på forskellig vis er elever som medarrangører. For eksempel ved at spørge eleverne hvilke ønsker de har, fokusere på at have et velfungerende elevråd med reel beslutningskompetence og i det hele taget give eleverne en følelse af, at hvis man selv investerer tid og engagement i det sociale liv på skolen, så bakker skolen op og fører deres ideer ud i livet.

Eleverne motiveres i høj grad af undervisning, de kan relatere tæt til deres uddannelse

Den gode undervisning indebærer sammenhæng mellem teori og praksis – herunder praksisrelateret undervisning. Dette kan for eksempel gøres gennem simulationer af praksis, fysiske rammer, virksomhedsforlagt undervisning, cases, projekter eller digitale hjælpemidler. De fysiske rammer kan desuden understøtte den tætte kobling til faget gennem udsmykning, materialer, produkter, maskiner og udstillinger af svendestykker. Hvis ikke eleverne oplever undervisning, der er relateret til praksis, fører det til en oplevelse af meningsløshed. Derudover er den gode undervisning karakteriseret ved struktur og faste mål, løbende feedback samt differentiering både i form af niveaudeling og undervisningsdifferentiering.

Eleverne synes at kende til skolens støttefunktioner og vide, hvor de kan få hjælp, hvis de har behov for det

Hvis eleverne har behov for støtte enten af faglige eller personlige årsager, er det vigtigt, at de ved, hvem de kan henvende sig til. Mange skoler benytter kontaktlærere til alle eleverne, og ikke kun dem, der har behov for særlig støtte. På den måde har eleverne en fast voksen at gå til, hvis de oplever udfordringer. Lærerne spotter løbende mistroivsel hos eleverne, blandt andet ved at kigge på fravær og adfærdsmæssige signaler.

Eleverne har kun beskedne ønsker til de fysiske rammer på skolen

Eleverne værdsætter, når der er lyst, rent og ryddeligt på skolen, godt indeklima, og der er de nødvendige redskaber til at kunne gennemføre undervisningen. Derudover foretrækker eleverne mindre, lokale miljøer i nærheden af deres undervisningslokaler, samt områder med ro, hvor der kan laves gruppearbejde. De fysiske rammer kan også understøtte relationer eleverne imellem ved for eksempel sofaområder, udendørsområder og faciliteter til socialt samvær som spil eller sport.

Praktik

Det er vigtigt for eleverne, at de føler sig velforberejede til at starte i praktikforløb hos praktikvirksomheden

Skolerne kan arbejde med undervisningsmiljøet i praktikken ved at skabe realistiske forventninger hos eleven og forberede dem både dannelsesmæssigt, fagligt og socialt til at gå fra skole til praktikplads. Det kan blandt andet ske ved tidligt at begynde at danne eleverne til værdier og arbejdsopgaver, der afspejler erhvervet på skolen, eller ved at vise eleverne erhvervslivet tidligt – eksempelvis gennem virksomhedsbesøg og brobygning.

Kvaliteten af læringsmiljøet på praktikpladsen er vigtig for elevens trivsel og læring

Det er en udfordring for det gode undervisningsmiljø på praktikpladsen, at især elever (men også skolens ledere og lærere) oplever, at kvaliteten af læringsmiljøet på praktikpladsen er for lav, hvad angår både oplærerens og vejlederens pædagogiske evner og det faglige indhold og opgaver. Eleverne peger selv på, at kvaliteten på praktikpladsen er afgørende, og at det er demotiverende og frustrerende, når praktikpladsen ikke lever op til de faglige forventninger, de havde på forhånd.

Meningsfuld sammenhæng mellem læring fra praktikplads og skoleforløb påvirker undervisningsmiljøet positivt under hovedforløbet

Sammenhængen kan sikres ved eksempelvis at inddrage læring eller materialer fra elevernes praktikpladser til opgaver på skoleforløbene eller via tæt samarbejde med branchen om læringsmål og tilrettelæggelse af praktikforløb.

Eleverne påpeger en udfordring i den omstilling, der er fra skoleforløb til praktikophold

Eleverne peger på, at der på det sociale plan er en omstillingsperiode i overgangene fra skole til praktikplads. Særligt eleverne på de små praktikpladser oplever, at de er meget alene, hvilket kan være hårdt. Nogle elever efterspørger derfor også sociale arrangementer på skolen, som de kan deltage i, selvom de er i praktik, for at fastholde relationerne til de andre elever og få stillet deres sociale behov.

Afslutning

Eleverne giver udtryk for, at det er vigtigt for dem at få markeret overgangene mellem de enkelte forløb

Det er vigtigt med opsamling og afrunding af hver skoleperiode, få markeret overgangen på en positiv måde, så eleven kan glæde sig til at komme tilbage på skolen igen på næste skoleforløb. Eleverne vil gerne sige pænt farvel og på gensyn til de holdkammerater, som de enten ikke skal være på hold med i de kommende skoleforløb, eller som eleven ikke kommer til at se dagligt i praktikperioder. Det gælder i særdeleshed de elever, som har været på skolen i en længere periode og knyttet tætte relationer til deres holdkammerater.

Den endelige afslutning kan have betydning for undervisningsmiljøet

En afslutningsseance efter gennemførelse af hovedforløbet giver eleverne noget at se frem til i løbet af deres uddannelsesrejse. Dertil er afslutningen med til at skabe et overgangsritual fra skole til arbejdsliv samtidig med, at afslutningsseancerne forventes at skabe gode minder for eleverne. Det er især de unge elever, der ønsker sig afslutningsseancer, og hvis skolen ikke tager initiativ, er det ofte disse elever, der selv arrangerer et mere uformelt afslutningsarrangement.

2.1 Forslag til fremadrettede fokusområder

Samlet set er hovedkonklusionerne et udtryk for de fokusområder, som undersøgelsen har fundet mest relevante i forbindelse med at udbrede den gode praksis for et godt undervisningsmiljø fra de erhvervsskoler, der har deltaget i undersøgelsen. Det fremadrettede arbejde med at videreudvikle gode undervisningsmiljøer kan med fordel tage udgangspunkt i de oplyste fokusområder på næste side, og som er uddybet og eksemplificeret gennem rapporten.

Forslag til fremadrettede fokusområder



Opstart

- Der afsættes ressourcer til afholdelse af forsamlinger med alle elever forud for opstarten på skolen.
- Introduktionsforløb prioriteres som et fast element i elevens første tid på skolen, så eleverne kan lære hinanden og faget at kende. Der afsættes forholdsmæssigt mest tid i den første opstart, men hvert skoleforløb kan med fordel genstartes med et kortere introduktionsforløb.
- Skolens rammer og regler for, hvordan eleverne bør omgås hinanden på skolen, italesættes og diskuteres helt fra begyndelsen.

Tiden på skolen

- En god lærer er essentiel for elevernes opfattelse af et godt undervisningsmiljø, hvorfor der med fordel kan arbejdes yderligere med at udvikle alle læreres sociale og pædagogiske kompetencer.
- Anvende praksisrelateret undervisning som pædagogisk princip, så eleven oplever en afvekslende og meningsfuld undervisning med en klar sammenhæng mellem teori og praksis. Eleverne efterspørger især praksisrelateret gennem virksomhedsinddragelse og kontakt til det erhverv, de skal ud i.
- Skabe en bedre sammenhæng mellem gymnasiedelen og erhvervsskoleparten på eux, så eleverne oplever uddannelsen mindre fragmenteret.
- Skolen skal være et trygt og rart sted at være, hvor alle elever kan rummes. Giv lærerne kompetencer til at kunne "spotte" elever i mistrivsel og hav støttefunktioner, som eleven kan henvises til. Støttefunktioner skal være tilgængelige for eleven.
- Flere sociale arrangementer og aktiviteter med udgangspunkt i elevernes fælles faglige interesse, hvor eleverne har mulighed for at danne og udvikle positive elev-elevrelationer og et stærkt indbyrdes sammenhold. Man kan favne heterogeniteten eleverne imellem ved at samle dem om deres fælles faglige interesse.
- Skabe et mere interessant ungdomsmiljø for de unge elever, hvor de har mulighed for at socialisere efter skole med for eksempel fællesspisning eller fredagsbarer.
- Skab små, hyggelige uddannelsesnære områder, hvor eleverne kan socialisere i pauser og efter skole med elever fra samme uddannelse.

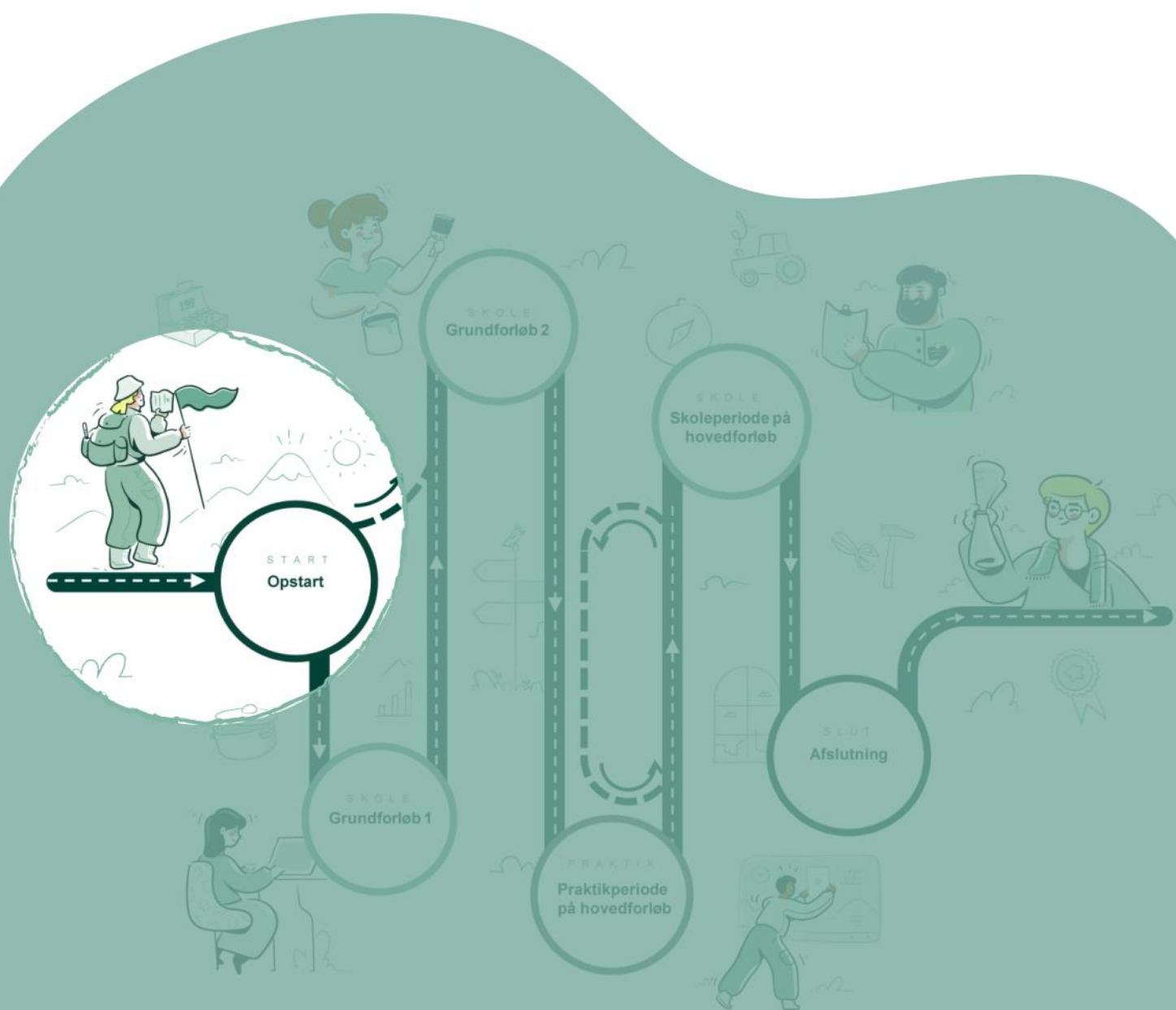
Praktik

- Forberede og danne eleverne til erhvervet, så overgangen fra skole til praktik er mindre overvældende.
- Have et større fokus på samarbejde mellem elev, skole og praktikvirksomhed for at øge kvaliteten af elevens læring og sammenhængen mellem praktik- og skoleperioder.
- Have fokus på elevens generelle trivsel og sociale liv i praktikperioder, hvor kontrasten mellem skole og praktik kan være en omvæltning for især de unge elever.

Afslutning

- Få markeret og fejret overgangene mellem de enkelte skoleforløb, så eleven har lyst til at vende tilbage til skolen. Forbered eleven på næstkommende skoleforløb og lad dem glæde sig til genstart.
- Dan festlige, uddannelsesspecifikke traditioner så eleven fejres og anerkendes, når de bliver udlært.

Opstart



3. Opstart

Uanset deres baggrund er det vigtigt, at eleverne fra uddannelsens begyndelse føler sig velkomne på skolen, og at de får de bedste forudsætninger for at danne positive relationer til både lærere og andre elever. Opstarten på de forskellige dele af en erhvervsuddannelse fra grundforløb 1 til hovedforløbene kan have indflydelse på, hvordan den enkelte elev oplever undervisningen og undervisningsmiljøet. I dette afsnit beskrives gode praksisser, som knytter sig både til det første møde med skolen (den første opstart) og til løbende opstarter i overgangene (for eksempel opstarten på grundforløb 2 efter eleven har gået på grundforløb 1).

I dette afsnit behandles de forhold, vi har fundet, er af særlig betydning for at sikre den bedst mulige opstart på uddannelsernes forskellige dele.

Undersøgelsen viser:

- Samtaler med eleverne forud for den første skolestart (forsamtaler) gavner både eleverne og skolen. **Forsamtalerne** giver eleverne tryghed og en positiv relation til skolen på et konkret og realistisk grundlag. Det bidrager til den enkelte elevs trivsel og til en mere positiv opfattelse af skolen og undervisningsmiljøet.
- **Introduktionsforløb** bidrager til styrkelse af undervisningsmiljøet. Der skal være en passende balance mellem det sociale og faglige indhold, og forløbene må ikke blive for lange og uden faglig kobling til uddannelsen. Unge elever lægger større vægt på socialt indhold, og jo længere eleverne kommer på uddannelsen, jo mere fagligt skal forløbet være. Introduktionsforløbene skal opleves som meningsfulde for eleverne, og fagligt indhold bidrager til dette.
- Det er vigtigt at tale om og **tydeliggøre regler og rammer** for, hvordan man opfører sig i undervisningen. Det skal ske i begyndelsen af undervisningsforløbet. Faste regler, som er udstedt af skolen, eller som eleverne har været med til at fastsætte, og som håndhæves konsekvent, bidrager til tryghed og et godt undervisningsmiljø.
- Med hensyn til de forskellige elevtyper er det i opstarten vigtigt at være opmærksom på **eux-eleverne** – særligt de elever, der starter på to forskellige skoler (en erhvervsskole og en gymnasial skole) og i to forskellige klasser (én for erhvervsuddannelsesundervisning og én for gymnasiale fag). På **uddannelser med en overvægt af mænd**, men et mindretal af kvinder, kan der desuden være et særligt behov for at italesætte og fastsætte klare rammer på skolen og i undervisningen, herunder adfærd kønnene imellem.

3.1 Inden eleverne starter på uddannelsen

Skolerne skal sammen med elev og eventuelt praktikvirksomhed, lave en personlig uddannelsesplan og kompetencevurdering inden to uger fra påbegyndelse af undervisningen på grundforløbet¹. Nogle skoler i denne undersøgelse vælger imidlertid at påbegynde arbejdet med elevens uddannelsesplan allerede inden grundforløbets begyndelse. Det gør de ved at afholde forsamlinger for alle elever forud for elevernes første skoledag.

Der er ifølge skolernes ledere, lærere og støttepersonale flere fordele ved denne tilgang. For det **første** kender eleven allerede mindst én person på skolen ved opstart. Desuden får eleverne set

¹ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019): §68 og §68, stk. 3

skolen. Eleverne giver udtryk for, at det skaber øget tryghed i opstarten, og at skolen ikke føles så fremmed. En elev udtrykker det således:



"Det virker ikke så stort og fremmed, inden man møder op. Fik godt indtryk af studievejlederen, så jeg vidste, jeg kunne gå til ham."

– Mand, grundforløb 2, snedkeruddannelsen, Herningsskole

Denne tidlige relation til skolen og dens personale opleves også hos studievejlederne at dæmpe elevernes nervøsitet – en nervøsitet som ellers kan afholde elever fra at møde op den første dag.



"Vi kan ikke give dem en klasseliste, et skema eller fortælle, hvem de skal gå i klasse med. Men vi kan give dem broen til, hvad de kan forvente. Det giver dem ro. Nogle af dem kan gøre sig selv enormt nervøse. Så kan det betyde, at de ikke møder første dag. Dem der har meldt sig til, de kommer. Men der er en ro i dem."

– Studievejleder, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

For det **andet** kan samtalerne inden uddannelsens start give eleverne indtryk af, at skolen "vil" dem og er engagerede i dem. Som et eksempel har en elev, der ikke havde mulighed for at møde fysisk op på skolen til en introsamtale, oplevet, at skolen fortsat ønskede at holde samtalen og fik den arrangeret digitalt. Han siger:



"Men så alligevel arrangerede de et møde på Skype, og det synes jeg bare giver en følelse af, at det er en god skole, som faktisk også gerne vil have én. Så allerede der fik jeg et godt indtryk."

– Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

For det **trede** har de tidlige introsamtaler den fordel, at skolen får et indblik i elevgruppen, inden eleverne møder første dag på skolen. Under samtalen vil der som regel blive talt om elevens tidligere erfaring, faglige niveau og personlige udfordringer. Elevens forventninger til uddannelsen samt skolens forventninger til eleven vil ligeledes ofte være på dagsordenen til samtalen. På den måde kan der laves en forventningsafstemning mellem eleven og skolen. Denne forventningsafstemning kan være vigtig, især i de tilfælde hvor der kan være tvivl om, hvorvidt eleven har tilstrækkelige kompetencer til at gennemføre uddannelsen. I nogle tilfælde opdages her elever, som enten ikke har de nødvendige kompetencer, er havnet det forkerte sted af andre årsager eller som er åbenlyst ikke-uddannelsesparate.

Det er enten lærere eller vejledere, der foretager forsamtalerne. Hvis det er lærere, får de gennem samtalen indblik i den enkelte elev og elevgruppen forud for undervisningen. Hvis det er vejledere, får de mulighed for spotte elever, der er havnet det 'forkerte' sted. Vejlederen har ofte bedre kompetencer til at screene for behovet for særlig støtte. Skolerne peger samstemmende på, at samarbejdet mellem lærere og vejleder er vigtigt i disse sammenhænge.

I forlængelse heraf er **en fjerde fordel**, at vejleder og støttepersonale får mulighed for at søge om støtte og midler til de elever, der bliver vurderet til at have behov herfor inden opstarten. Forsamtalerne fanger også nogle elever, der har behov for test af ordblindhed eller lignende. Læs mere om støttefunktioner i afsnit 4.4.

Samlet set viser erfaringerne, at forsamtalerne giver eleverne en tryghed og en positiv relation til skolen på et konkret og realistisk grundlag. Det bidrager til den enkelte elevs trivsel og til en mere positiv opfattelse af skolen og undervisningsmiljøet.



Case: Forsamtaler med alle elever inden de starter på Uddannelsescenter Holstebro

Baggrund

Det kan være overvældende og bekymrende for eleverne at starte på en ny uddannelse, hvor de hverken har tilhørsforhold til skolen, lærerne eller de andre elever. Samtidig har eleverne forskellige forudsætninger, som skolen ikke nødvendigvis er bekendt med, før eleven starter på skolen. På Uddannelsescenter Holstebro skal forsamtalen bidrage til at give eleverne tryghed og skolen muligheder for at tilpasse undervisningen til elevernes forudsætninger.

Indsats

Uddannelsescenter Holstebro arbejder systematisk med at afholde forsamtaler med alle elever forud for skolestart – også selvom det kun er påkrævet at afholde samtaler med de udfordrede elever. Hvis der er tale om unge elever, er forældrene med til samtalen, mens de ældre elever kan vælge den mulighed. Samtalerne afholdes af en studievejleder, som introducerer til uddannelsen og fortæller om, hvilke krav der er til eleven på uddannelsen: *"Når de kommer til forsamtaler, kommer de med en drøm. Så tegner og viser vi dem vejen. Så sætter vi målene: Grundforløb 1, hvad skal der til? Grundforløb 2, hvad skal der til?"*. For vejlederne er det afgørende, at eleverne ved præcist, hvad de siger ja og nej til, når de starter på uddannelsen.

Udbytte

Forsamtalerne giver eleverne ro i maven forud for opstarten og gør vejen gennem uddannelsen mere klar og overskuelig. Eleverne har set skolen og har et kendt ansigt i studievejlederen. Erfaringerne fra skolerne viser, at forsamtalerne giver den enkelte elev større tryghed og bidrager til elevens trivsel på uddannelsen. Det er en ressourcetung indsats, hver gang et nyt hold elever skal starte, men det er også en indsats, som flere skoler, der har lavet den prioritering, mener er tiden og pengene værd i det lange løb.

Hvad kræver det

- Der afsættes ressourcer – særligt tid – til at afholde forsamtaler med alle elever. Afholdelse kræver medarbejdere med tid samt ledelsesopbakning til denne prioritering.
- Eleverne får en rundvisning på skolen i sammenhæng med samtalen.
- Elevens forudsætninger afklares, og der laves en forventningsafstemning under samtalen.
- Forsamtalen bruges til at afklare eventuelle støttehensyn, som der skal søges midler til, så den foreligger ved skolestart.

3.2 Den første tid på skolen

Videnskortlægningen viser, at det er vigtigt, at eleverne tidligt føler sig fagligt og socialt hjemme på skolen. For at imødekomme dette gennemfører skolerne en introduktion for eleverne, når de kommer på skolen den første dag. Det varierer, hvilken form disse introduktioner har – både fra skole til skole og mellem forløb. Samtidig ændrer elevsammensætningen sig undervejs i uddannelsesrejsen, hvilket skaber forskellige udfordringer alt efter, om der er tale om grundforløb 1, 2 eller et hovedforløb.



Elementer i det gode introforløb

Baggrund

Det er afgørende, at eleverne tidligt føler sig både fagligt og socialt tilpas på skolen, og at de tidligt får mulighed for at danne relationer til de andre elever. På den måde får eleverne de bedste forudsætninger for at blive på skolen og gennemføre deres uddannelse.

Indsats

Det er god praksis at give eleverne mulighed for at lære hinanden at kende fra begyndelsen. Mange skoler benytter derfor også navnelege den første dag. Allerede i navnelegen kan faget indarbejdes. Det gør de for eksempel hos ernæringsassistenterne i Aars, hvor eleverne i en navneleg skal matche deres navn med en grøntsag (med samme forbogstav). Et enkelt arrangement som fælles morgenmad i begyndelsen kan også være en mulighed for, at eleverne kan lære hinanden at kende i et mere uformelt rum.

En stor del af eleverne vil også gerne lave noget bevægelse i begyndelsen, men flere ønsker ikke at lave "klassiske idrætsaktiviteter". Derfor er aktiviteter som cykelture, walk-and-talks, løb, sækkeløb og teambuilding-øvelser som for eksempel klatring løsninger, som forskellige skoler har benyttet sig af. Overlevelsesture med overnatning (for eksempel i telte i en skov) benyttes også, men her er det vigtigt at være opmærksom på elevgruppen. Ældre elever vil ofte ikke have lyst til eller have mulighed for den slags aktiviteter af personlige eller familiemæssige årsager, ligesom det også kan være meget overvældende for elever med svage sociale forudsætninger.

Elevernes motivation for faget bør også indarbejdes tidligt i forløbet, så eleverne stadig har oplevelsen af, at de er startet på en erhvervsskole. Aktiviteter som virksomhedsbesøg og studieture efterspørges i høj grad af eleverne i den sammenhæng. For eksempel tager Hansenbergs tjener elever på grundforløb 1 på en-dags-tur til København, hvor de besøger forskellige restauranter og hoteller.

Endeligt er det god praksis, uanset forløb, at gøre klart for eleverne, hvor de er på uddannelsen. Dvs. give dem et overblik over, hvilke elementer de skal igennem på netop dette forløb, og hvad de skal ende med at kunne. Det har flere skoler en forløbsplan til at illustrere for eleverne, og på for eksempel Hansenberg har eleverne adgang til planen på deres intranet, så de efterfølgende kan følge med i, hvor de er i forløbet.

Udbytte

Eleverne får mulighed for tidligt at etablere relationer og potentielt venskaber til de andre elever, som de kan udvikle og nyde godt af resten af forløbet. Desuden kan motivationen for uddannelsen etableres tidligt gennem inddragelse af praksisnære aktiviteter, for eksempel et virksomhedsbesøg i løbet af de første par dage, som kan vække nysgerrigheden for faget.

Hvad kræver det

- Prioritering af opstarten for eleverne – uanset hvilket forløb det drejer sig om.
- Lad eleverne introducere sig for hinanden, så de fra begyndelsen lærer hinandens navne – det kan være gennem en lille historie eller gennem fortælling om deres forventninger.
- Lad ikke den sociale side af introduktionen være hele indholdet – det skal opfattes som fagligt relevant for uddannelsen.
- Inddrag praksisfagligheden tidligt i forløbet – det skal være relevant, meningsfuldt og en lille smule udfordrende.
- Sørg for at lave aktiviteter, som giver de mest lige forudsætninger for alle elever – lidt skæve (sjældne) sportsgrene og øvelser stiller eleverne mere lige end eksempelvis fodboldkampe.
- At der bliver talt om og skabt klare rammer fra begyndelsen (se næste afsnit).

På trods af forskellige kontekster og udfordringer, der gør sig gældende for opstart på de forskellige forløb, er der forhold, der gælder introforløb generelt.

Det er en gennemgående erfaring fra skolerne, at det er elevernes interesse for faget, som med fordel kan inddrages allerede i opstartsaktiviteterne. En elev udtrykker det således:



"Det er svært at skulle give råd til, men for mig gør det meget det her med at være fælles om noget eller have noget til fælles. De fleste af os har netop valgt en erhvervsuddannelse frem for en universitetsuddannelse, fordi vi godt kan lide det praktiske og det at bruge kroppen. Så noget med nogle fysiske aktiviteter, hvor måske samarbejde er nødvendigt, så lærer man også hinanden at kende."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Flere skoler peger på, at de nu lægger flere faglige aktiviteter ind i introduktionen end tidligere, og at det fremmer motivationen og integrationen.

Der er flere elever, der peger på, at aktiviteterne i forbindelse med opstarten ofte kan blive for pædagogiske eller fjollede og også ofte langtrukne.



"Jeg synes, at det var spændende, men man kørte lidt død i alt den intro, der varede 14 dage, med navnelege og skattejagt osv., selvom det jo er det, vi skal lave med børnene. Det var meget pædagogisk; det var lidt som at starte i første klasse."

– Kvinde, grundforløb 2, pædagogisk assistentuddannelsen, SOSU H

Dog udtrykker nogle elever også, at selvom de oplevede aktiviteterne som fjollede eller irrelevante i øjeblikket, kan de efterfølgende se, at det har skabt et bedre sammenhold til de andre elever. Retrospektivt bliver de derfor alligevel glade for aktiviteterne i introforløbene.

Konkurrenceelementer inddrages ofte i aktiviteterne i opstarten, som typisk har et socialiserende formål frem for et fagligt formål. Mange elever vil gerne lave aktiviteter, der involverer bevægelse og idræt, også i opstarten, men her er det vigtigt, at der så vidt muligt er tale om aktiviteter, hvor alle elever udfordres i lige høj grad. Hvis der laves aktiviteter, hvor nogle elever har en klar fordel – for eksempel en fodboldkamp – risikerer det at give en dårlig oplevelse for den del af eleverne, som ikke kan eller gider spille fodbold.

Flere skoler tager i løbet af introforløb eleverne med på en tur, der enten kan have faglig eller mere social karakter. Særligt på grundforløb 2 og hovedforløb er der dog, som følge af den heterogene elevgruppe, en stor del af eleverne, der af forskellige årsager ikke har lyst til at deltage på ture med overnatning. Derfor vurderes det at være mest hensigtsmæssigt, at aktiviteter ud af huset foregår på dags-basis for at inkludere flest mulige elever i aktiviteterne.

Som tidligere nævnt er elevgruppen på grundforløb 2 ofte meget heterogen og kan være præget af elever, der har store udfordringer personligt og/eller fagligt. Den situation har enkelte af de besøgte skoler valgt at håndtere ved at lave særligt lange og intensive introforløb for hold, hvor der er tale om en udfordret elevgruppe. Blandt andet har man på Herningsholm Erhvervsskole lavet et særligt intensivt introforløb på 14 dage på grundforløb 2 for en (af lærerne nævnt) særlig udfordret klasse præget af diagnoser og andre sociale problemstillinger. På introforløbet var formålet at skabe et solidt sammenhold på holdet, for at sikre et solidt fundament for læringen på det resterende forløb.

Endeligt kan opstarten være særligt udfordrende for eux-elever, da de på nogle skoler ikke bare skal forholde sig til en, men to forskellige skoler eller afdelinger, hvis undervisningen i de gymnasiale fag fysisk foregår et andet sted end på erhvervsskolen. Dertil skal nogle (men ikke alle) eux-elever lære to nye hold og flere lærergrupper at kende – deres hold på erhvervsuddannelsen og deres hold på gymnasiet, som kan bestå af elever fra flere forskellige erhvervsuddannelser. På uddannelser, hvor der er et stort nok elevgrundlag til at danne hele eux-klasser, lettes denne opstart, da eleverne i så fald følges med de samme elever og lærere på begge dele af eux-forløbet (se mere i 4.3).

Sammenfattende peger erfaringerne på, at der skal være en passende balance mellem den sociale og faglige del af introduktionsforløbene. Introduktionsforløbene skal opleves som meningsfulde, og det faglige indhold bidrager til at gøre dem meningsfulde for eleverne. Overordnet set er erfaringen, at jo senere på uddannelsen, jo mere fagligt skal forløbet være for at fange eleverne.

3.3 Klar rammesætning fra start

Det fremgår af bekendtgørelse om erhvervsuddannelser §54, at skolen skal fastsætte studie- og ordensregler for elever i skolens erhvervsuddannelser. Skolen skal informere eleverne om studie- og ordensreglerne senest ved undervisningens begyndelse. Jf. §54, stk. 2 skal studie- og ordensreglerne indeholde blandt andet fraværsregler og sanktionsmuligheder, men også orden og samvær i forbindelse med undervisningen².

Et tredje tema, der fremhæves af flere skoler, er netop fokus på klare rammer for eleverne, når de starter på skolen eller på et nyt skoleforløb. Rammerne kan både sættes for skolen som helhed og for det enkelte hold. De introduceres som regel i forbindelse med den information, eleverne modtager på første dag på skolen. Disse rammer er gældende for hele skolen og fastlagt af ledelsen.

Rammerne for det enkelte hold er som regel lagt op til elevernes medbestemmelse. Flere skoler arbejder med en indledende forventningsafstemning på de enkelte hold, hvor eleverne bliver enige om retningslinjer for mere generel opførsel på holdet. Rammerne er i disse tilfælde bredere funderet, end hvad bekendtgørelsen umiddelbart lægger op til, da de i høj grad har fokus på elevernes personlige udstråling og opførsel.

De fleste skoler manifesterer disse retningslinjer fysisk på en plakat, som hænges op og er synlig for elever og personale. Retningslinjerne omtales både som klasseregler, klassekontrakt eller skurvognsliste i de mere tekniske fag.

² Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019), §54 og §53 stk. 2, 1-8.



Case: "Skurvognsliste" på Jordbrugets Uddannelsescenter

Baggrund

Omgangstonen og omgangsformen på holdet og på skolen er en væsentlig del af undervisningsmiljøet. Det har derfor stor betydning, at der er klare regler for, hvad man kan forvente af hinanden: Hvor går grænserne for, hvad der er acceptabelt. Det er vigtigt, at reglerne er kendte og accepterede.

Indsats

På Jordbrugets Uddannelsescenter er lærerne bevidste om balancen mellem det afslappede på den ene side og det grænseoverskridende på den anden. I et lærerinterview siges: "Vi har en uformel tone i klassen. Der må gerne være gak og løjer; men der skal være klare grænser." Ved begyndelsen af undervisningsforløbet udarbejder lærerne sammen med eleverne en 'skurvognsliste'. Listen omhandler, hvad der er god tone på holdet: Hvordan man bør opføre sig, hvad man kan sige til hinanden, og hvad man ikke kan. Listen omhandler også de kønsspecifikke forhold på holdet, hvor mændene er i overtal.

'Skurvognslisten' er et moralsk kodeks, som sætter de fælles rammer for samtalen og adfærden på holdet. Den bruges som regelgrundlag i undervisningen, hvor både lærere og elever henviser til den.

Udbytte

'Skurvognslisten' ser lærerne som et godt redskab, der bidrager til det positive undervisningsmiljø. Dens funktion er at sikre, at omgangsformen kan italesættes på holdet. Når listen udarbejdes, får eleverne lejlighed til at forholde sig til, hvad andre mener og tænker om et godt miljø. Undervejs i undervisningsforløbet tjener listen som legitimation for påtale af ikke hensigtsmæssig adfærd.

En lærer fortæller om et eksempel på en grænseoverskridende adfærd. Det drejer sig om en mandlig (gift) elev, der spørger en kvindelig elev, om hun har en kæreste. Da hun svarer bekræftende, siger den mandlige elev: "Det skal jeg nok sørge for, at du ikke har, når forløbet er slut." Læreren tager sagen op og sætter grænser med baggrund i 'listen'.

Hvad kræver det

- Klare og accepterede regler for god omgangstone og god omgangsform.
- At eleverne diskuterer indbyrdes på holdet og på den baggrund udarbejder et kodeks for god opførsel – hvad bidrager til et godt miljø, og hvad kan være ødelæggende for miljøet.
- Skriv retningslinjerne ned – reglerne skal være synlige.
- At lærerne bidrager til, at reglerne efterleves – regler, som ikke efterleves, skaber normløshed og usikkerhed.

Det vigtige er at få igangsat en dialog med eleverne om opførsel i undervisningen og over for hinanden. Særligt på de hold, hvor eleverne er meget forskellige, kan det være en fordel at få taget denne dialog tidligt i forløbet. En bagerelev fortæller om den indledende forventningsafstemning vedrørende opførsel eleverne imellem:



"Der satte vi os ned første dag, og så snakkede vi om, at det her er et sted, vi selv har valgt at være. Man skal være åben for at lære, og man skal ikke have tendens til at sige, at du gør det forkert. Man må gerne sige, at på mit bageri gør vi sådan og sådan, men man skal ikke irrettesætte med, at andre er dumme og sådan."

– Kvinde, grundforløb 2, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

Der bør ifølge eleverne være fokus på mobning og på at få skabt en kultur, hvor mobning ikke er acceptabelt. Eleverne peger på, at det er grundlæggende for at kunne føle sig godt tilpas og have et tilhør, at man fra start får italesat, hvordan man omgås hinanden. En fælles forståelse af, hvordan man taler sammen i og uden for klasselokalet, medvirker til et godt sammenhold. Det påpeges blandt andet, at der på alle hold er nogle, der vil "vise sig frem", eller som taler nedladende til andre. Det er især noget, der italesættes af kvinder på uddannelser med en overvægt af mænd. Tydeligt italesatte og fælles indgåede aftaler fra start modvirker ifølge eleverne sådanne unødvendige konflikter.



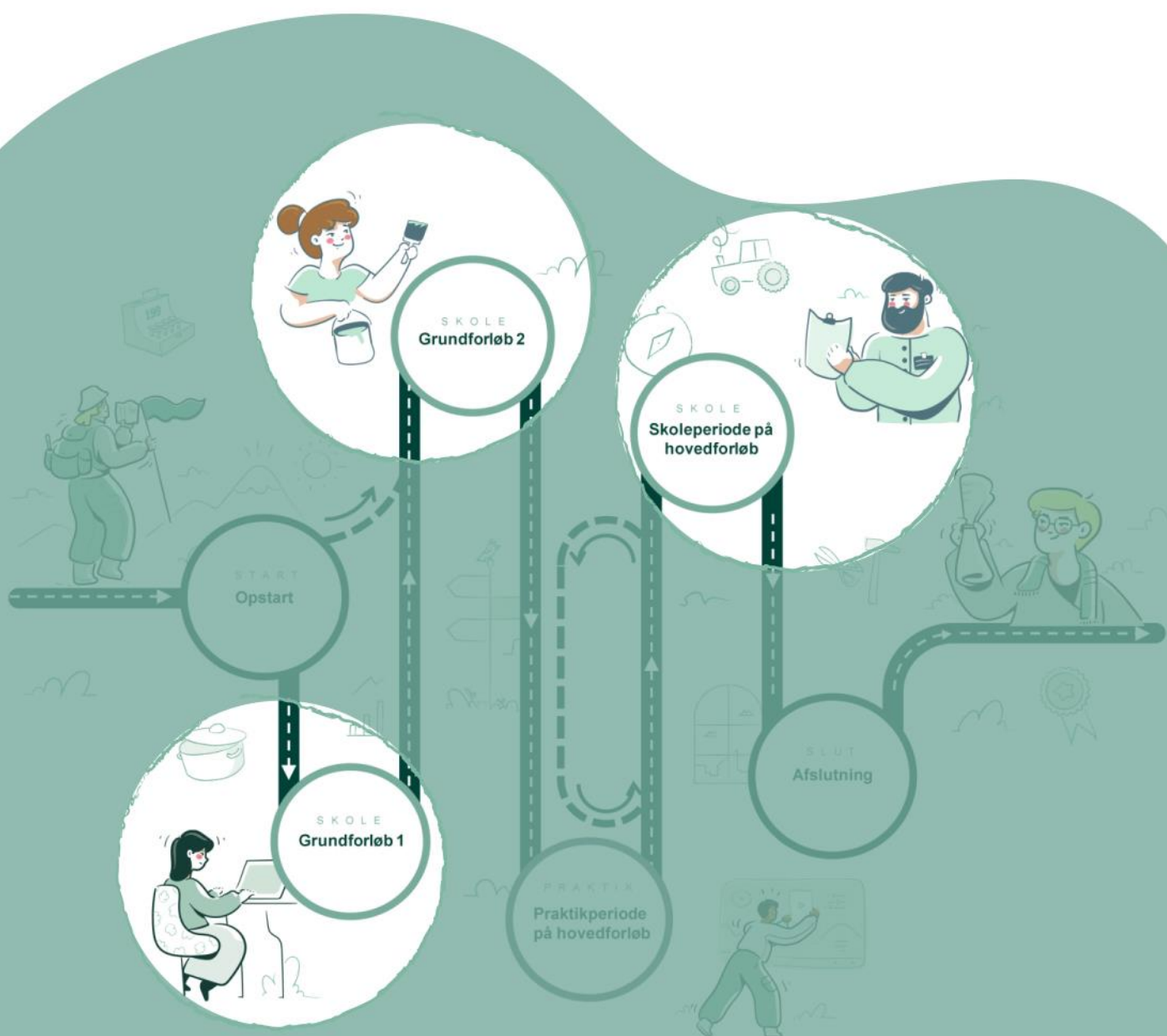
"Et godt sammenhold på en skole er for mig, når vi er i stand til at acceptere hinandens selskab på kryds og tværs, men også specifikt på årgangen. Der vil altid være nogle, som man ikke lige kan så godt med, som andre – men det betyder jo ikke, at man skal være en bøv, når vedkommende er i nærheden. Almindelig høflighed burde bare være en regel alle steder. Specielt i en klasse er det supervigtigt for klassens samlede humør, at der ikke sidder én eller få personer og surmuler eller opfører sig lidt uheldigt, for det smitter af på resten."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Når der er etableret fælles regler, påpeger både lærere og elever, at retningslinjerne løbende skal italesættes og håndhæves. Der skal være en konsekvens ved ikke at overholde reglerne, så der skabes nogle tydelige rammer og normer for, hvordan man opfører sig – og hvordan man ikke opfører sig.

Sammenfattende viser erfaringerne, at det er vigtigt at tale om og tydeliggøre regler og rammer for, hvordan man opfører sig i undervisningen og på skolen uanset elevernes alder og køn. Det er vigtigt, at dette sker i begyndelsen af undervisningsforløbet. Faste regler, som er udstedt af skolen, eller eleverne har været med til at fastsætte, og som håndhæves konsekvent, bidrager til tryghed og et godt undervisningsmiljø.

Tiden på skolen



4. Tiden på skolen

Efter opstarten fortsætter eleverne i deres forløb på skolen – enten grundforløb 1, 2 eller i skoleperioden på hovedforløbet. Dette afsnit omhandler de temaer, der ifølge denne undersøgelse har vist sig at være mest indflydelsesrige på undervisningsmiljøet, mens eleverne opholder sig på skolen. Der lægges i afsnittet vægt på: Relationen mellem elever og lærere; sammenholdet mellem elever; praksisrelateret undervisning; differentiering; fysiske rammer og støttefunktioner.

Undersøgelsen viser:

- En af de primære faktorer for et godt undervisningsmiljø på skolen er, ifølge eleverne, **lærerne**. Lærerne kan bidrage med en stærk faglighed på uddannelsen, men også et trygt undervisningsmiljø, hvor eleven tør deltage i undervisningen og føler, at de får noget ud af undervisningen.
- **Relationer mellem eleverne** kan understøtte et godt undervisningsmiljø, fordi det skaber et trygt miljø på holdet samtidig med, at venskaber i høj grad kan være motiverende for at møde op på skolen og komme igennem de svære dage.
- Eleverne motiveres i høj grad af undervisning, der er **praksisrelateret** og som formår at skabe undervisning der veksler mellem teori og praksis og som opfattes som relevant til erhvervet. De **fysiske rammer** kan desuden understøtte den tætte kobling til faget gennem udsmykning, materialer, produkter, maskiner og udstillinger af svendestykker.
- Hvis eleverne har **behov for støtte** enten af faglige eller personlige årsager, er det vigtigt, at de ved, hvem de kan henvende sig til. For eksempel ved at tilknytte kontaktlærere til alle elever og have tilbud som mentorer, coaches og trivselsmedarbejdere tilknyttet skolen.
- Eleverne har kun beskedne krav til de **fysiske rammer på skolen**, men de fremhæver, når basale hygiejnefaktorer er på plads, for eksempel at skolen er ren, pæn og ryddelig. Derudover kan de fysiske rammer understøtte relationerne mellem eleverne ved at indarbejde sofagrupper, hyggekroge og aktiviteter som for eksempel spil i indretningen.
- Der er identificeret flere forhold om særlige **elevtyper**, som er vigtige at huske på, når det gælder elevernes tid på skolen. Den største forskel skal findes i elevernes behov for et ungdomsmiljø med sociale aktiviteter og arrangementer, hvor de yngre elever har større forventninger og behov end de ældre elever. I forhold til de faglige elementer på skolen ser det ud til, at elevernes fælles faglige interesse i en vis udstrækning formår at udligne forskellene mellem elevernes alder og køn. Eksempelvis er der bred enighed om, hvilke kompetencer den gode lærer har, og hvordan undervisningen mest hensigtsmæssigt afvikles.

4.1 Den gode lærer

Videnskortlægningen viser, at lærerens indsats i forhold til relationsarbejdet til eleven er vigtigt for elevens fastholdelse og engagement. Lærerne skal være opmærksomme på at skabe positive relationer, som er respektfulde, inkluderende og støttende i forhold til elevernes forskellige behov.

Når eleverne fortæller om, hvad der gør deres uddannelse god, nævnes lærerne som noget af det første. Gode lærere er med til at skabe et godt undervisningsmiljø, idet de kan skabe tryghed for eleverne, få eleverne til at føle sig respekteret og set og samtidig levere undervisning af høj kvalitet, så eleverne lærer så meget som muligt. En elev siger blandt andet om det at have en god lærer:



"Og det gør også, at man glæder sig til at komme til time, hvis man har en god lærer. Det gør en stor forskel, hvis man har en god lærer. Det gør, at man har lyst til at lære mere og give noget tilbage til læreren."

– Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

En stor del af eleverne giver også udtryk for, at de forbinder tidligere skoleerfaring (fra grundskole og tidligere afbrudte uddannelsesforløb) med blandt andet manglende opbakning og forståelse fra lærere. Derfor lægger eleverne stor vægt på, at de møder "gode" lærere på erhvervsuddannelserne, der kan være med til at skabe et godt undervisningsmiljø både fagligt og socialt.



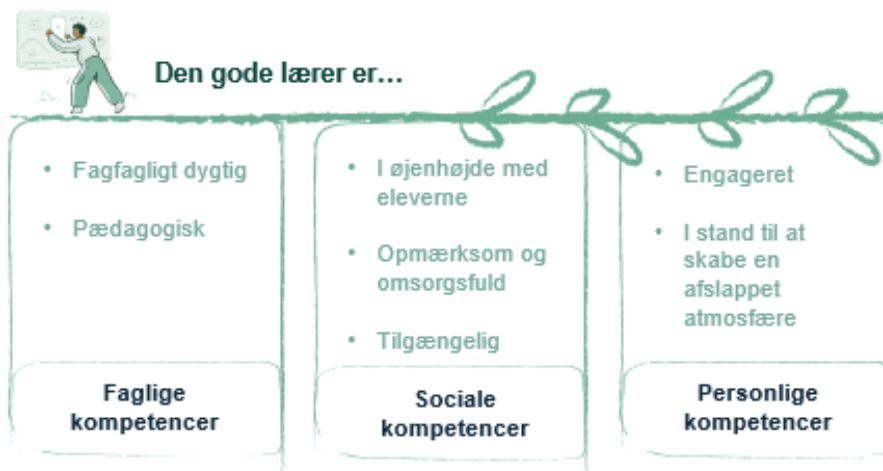
"I folkeskolen er der altid nogle lærere, der siger, at det er da et dumt spørgsmål, og så har man ikke lyst til at spørge igen."

– Kvinde, grundforløb 2, tjeneruddannelsen, Hansenberg

Lærerne underviser i forskellige typer fag. Der er både lærere der (primært) er grundfagslærere eller faglærere, og der er lærere som (primært) underviser på enten grundforløbene eller hovedforløbene. På tværs af uddannelser og hovedområder beretter eleverne om de samme kompetencer, når de beskriver 'den gode lærer'. Figuren nedenfor giver en oversigt med kompetencerne hos en god lærer, som de beskrives af eleverne. Den gode lærer er både fagfagligt og pædagogisk dygtig, kan møde eleverne i øjenhøjde, er opmærksom, omsorgsfuld, tilgængelig for eleverne, engageret og kan skabe en afslappet atmosfære i undervisningssituationen.

Overordnet set kan disse kompetencer inddeles i tre overordnede dimensioner på baggrund af udsegnene fra elever, lærere og ledere: Faglige kompetencer, sociale kompetencer og personlige kompetencer. De kommende afsnit vil udfolde de tre dimensioner af den gode lærer yderligere.

Figur 3: Vigtige værktøjer for den gode lærer ifølge eleverne



Undersøgelsen viser:

- **Lærerne spiller en vigtig rolle** for eleverne, når de fortæller om deres undervisningsmiljø. Flere elever har tidligere dårlige erfaringer med lærere i andre uddannelsessammenhænge og lægger derfor stor vægt på imødekommende og fagligt dygtige lærere.
- Den gode lærer har ifølge eleverne stærke **fagfaglige kompetencer**, og forventningerne til disse øges som eleven kommer længere på uddannelsen.
- Den gode lærers sociale kompetencer kommer primært til udtryk gennem deres relationskompetence. Her fremhæver eleverne, at den gode lærer møder dem i **øjnehøjde, er opmærksom**

og omsorgsfuld. Hvis læreren er **tilgængelig**, er det befordrende for relationen mellem lærer og elev.

- Når det kommer til den gode lærers personlige kompetencer, påpeger eleverne særligt lærerens **engagement**. Derudover kan en god lærer også skabe en **afslappet atmosfære** ved at inddrage personlige forhold og humor i undervisningen.
- **Holdstørrelser** og muligheden for at være **gennemgående lærer** er rammevilkår for den gode lærer. Den gode lærer har bedre forudsætninger på et mindre hold med færre elever, ligesom øget tid sammen med eleverne giver læreren bedre mulighed for at danne relationer til eleverne og skabe en afslappet atmosfære.
- Endeligt giver både elever og lærere udtryk for, at **relationen lærerne imellem** også kan have positiv indflydelse på undervisningsmiljøet som følge af en behagelig atmosfære og konsistens i undervisningen.
- Ser man på elevtyper, giver **kvindelige elever** på uddannelser med en overvægt af mænd udtryk for, at de ikke ønsker særbehandling i undervisningen, men værdsætter hvis de oplever, at læreren er opmærksom på deres trivsel løbende. Derudover er særligt de **unge elever** positive over for, at læreren bruger humor og skaber en afslappet stemning i undervisningen. De **voksne elever**, særligt på hovedforløbene, understreger primært lærerens faglige viden og evner.

4.1.1 Faglige kompetencer

Den første af de tre dimensioner omhandler lærerens faglige kompetencer. Disse kompetencer kan opdeles i henholdsvis fagfaglige kompetencer, pædagogiske kompetencer og evnen til at strukturere undervisningen og opsætte klare mål for eleverne.

Fagfaglige kompetencer

De fagfaglige kompetencer omfatter lærerens viden om og evner inden for det specifikke fag, han eller hun underviser i. Ifølge bekendtgørelse om erhvervsuddannelser §12 skal læreren, som underviser i direkte erhvervsrettet fagligt stof, normalt have mindst fem års erhvervs erfaring og de øvrige lærere i udgangspunktet to års erhvervs erfaring.³

Eleverne vægter lærernes fagfaglighed højt, når de beskriver den gode lærer: *"Lærerne har en faglig baggrund", "De har praksiserfaring" og "de har styr på det, de har med at gøre og er gode til at formidle det"*.

Derfor er det essentielt, at læreren har og udviser fagligt overskud og stolthed. Dette bundes som regel i erhvervs erfaring fra faget og branchen, der giver læreren stærke faglige egenskaber, som vedkommende kan videreformidle til eleverne i undervisningen.

Fagligheden sætter læreren i stand til at agere som rollemodel over for eleverne. Når læreren som rollemodel kommunikerer og udstråler faglighed, oplever eleverne, at læreren besidder en faglig stolthed over faget. Denne faglige stolthed kan bevirke, at eleverne også bliver stolte af deres fag. Videnskortlægningen beskriver netop, hvordan en central del af relationsarbejdet til eleven er, at lærerne er rollemodeller for eleven. I videnskortlægningen beskrives også, at eleverne engageres mere i den praktiske undervisning end i den teoretiske undervisning, fordi eleverne opfatter faglærerne som rollemodeller og som repræsentanter for faget.

³ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019) §12.



"Læreren skal udstråle det. Begejstring. Engagement. Masser af fagudtryk. De gør en slagter stolt. Skyder brystet frem. Jeg roser eleverne hver gang, de gør det samme. Det skal være fedt at være slagter. Og hver gang en elev giver udtryk for det [den faglige stolthed red.], roser jeg det. Vi hylder faget og det, faget kan."

– Lærer, gourmetslagter-uddannelsen, ZBC Roskilde

Skolerne giver selv udtryk for, at de har fokus på, at lærerne skal have en stærk fagfaglighed og faglig stolthed. For eleverne er lærerens faglighed også vigtig, men det er mindst lige så væsentligt, at læreren er i stand til at videreformidle sin faglighed.

Der sker en ændring i elevernes krav til lærerens fagfaglige kompetencer, jo længere i uddannelsesrejsen eleven kommer. På hovedforløbene forventes der en mere specialiseret faglighed og viden blandt lærerne, mens der på grundforløbene i højere grad er behov for pædagogiske og didaktiske lærerkompetencer. Det er også særligt på hovedforløbene, at lærerens manglende faglighed kan skinne igennem, hvis de eksempelvis ikke er opdaterede i forhold til teknologi eller gældende lovgivning.

Eleverne fremhæver desuden, at lærerens fagfaglighed og faglige identitet styrkes, hvis læreren holder kontakt til erhvervslivet løbende. På den måde holder læreren sig opdateret i branchen og fastholder og udvikler dermed sin fagfaglighed. Enkelte lærere har stadig kontakt til deres tidligere arbejdspladser eller erhvervslivet i øvrigt, hvorfor de en gang imellem hjælper "ude i virkeligheden".

Pædagogiske kompetencer (herunder klasserumsledelse)

Selvom eleverne lægger vægt på lærernes fagfaglige kompetencer, fremhæver de også ofte pædagogiske kompetencer, når de skal beskrive den gode lærer.

I bekendtgørelse om erhvervsuddannelser fremgår det af §13, at lærerne senest fire år efter ansættelsen skal have kompetencer fra en pædagogisk uddannelse svarende til mindst en gennemført pædagogisk diplomuddannelse. Det er skolen, som har ansvaret for fastlæggelse af den enkelte lærers nærmere undervisningskompetence jf. §13, stk. 4, mens ansvaret for at vedligeholde og udvikle både den faglige og pædagogiske viden som er nødvendig for at bevare undervisningskompetencen, påhviler den enkelte lærer jf. §13, stk. 5.⁴

Eleverne nævner blandt andet, at læreren skal være en god klasserumsleder, hvilket de også oplever, at de fleste af deres lærere er. Som allerede beskrevet i kapitlet om opstarten på skolen, mærker eleverne, når der opstilles klare retningslinjer for, hvordan man behandler hinanden i og uden for undervisningen. Læreren har derfor ifølge eleverne en opgave i løbende at italesætte og håndhæve de indledningsvist definerede klasseregler.



"[Det er] Enormt vigtigt, at læreren kan skære igennem. Personligt kan jeg godt lide konsekvens. Så jeg kender grænsen. Nogle lærere kunne godt træde mere i karakter."

– Mand, hovedforløb, snedkeruddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

Eleverne giver udtryk for, at læreren skal være god til at forklare det, der kan være svært, på forskellige måder uden at miste tålmodigheden. Derudover fortæller de, at det er vigtigt, hvordan lærerne taler til dem i undervisningen. Det kan for eksempel være i forbindelse med spørgsmål, hvor eleven svarer forkert. Her beretter flere elever om, at de i folkeskolen ofte har fået et hårdt og afvisende svar om, at deres bud var forkert. Men på erhvervsuddannelsen oplever de, at deres svar,

⁴ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019) §13, stk. 4 og 5.

uanset rigtigheden, bliver taget alvorligt og anerkendes, for eksempel ved at læreren hjælper dem i den rigtige retning i stedet for. Som citatet nedenfor illustrerer, skaber denne tilgang tryk i relationen mellem lærer og elev, og gør at eleverne tør deltage aktivt i timerne:



"Jeg kan godt lide, at hvis man kommer med et forslag til svar, så siger han ikke "nej" – men "redder" en i stedet. Så man tør deltage i undervisningen."

– Kvinde, hovedforløb, detailhandelsuddannelsen, Aarhus Business College-Handelsfagskolen

Mens de fagfaglige kompetencer efterspørges i højere og højere grad, jo længere eleverne kommer i uddannelsen, fortæller flere lærere, at de pædagogiske og sociale kompetencer er vigtigst i begyndelsen af uddannelsen og derefter bliver mindre nødvendige. Derfor er det også de lærere, der er mest optaget af pædagogik og dannelse, der er knyttet til grundforløbene, mens lærere med større fagfagligt fokus oftest vil knyttes til hovedforløbene.



"Det er hele tiden båret af faglighed. Men der er stor forskel på, hvordan eleverne oplever fagligheden, for det skal være meget mere pædagogisk didaktisk i grundforløbet og meget mere fagfagligt på hovedforløbet. Der er en kæmpe forskel. For nu begynder den faglige identitet virkelig at "shine"."

– Direktør

4.1.2 Sociale kompetencer

Den anden dimension omhandler lærerens sociale kompetencer. En positiv relation mellem lærer og elev har stor betydning for elevernes oplevelse af et godt undervisningsmiljø. Lærerens relationskompetence er derfor den primære kompetence inden for denne dimension.

Videnskortlægningen viser, at relationen mellem elev og lærer er omdrejningspunktet for det gode undervisningsmiljø og for elevens fastholdelse. Lærerens relationskompetence, altså evne til at danne positive relationer til eleven, har således væsentlig betydning for et godt undervisningsmiljø. Videnskortlægningen peger på, at relationskompetence indebærer, at læreren er i stand til at kunne sætte sig i elevens sted, skabe meningsfuldhed i uddannelsen og undervisningen, være imødekommende, nærværende, kunne håndtere følelser, være sensitiv, inkluderende og derudover give eleverne autonomi og selvbestemmelse. Relationerne mellem elev og lærer skal i det hele taget være respektfulde, inkluderende og støttende i forhold til elevernes differentielle behov, så alle elever føler sig værdsatte af deres lærer. Endelig drejer relationskompetence sig om at skabe et trygt rum for eleven.

Begrebsforklaring:

Lærerens **relationskompetence** er kompetencen til at indgå i relationer til hver elev og holdet som helhed, der fremmer elevernes trivsel og faglige, sociale og personlige udvikling.

Nedenfor uddybes de aspekter af lærerens sociale kompetencer, som eleverne fremhæver som de vigtigste at besidde for den gode lærer.

Møde eleven i øjenhøjde

Ledere, lærere, støttepersonale (vejledere, coaches, mentorer mv.) og ikke mindst elever peger på, at den gode lærer kan møde eleverne "i øjenhøjde". For eleverne betyder det at blive mødt i øjenhøjde, at lærerne optræder, som om de er ligeværdige med eleverne og har respekt for dem, ligesom eleverne har for lærerne.



"De føler sig ikke bedre eller større end os andre. Man har det meget med, at man er lige."

– Mand, hovedforløb, anlægsgartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Dette kommer for eksempel til udtryk, når lærerne hilser på eleverne på gangene, siger godmorgen og kan tale med eleverne om nogle emner, som interesserer eleverne. En gruppe elever fortæller om, hvordan deres lærere møder dem i øjenhøjde:



"Der er en god kemi mellem eleverne og lærerne. Lærerne har en god 'kultur'. Man bliver mødt med et hej, et godmorgen, man smiler til hinanden. Man er i øjenhøjde."

– Elever, hovedforløb, anlægsgartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Opmærksomhed og omsorg

Eleverne noterer sig den opmærksomhed og omsorg, de oplever fra lærere. Mange elever fortæller historier om læreren, lederen eller støttepersonalet, der faktisk kunne huske deres navn, hvilken by de kom fra, hvordan det gik med den praktikpladsansøgning de sendte, om barnet derhjemme er blevet rask, eller hvordan det gik med speedwaystævnet i weekenden. For eleverne sender dette et signal om oprigtigt engagement og interesse fra læreren. Eleven oplever at blive set, og at de hører til.

Som det også fremgår i videnskortlægningen, er der blandt de interviewede elever en del, der også nævner en situation, hvor de har fået en dårlig relation til en lærer, som læreren, ifølge eleverne, ikke har formået at vende. De peger på, at man får et bedre forhold til sin lærer, hvis de ikke favoriserer nogle frem for andre, men at man kan være sikker på at blive behandlet lige. Desuden fortæller eleverne, at læreren ikke må udstråle at være bedrevidende eller stigmatisere eleverne. Det kan for eksempel ske, hvis læreren ikke anerkender, at undervisningen kan være svær at forstå. Både lærere og elever beskriver denne type lærer som "sergenterne" og påpeger i den forbindelse, at de altså ikke er i militæret.

Elevernes alder har betydning for, hvad de lægger vægt på hos læreren. Ifølge de unge elever skal læreren være en, man kan tale med, og som har forståelse for, at man nogle gange dummer sig og kan sige; *"Jeg har også været ung engang"* eller *"Det var sgu da dumt, jeg håber, du havde en god fest i det mindste"*. For de unge er det vigtigt, at skolen er et sjovt sted at være, ligesom det for dem er mere naturligt at ønske at være sociale med de andre elever efter skole. De voksne elever ønsker derimod i højere grad en relation funderet i den fælles faglige interesse og forventer tidligt, at læreren er i stand til at koble teori og praksis. Det gælder for alle elever – uanset alder – at den gode lærer er faglig rollemodel og viser faglig stolthed.

For elever, der er i kønsmæssigt mindretal på en uddannelse, kan lærer-elevrelationen have en særlig karakter. Ifølge de interviewede kvinder på uddannelser med overtal af mænd, har flere af dem oplevet, at deres lærere har særlig fokus på deres trivsel. Lærerne kan for eksempel være mere opmærksomme på at få hilst på de kvindelige elever på gangen og på at give lov til lidt ekstra i timerne. De ønsker ikke særbehandling, men oplever det som positivt at blive set. Lærerne på især de håndværksmæssige uddannelser fortæller, at kvinderne klarer sig på et højt fagligt niveau i undervisningen, hvilket kan forklare, at de kvindelige elever "får lov til mange ting".



"Jeg bliver holdt øje med af lærerne, men på en god måde. De holder øje med, om de mener, jeg er stærk nok fysisk og psykisk. Men også bare i ens arbejde, der holder de også lige lidt ekstra øje. Den udfordrende del kan nok godt være de der skæve blikke, man indimellem får fra drengene. Nogle der ikke tror på, at man egentligt sagtens kan sit pis! Undskyld mit sprog. Det er nok det mest udfordrende – med det sagt er det så megafedt, når man lykkes med noget, og man så får ros foran alle de andre på holdet, eller læreren tager det med op på lærerværelset."

– Kvinde, hovedforløb, tømreruddannelsen, Tradium

Gøre sig tilgængelig

Forudsætningerne for at skabe gode relationer mellem lærer og elev forbedres, når læreren er tilgængelig for eleven, eleverne ser læreren hyppigt, kan få fat i dem og lærerne er til stede udover det forventede. Det handler om, at eleverne gerne vil have nogen, de kan gå til.

Elever fortæller om situationer, hvor de er blevet for at øve sig, efter skoledagen er slut. Den lærer, der stiller sig til rådighed, øver med dem eller spørger interesseret ind til dem, kan de huske.

Når læreren gør sig tilgængelig, er det ifølge eleverne et udtryk for, at læreren går op i sit arbejde og dermed også eleverne. Det er vigtigt for eleverne, at læreren husker at følge op på de aftaler, der indgås, og dermed bliver en gennemgående figur på skoleforløbet.

4.1.3 Personlige kompetencer

Den tredje dimension er lærerens personlige kompetencer. Her nævner eleverne særligt lærernes engagement som en indikator på en god lærer. Derudover påpeger de, at det også er en fordel, hvis læreren kan skabe en afslappet atmosfære i undervisningen for eksempel ved at bruge humor og inddrage personlige forhold i undervisningen.

Engagement

Eleverne, uanset alder, køn og uddannelse, værdsætter engagerede lærere højt. En engageret lærer er ifølge eleverne en, der udstråler, at han/hun brænder for faget og for undervisningssituationen. Forskellige elever på samme skole kan udpege, hvilke lærere der har gejst, lyst og kreativitet i undervisningen – og hvilke der ikke har. Det betyder også, at det let skinner igennem, hvis læreren er engageret, og at eleverne lægger stor vægt på dette.



"Det vigtigste for en elev, når man skal starte på en skole, er, at læreren viser, han gerne vil lære fra sig. At læreren viser noget energi, taler højt, så man kan forstå det, og er engageret i det han viser. Vi havde en i sidste uge, der var meget engageret i at vise, hvordan man skærer gris ud."

– Mand, grundforløb 2, slagteruddannelsen, ZBC Roskilde

Den kvantitative analyse viser, at når eleverne vurderer deres *egen indsats og motivation* som høj, oplever de også lærernes underviserkompetencer som værende bedre, end elever med en mere negativ vurdering af *egen indsats og motivation*. På baggrund af analysen kan det dog ikke udelukkes, at påvirkningen også kan gå den anden vej, således at en dygtig lærer kan medføre, at elevernes indsats og motivation øges. Hos blandt andet en elev fra detailhandelsuddannelsen på Aarhus Business College-Handelsfagskolen og en lærer på Uddannelsescenter Holstebro, er det oplevelsen, at lærerens engagement også kan smitte af på eleverne, så eleverne fastholder eller udvikler deres eget engagement i undervisningen:



"Engagerede lærere, det synes jeg i hvert fald gør, at jeg er rigtig glad for undervisningen. Jeg kan mærke, at de brænder for det og for, at vi synes, det er interessant. Det med, at lærerne er engagerede i det her. Lærerne er så engagerede i det, de laver, og gør virkelig deres bedste for vores skyld."

– Kvinde, hovedforløb, detailhandelsuddannelsen, Aarhus Business College-Handelsfagskolen

Afslappet atmosfære

Udover lærerens engagement værdsætter eleverne også, når læreren formår at skabe en afslappet atmosfære i undervisningssituationen.

Et greb til dette, som flere lærere benytter sig af, er at bruge personlige fortællinger eller egen erhvervs erfaring i undervisningen til at skabe en mere fortrolig relation med eleverne. De personlige islæt i undervisningen kan ifølge både elever og lærere bidrage til at fremstille lærerne som mennesker, der også har en baggrund, og som måske kan relatere til mere af elevernes liv, end de lige regner med i første omgang.

Der er mange forskellige måder at blive personlig på i undervisningen, alt efter hvor åben man er som person. Nogle lærere taler åbent om deres familieforhold, fritid og fortid, mens andre i højere grad trækker personlige fortællinger ind, der relaterer sig til deres tidligere arbejde eller faget generelt.

Lærerne kan også bruge personlige forhold fra hverdagen. Det handler ikke om at dele sine personlige problemer, men ifølge eleverne kan læreren godt sige, at vedkommende har en kort lunte i dag, fordi barnet var vågen hele natten. Læreren må også gerne fortælle, hvis en handling fra en elev gør en ked af det. Og endeligt fremhæver eleverne, at læreren skal være i stand til at undskylde overfor eleverne med det samme, hvis vedkommende reagerer urimeligt på en given situation.

Desuden oplever eleverne det som en fordel, hvis læreren kan anvende humor i afmålte doser i undervisningen. Det er især de unge elever, som responderer godt på humor. Humoren kan være drillerier, en sjov bemærkning her og der, eller det kan være, at læreren fortæller en sjov anekdote fra sit eget liv.



"Læreren skal være ung med de unge. De skal have humor – en tilgang der er ung. De skal kunne tage en joke. Mere tolerant. De går ned på det niveau, vi andre er på. Så kan man holde lidt mere fokus."

– Mand, hovedforløb, tjeneruddannelsen, Hansenberg

Læreren skal kunne veksle mellem at skabe en rar og hyggelig stemning på holdet og samtidigt sætte faste rammer for acceptabel adfærd. Der kan være en kammeratlig tone lærer og elev imellem, men der må aldrig herske tvivl om, hvem der er lærer, og hvem der er elev.



"Så er det også noget med, at man godt kan tage pis på sine lærere og drille dem en gang imellem, og de kan godt se forskel på ironi og sådan noget. At man godt kan have humor og så stadig være alvorlig i timerne. Det synes jeg er en god mellemvej."

– Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

Eleverne synes desuden, at små sjove bemærkninger kan være med til at fastholde deres koncentration – særligt i teoretisk undervisning, der ellers kan blive kedelig. Humoren kan i den situation bruges til at holde eleverne opmærksomme samt skabe en god stemning.

4.1.4 Relationen lærere imellem

Ud over relationen mellem lærer og elev, finder vi også, at relationen lærerne imellem kan have betydning for undervisningsmiljøet. Der optræder eksempler på to former for relationer mellem lærerne i datamaterialet: En faglig relation og en social relation.

Den faglige relation kommer til udtryk i undervisningen, hvor eleverne angiver at kunne mærke, når lærerne har en god faglig relation. Her fremhæves det, at et godt samarbejde lærerne imellem også gør, at eleverne oplever en større konsistens i undervisningen, når lærerne taler sammen. Det kan eksempelvis være om håndtering af fraværsregistrering, eller hvordan man gerne vil have opgaver afleveret. Konsistensen giver eleverne en ro og kontinuitet i deres undervisning, så de undgår frustration over for eksempel forskellige formkrav i opgaver fra forskellige lærere.



"Lærernes sammenhold betyder også noget. Det afspejler sig blandt eleverne. Hvis jeg siger noget til eleverne, så skal de andre [lærere] jo være enige. Så eleverne får det samme svar fra alle lærere."

– Lærer, VVS- og energiuddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

Særligt for lærerne på eux-forløb er der behov for kommunikation og samarbejde, da lærerne kommer fra forskellige baggrunde og arbejder på forskellige matrikler. Risikoen for manglende samarbejde er dermed større på disse uddannelser. Se mere herom i afsnit 4.3.

Den sociale relation mellem lærerne påvirker det faglige samarbejde, lærerne har. Gode relationer vil for eksempel udspille sig i, at lærerne tilbringer tid sammen i fritiden, som det eksempelvis sker på snedkeruddannelsen på Herningsholm Erhvervsskole:



"Der er en god kemi imellem os, og vi har det godt sammen. Vi tager også på weekendture sammen en gang i mellem, hvor vi tager vores koner med. Vi tager også på messer sammen, hvor vi tager flere afsted – også for det sociale i det."

– Lærer, snedkeruddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

Flere elever giver også udtryk for, at gode sociale relationer lærerne imellem smitter af på eleverne og generelt er med til at skabe en behagelig atmosfære på uddannelsen. For eksempel udtaler en elev i mobiletografien om lærernes relationer til hinanden:



"På min uddannelse kan man godt mærke, at lærerne er gode, og de arbejder godt sammen. Og det skaber også bare en god stemning at være i."

– Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

Også ifølge lærerne selv er der en positiv afsmittende effekt på eleverne af, at lærerne har det godt sammen socialt og for eksempel gider at bruge tid med hinanden i deres fritid.



"De [eleverne] laver meget sammen i deres fritid. Det har også at gøre med, de kan se, hvordan lærerne har det i teamet, at vi tager ud og spiser osv."

– Lærer, mureruddannelsen, Tech College

Der ses eksempler på gode lærerkollegier både på uddannelser med erfarne lærere, der har arbejdet sammen længe, men også på uddannelser med relativt ny-sammensatte lærerkollegier. Der henvises primært til, at gode relationer skyldes kemi mellem lærerne, hvilket der også lægges stor

vægt på ved ansættelser. Og så er det en fordel, hvis lærerne gider at bruge tid med hinanden udenfor arbejdspladsen også.

4.2 Elev-elevrelationer

Ifølge videnskortlægningen har elevernes indbyrdes sammenhold og samarbejde indflydelse på fastholdelse og trivsel på skolen. Videnskortlægningen beskriver et tidligere studie (EVA, 2016a), at elever under 25 år ønsker et ungdomsmiljø, hvor det er sjovt og anderledes at gå i skole. En ekspert fra videnskortlægningen fortæller, at det er vigtigt at have fokus på de eksisterende arbejdsfællesskaber på skolen i forhold til elev-elevrelationen.

Denne undersøgelse bekræfter, at elevernes indbyrdes relationer spiller en rolle for elevernes opfattelse af det gode undervisningsmiljø. Dertil, at et godt sammenhold eleverne imellem kan medføre øget lyst til at komme i skole, et bedre gruppearbejde i undervisningen og at eleverne tør sige mere i undervisningen.



"I bund og grund handler det om, at der er plads til hinanden. Det er klart, at der er stor forskel på de enkelte, men hvis der bare er plads til alle, så kan jeg ikke bede om mere. Et godt sammenhold er grobund for meget andet godt – læring, kommunikation mm."

– Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Videnskortlægningen beskriver desuden, hvordan der på erhvervsskoler også kan være en mere strukturel udfordring for sammenhold og socialt liv på skolen, fordi der nogle steder ikke er fælles rammer og værdier for et godt socialt undervisningsmiljø, for eksempel fordi der er tradition for en arbejdspladskultur på skolen. En ekspert udtaler, at der er fravær af traditioner ud over det traditionelle afsluttende svendegilde: "Man gør rigtig meget ud af for-svendegilde på erhvervsskolerne, men det er jo efter fire og et halvt år!" Det er ifølge eksperten op til skolens lærere og ledere at tage initiativ til at ændre denne kultur og samle eleverne.

Når eleverne spørges om, hvad de forbinder med et godt socialt undervisningsmiljø, er det gennemgående, at der er tale om et inkluderende miljø, hvor man som elev har mulighed for 'at være sig selv', og at alle accepterer og rummer hinandens forskelligheder. Derudover indebærer et godt socialt undervisningsmiljø et godt sammenhold eleverne imellem, at man kan tale godt og joke med hinanden, og i det hele taget at man føler sig tilpas og tryk i elev-elevrelationen

Eleverne fortæller, at sammenholdet eleverne imellem er vigtigt, fordi det bidrager til motivationen for at komme på skolen. Når eleverne har gode relationer til hinanden, har de større lyst til at være på skolen.



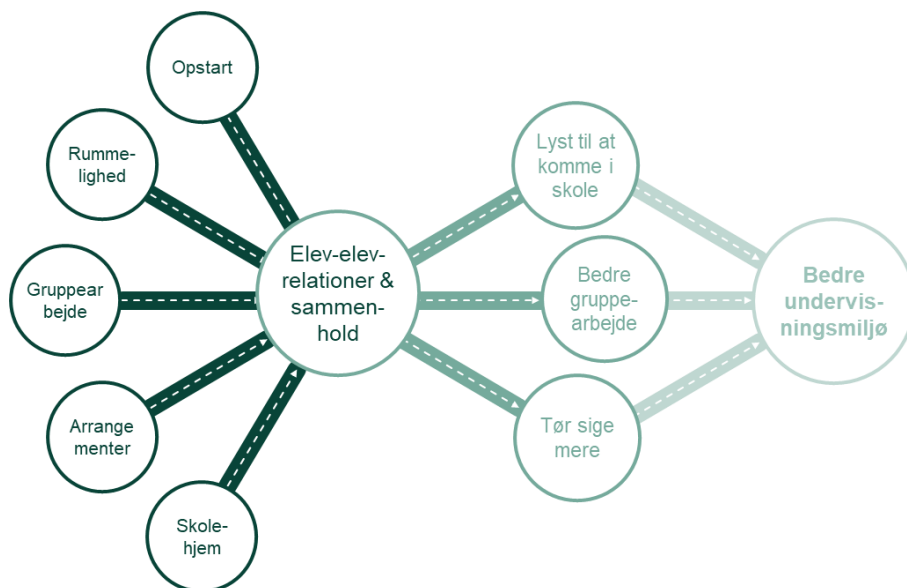
"Et godt sammenhold er noget af det vigtigste på skolen, fordi det gør, at man har lyst til at være der. Samtidigt hvis man har en dårlig dag, kan ens venner peppe en op igen. Det er personligt dét, som holder mig kørende på de dårlige og kedelige dage."

– Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Figuren nedenfor illustrerer i venstre side de faktorer, eleverne peger på er medvirkende til at skabe et godt sammenhold eleverne imellem. Det handler om at få skabt en god opstart, hvor eleverne lærer hinanden at kende, klare rammer for rummelighed på holdet, gruppearbejde, løbende sociale arrangementer og aktiviteter. Desuden er elever, som bor på skolehjem, i en særlig gunstig situation. I højre side ses de fordele, et godt sammenhold skaber for eleverne. Det at have lyst til at

komme i skole, bedre gruppearbejde og at man tør sige mere, betyder, at elevens opfattelse af det sociale undervisningsmiljø bliver bedre.

Figur 4: Figur over elev-elevrelationer og undervisningsmiljø



Undersøgelsen viser:

- Elev-elevrelationer og et godt sammenhold internt på det enkelte hold er vigtigt for eleverne uanset alder, køn og uddannelse. Positive elev-elevrelationer og et godt sammenhold har betydning for, om man har **lyst til at komme i skole**. Hvis eleverne føler sig mere trygge på holdet, så **tør de sige mere** i undervisningen. Og så betyder et godt sammenhold, at **gruppearbejdet fungerer bedre**.
- Eleverne skal **tidligt** have mulighed for at danne relationer indbyrdes.
- For eleverne betyder det noget for undervisningsmiljøet, at der er **rummelighed og tolerance** til stede eleverne imellem. Der er gode eksempler på skoler, som fra start rammesætter, hvordan eleverne forventes at omgås hinanden, så alle elever kan føle sig trygge i relationerne.
- Elever peger på, at **gruppearbejde** i undervisningen kan være en måde at udvikle elev-elevrelationer og skabe et bedre sammenhold. Det er dog under forudsætning af, at grupperne sammensættes hensigtsmæssigt.
- Ved uddannelsesstart er elevernes forventninger til **sociale aktiviteter og arrangementer uden for skoletiden** generelt lave, mens særligt de unge, skolehjemseleverne og eux-eleverne faktisk tilkendegiver, at de har behov for flere aktiviteter og arrangementer for at skabe flere relationer og bedre sammenhold eleverne imellem. Eleverne kan med fordel inddrages mere i afholdelsen af sådanne arrangementer og aktiviteter. Her er det væsentligt, at eleverne får en følelse af, at deres engagement og foreslåede initiativer bakkes op af ledelse og lærere og føres ud i livet hvis muligt.
- Elever med forpligtelser andetsteds, for eksempel børn eller lang transporttid, ønsker i udgangspunktet ikke at deltage i (flere) **aktiviteter efter skoletid**. Det er som oftest, men ikke altid, voksne elever. Eleverne efterspørger især sociale aktiviteter og arrangementer efter skole, som tager udgangspunkt i elevernes fælles faglige interesse. Der er ikke et entydigt ønske om flere fester, men dog en vis opbakning til flere torsdags- og fredagsbarer.
- Elever på **skolehjem** er særlige, fordi de – der hvor det sociale liv efter undervisningen prioriteres med mange faciliteter og sociale aktiviteter og arrangementer – har mulighed for at danne mange relationer og skabe godt sammenhold til de andre skolehjemselever. Der er dog også elever, som bor på skolehjem, hvis sociale behov ikke tilfredsstilles.

- På tværs af de **forskellige elevtyper** er det på det sociale område, at elevernes ønsker og behov adskiller sig mest fra hinanden. Uanset elevtype har de dog den faglige interesse til fælles.
- **Kvindelige elever** på uddannelser med overvægt af mænd giver udtryk for at trives lige så godt socialt som andre elever. Dog oplever nogle, at der bliver talt hårdt til dem på grund af deres køn. **De unge** adskiller sig særligt i forhold til aktiviteter og arrangementer efter skole. De unge elever giver udtryk for at have størst behov for og ønske til sociale aktiviteter efter skole, mens **de voksne** elever i mindre grad efterspørger dette. Flere af de ældre elever vil dog gerne deltage i arrangementer, hvis de har fagligt indhold.

I de følgende afsnit gennemgås udvalgte indsatser, som de besøgte skoler arbejder med i forsøget på at skabe et bedre socialt undervisningsmiljø og et større sammenhold mellem eleverne.

4.2.1 Tidligt fokus på elev-elevrelationen

Som beskrevet i opstartsafsnittet er det vigtigt for eleverne, at de får en god introduktion til skolen. Det er allerede i opstarten, at grundlaget for sammenhold eleverne imellem dannes.



"Tit når de arrangerer de ting der, så tænker vi "åhr det gider vi ikke, kan vi ikke bare få noget undervisning". Men når først man lige kommer i gang, er det faktisk sjovt nok. Og nok også vigtigt nok egentlig.

Der bliver i hvert fald bygget nogle broer over til nogle andre. Jeg ved da for eksempel, at flere euk'ere kom til at snakke med eud'erne dengang, hvor vi havde haft en bootcamp. Og det gjorde man ikke så meget inden, for det var ligesom vores gruppe og deres gruppe, men der hjalp det med den der bootcamp."

– Mand og kvinde, hovedforløb, landbrugsuddannelsen, Asmildkloster Landbrugsskole

4.2.2 Rummelighed og tolerance i elev-elevrelationen

Videnskortlægningen peger på en udfordring for at danne et godt sammenhold, fordi aldersspændet i elevgruppen ofte er stort, og eleverne er forskellige i forhold til, hvilke forudsætninger de træder ind på skolen med.

Eleverne er på tværs af alder, køn og uddannelse enige om, at et godt socialt undervisningsmiljø indebærer, at man kan være sig selv, og at alle bliver inkluderet. En positiv elev-elevrelation er kendetegnet ved tilstedeværet af rummelighed og tolerance. Samtidig siger nogle elever, at det kan være svært at inkludere alle holdkammerater i fællesskabet – særligt de elever, der er introverte og stille. Her har eleverne selv og lærerne, ifølge eleverne, en forpligtelse til at være opmærksomme på at give alle muligheden for at blive inddraget i fællesskabet.



"Jeg er dårlig til at komme hen til folk, men de var gode til at komme hen til mig. Jeg kunne se, at de smilede, og jeg følte mig velkommen. Det var en stor del af dét at turde sige noget. Det er de små ting, der hjælper mig. For eksempel skulle vi i starten et sted hen med klassen, og så var der en af pigerne, der ventede på mig. Det hjalp mig til at blive gode venner med hende, fordi hun havde set mig og tænkte på mig."

– Kvinde, grundforløb 2, tjeneruddannelsen, Hansenberg



"Jeg ville ønske, at flere undervisere var bedre til at gribe fat i de elever, der er meget introverte eller har højt fravær, for at få dem bedre integreret i klassen. Nogle gange er det super-svært selv at åbne op, hvorfor man skal have et lille skub. Andre elever kan også have en udfordring ved at hive folk ind, som ikke virker åbne overfor det. Derfor synes jeg det må være en undervisners opgave at hjælpe med."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

For at skabe rummelighed og tolerance eleverne imellem, arbejder nogle skoler med aktivt at italesætte forskelligheder eleverne imellem allerede fra starten af skoleforløbet. Formålet er, at eleverne kan få større forståelse for hinanden, da de i udgangspunktet ofte vil mangle indsigt i hinandens baggrunde, bagage og veje ind i uddannelsen. I tillæg hertil fortæller en del elever, at deres skole har et godt undervisningsmiljø, fordi de for første gang oplever at kunne være helt sig selv og passe ind i en skolerelation. Mere åbenhed skaber en større forståelse og rummelighed eleverne imellem.



Case: Trivselsmedarbejder laver gruppevejledning om forskellige

forud-

Baggrund

Hansenberg er en del af et udviklingsprojekt i Region Syddanmark der hedder "Fremskudt trivselsberedskab", som har det overordnede formål at fastholde flere af de mest sårbare unge i uddannelse. Det kræver særlig viden og ekspertise, som ikke er til stede på alle uddannelsesinstitutioner i dag. Projektet har tre indsatser i form af etablering af trivselskultur, individuelle aktiviteter og gruppeaktiviteter, som skal nedbryde ensomhed og skabe socialt netværk omkring de unge.

Indsats

På Hansenberg har de ansat en trivselsmedarbejder, der arbejder med trivsel på tværs af uddannelserne på skolen. Medarbejderen arbejder både med individuelle samtaler, gruppeforløb og plenumundervisning på hold. I opstarten kommer trivselsmedarbejderen ind på de nye hold i to timer, hvor læreren ikke er med. Her holdes oplæg om, hvad trivsel er, psykisk velvære og godt fællesskab. Derudover bliver der italesat en dialog med eleverne om, hvordan de synes, man bør behandle hinanden og forskellige hypotetiske scenarier diskuteres.

Udbytte

Eleverne får indsigt i vigtigheden af at trives, men også indblik i de forskellige udfordringer andre elever kan have, samt talt om hvordan man kan håndtere disse. "Der er mange, der har haft det rigtig svært. Og der er nogle, der har gået gennem skolen indtil nu med skyklapper på, som så får et wake-up-call: "okay, der er nogen, der har det sådan". Det giver jo en bedre forståelse og respekt for hinanden".

Hvad kræver det

- Hvis forløbet afholdes af en anden person end læreren, sendes læreren ud af rummet, så eleverne kan tale frit.
- Tal om hypotetiske situationer, så den enkelte elev ikke føler, at han/hun behøver at dele meget af sine egne personlige fortællinger.
- Brug statistikker til at illustrere vigtigheden af trivsel for eleverne, for eksempel hvor mange der oplever psykisk mistrivsel, så eleverne bliver bevidste om, at der er andre med samme udfordringer som dem selv.

Kilde: <https://www.rsyd.dk/wm516374>

Både ledere og elever peger på, at det er vigtigt, at eleverne ikke bruger hinanden som aflastning for deres individuelle udfordringer. Formålet er udelukkende at skabe en øget rummelighed og tolerance blandt eleverne. Derudover skal det naturligvis være aftalt med den pågældende elev, hvis vedkommendes udfordring skal fremhæves i plenum.

Forskellene eleverne i mellem behøver dog ikke være en udfordring. For eksempel kan aldersforskelle skabe en god dynamik, fordi eleverne kommer til at tale om ting, de ikke taler med jævnaldrende om. Dannelsen af disse relationer vil ofte ske gennem det faglige fællesskab, eleverne har til fælles, og i mindre grad i sociale aktiviteter efter skole, som særligt de ældre elever ikke har et udpræget ønske om at deltage i.



"Det er fedt at være sammen med voksne; ham på 45 ser på livet på en anden måde, end vi [unge] gør, og vi kan noget, de ikke kan. De har mere livserfaring, og vi kan hjælpe med inter-net."

– Kvinde, grundforløb 2, pædagogisk assistentuddannelsen, SOSU H

En blanding af forskellige nationaliteter kan også udnyttes til at skabe positive elev-elevrelationer og bedre sammenhold på holdet, som de gør det hos ernæringsassistenterne på Erhvervsskolerne Aars:



"I pauserne kan vi snakke om forskellene mellem vores nationaliteter, for eksempel hvordan man holder bryllup andre steder. Så vi lærer mere om kultur.

Ja, og det er jo spændende at høre om. Og de gange de så har lavet mad fra deres land, det er jo så spændende."

– Kvinder, grundforløb 2, ernæringsassistentuddannelsen, Erhvervsskolerne Aars

Eksemplet ovenfor afspejler også, hvordan de forskellige nationaliteter kan inddrages af lærerne i undervisningen, hvor eleverne eksperimenterer med at lave traditionelle retter fra hinandens nationale køkkener.

Den kvantitative analyse viser, at på tværs af alle uddannelser og aldre har hhv. kvinder og mænd, der går på en uddannelse med overvægt af det modsatte køn (dvs. mere end 67 pct.), en større sandsynlighed for frafald. På hovedområdet Fødevarer, jordbrug og oplevelser og i særlig grad på Teknologi, byggeri og transport er frafaldet blandt de unge kvinder større end for de unge mænd i alle dele af uddannelsesforløbet. Det er en problematik, man på mange af de besøgte skoler er begyndt at have mere fokus på. Den gennemgående oplevelse blandt elever, som går på en uddannelse med en overvægt af det andet køn, er, at de har lige så gode relationer til de andre elever, som det ses på uddannelsen med lige kønsfordeling. Den kvantitative analyse viser dog, at elever på uddannelser med overvægt af mænd har en mere positiv oplevelse af *velbefindende* (dvs. oplevelsen af social trivsel og samarbejdsevner) end elever på uddannelser med overvægt af kvinder eller lige kønsfordeling.



"Jeg var den eneste pige på grundforløb 1 ud af 60 elever. Jeg kendte ingen, så det var mærkeligt i starten. Så snart jeg begyndte at tale med nogen, var det meget fint. Meget sjovt og anderledes faktisk."

– Kvinde, hovedforløb, teknisk design, Uddannelsescenter Holstebro

Kvinderne, som går på uddannelser med en overvægt af mænd har, inden de startede på uddannelsen, været forberedte på netop det faktum, at de kommer til at være i mindretal. De beskriver alle sig selv som nogle, der er "vant til" at færdes i miljøer med en overvægt af mænd, for eksempel fordi de er vokset op på et landbrug eller har gået til motocross. De føler, de som personer sagtens kan håndtere en særlig jargon og oplever det ikke som problematisk at indgå i et miljø, hvor en stor andel af eleverne er mænd. For nogle er det ligefrem en udtalt fordel, at de slipper for det de kalder "fnidder" og "drama", som de forbinder til miljøer med mange kvinder.



"Min mor var meget skeptisk om det i starten, og hun var bange for, at jeg ikke ville kunne holde det ud. Jeg har altid omgåedes meget med drengene, da alt det der pigedrama, man tit og ofte ser på gymnasierne og tilbage i folkeskolen, virkelig ikke er noget jeg magter at bruge min tid på. Jeg tog springet og sagde 'fuck det' til det hele, hvorefter det nu er blevet det bedste valg, jeg har taget igennem hele mit liv, vil jeg nok mene."

– Kvinde, hovedforløb, tømmeruddannelsen, Tradium

Dog oplever nogle kvinder på uddannelser med overvægt af mænd, at de godt kan blive talt hårdt til. Flere kvinder fra Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Teknologi, byggeri og transport giver udtryk for, at det værste ved at være kvinde på en uddannelse med overvægt af mænd er, at der er mænd, der tror eller opfører sig som om, de er bedre end kvinderne.

De kvindelige elever ønsker helt grundlæggende ikke særbehandling, men vil derimod behandles ligeværdigt af de mandlige elever. Der er tendens til, at kvinderne oplever, de indledningsvist i relationen må 'bevise', at de hører til, og at de i den forbindelse kan modtage nogle spydige kommentarer fra mændene. Elev-elevrelationen ville således være mere positiv, hvis kvinderne var dette foruden.

4.2.3 Gruppearbejde kan styrke sammenholdet

Eleverne peger på, at gruppearbejde er en måde at styrke elev-elevrelationen. Gruppearbejde giver mulighed for at tage uformelle snakke, lære hinanden bedre at kende og dermed skabe et bedre sammenhold. Eleverne fortæller, at gruppearbejde er godt, men at der er en central udfordring i sammensætningen af grupperne. Her fremhæves det, at grupper, der er fordelt af læreren, kan være en god måde at lære de andre på holdet at kende, når man lige er startet på skolen. Ligeledes kan dette være en måde at inkludere de elever, der er introverte og ikke selv tager initiativ til at indgå i de sociale relationer. Eleverne vil gerne sættes sammen med nogen, de ikke kender eller snakker med i forvejen, fordi gruppearbejdet så giver dem en oplagt mulighed for at tale med nogle nye.



"Jeg synes dog generelt, det kan være en god ting netop at få blandet folk fra starten af, så man lærer hinanden bedre at kende, inden man får sat sig for hårdt fast i de her små grupper, der helt naturligt bliver dannet. Det tænker jeg vil gøre det lettere på et senere tidspunkt i forhold til gruppearbejde."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Desuden oplever flere lærere og elever at have gode erfaringer med at blande eleverne aldersmæssigt, da det skaber en god dynamik:



"Gruppearbejde havde vi for nogle år siden med ældre kvinder og nogle unge drenge. Det gav et fantastisk samarbejde. Dem vil jeg godt have flere af."

– Lærer, handelsuddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

Gruppearbejdet er ifølge eleverne, en måde hvorpå man gennem undervisningen kan være medvirkende til at skabe et bedre sammenhold på holdet.

4.2.4 Arrangementer og andre sociale aktiviteter

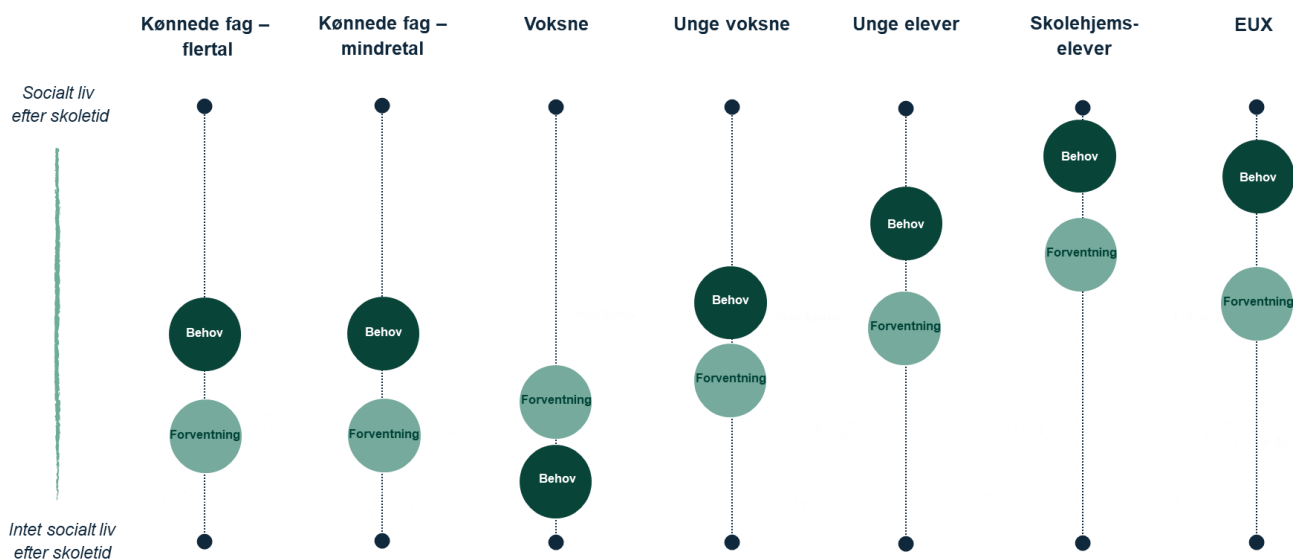
Eleverne mener i høj grad, at det sociale undervisningsmiljø understøttes gennem sociale aktiviteter og arrangementer på skolen enten i skoletiden eller efter skole, fordi man her har mulighed for at udvikle på elev-elevrelationer. Skolerne oplever imidlertid, at det kan være en udfordring at forstå elevernes reelle ønsker hertil. Skolens ledere og lærere beskriver på de fleste skoler, hvordan de oplever manglende opbakning fra elevernes side, når de faktisk forsøger at afholde sociale aktiviteter og arrangementer. Andre skoler har ingen eller meget få planlagte skolefacilerede sociale aktiviteter og arrangementer ved siden af den almindelige undervisning.

I elevernes forståelse kan der skelnes mellem to forskellige typer af sociale aktiviteter og arrangementer, som kan være med til at forbedre elev-elevrelationen og deraf det indbyrdes sammenhold. Der er aktiviteter med et socialt aspekt, som foregår *i* skoletiden, og der er de aktiviteter med et socialt aspekt, som foregår *efter* den normale skoledags afslutning. Det er en væsentlig distinktion, idet langt de fleste elever bakker op om aktiviteter inden for skoletiden, mens færre elever generelt kan se sig selv deltage i aktiviteter efter skoletid. For de unge og de unge voksne er der dog et ønske om at have et socialt ungdomsliv gennem deres uddannelsestid. Det gælder særligt på grundforløbene og blandt de elever, som bor på skolehjem. Det gælder i mindre grad elever, som har børn, lang transporttid eller et arbejde ved siden af, hvilket ofte er voksne elever. Eksemplerne på sociale aktiviteter og arrangementer på de følgende sider er, medmindre andet står anført, aktiviteter og arrangementer efter skoletid. Aktiviteterne er identificeret på basis af elevernes ytringer om givtige aktiviteter, de har deltaget i. Enkelte steder er det aktiviteter baseret på elevers ønsker, hvilket vil være anført.

Generelt har eleverne lave forventninger til det sociale liv på skolen. Deres fortællinger handler indledningsvist om, at de gerne vil gå på et godt hold og have positive og trygge relationer til deres holdkammerater. Når eleverne spørges direkte til konkrete aktiviteter og arrangementer, der kunne være interessante for dem, nævnes typisk aktiviteter og arrangementer som de tidligere har deltaget i på skolen. Det vidner om, at elevernes forståelse af, hvad der er af muligheder for sociale aktiviteter og arrangementer på skolen, samt deres egne refleksioner over, hvad de egentligt gerne vil, er begrænsede. Det bemærkes dog, at elever på skolehjem med meget aktive sociale undervisningsmiljøer har flere konkrete ideer og i højere grad er i stand til at videreudvikle på skolens og skolehjemmets eksisterende aktiviteter.

Der er identificeret forskelle på tværs af elevtyper i forhold til, hvor meget de deltager, engagerer sig og investerer i sociale aktiviteter og arrangementer udenfor skoletiden. Nedenfor illustreres disse forskelle. Den lysegrønne cirkel repræsenterer elevens forventninger til skolens udbud af sociale aktiviteter og arrangementer efter skoletid, da de startede på uddannelsen. Den mørkegrønne cirkel illustrerer elevens faktiske behov for (eller ønske til) sociale aktiviteter og arrangementer efter skoletid. Alle cirkler er vurderet og placeret ud fra elevernes udsagn.

Figur 5: Forventninger og behov for sociale aktiviteter og arrangementer efter skoletid



Kilde: Egen produktion. Markeringer efter elevers udsagn i mobiletnografisk undersøgelse (n=43)

Ovenstående figur viser:

- Forventningerne til sociale aktiviteter og arrangementer efter skole er generelt lave på tværs af elevkarakteristika. Eleverne ytrer ønske om mere end forventningerne tilsiger.
- Eux-elever, skolehjemselever og unge elever generelt giver udtryk for at have større behov for sociale aktiviteter og arrangementer efter skoletid.
- Des ældre eleverne er, jo mindre behov har de for sociale aktiviteter og arrangementer efter skole. Mest markant med de voksne elever, som ofte har forpligtelser og et veletableret socialt netværk, så de ikke i samme grad prioriterer og investerer tid i elev-elevrelationen på skolen. De unge voksne er sværere at placere, fordi der i denne aldersgruppe både er nogle, der gerne vil engagere sig efter skole, og nogle der ikke har behovet.
- Der er ikke identificeret markante forskelle i elevens forventninger eller behov for sociale aktiviteter og arrangementer efter skole på uddannelser med en overvægt af det ene køn. Det gælder hverken for de elever, der er kønsmæssigt i flertal eller mindretal.
- I samtalen med eleverne om, hvad de har mulighed for at lave af sociale aktiviteter på skolen, fortæller flere elever om de forskellige tilbud, der er på skolen – også selvom de ikke personligt selv anvender dem. Det tyder på, at bare muligheden for at deltage i aktiviteter i sig selv har en værdi, også for de elever som ikke selv deltager (hver gang).



”Selvom man ikke lige altid kan overskue at drikke øl eller spise sammen, så gør det alligevel noget for sammenholdet, at det er der, hvis man nu har lyst til at være social.”

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Fagligt aspekt i de sociale aktiviteter

Når eleverne bedes nævne aktiviteter, de gerne vil have mere af, er det typisk arrangementer af faglig karakter. Eleverne oplever i høj grad, at de efter start på uddannelsen får et interessefællesskab med de øvrige elever, hvor man kan 'nørde' sammen om sin fælles interesse. Med det udgangspunkt foreslår mange af eleverne, at sociale arrangementer tager udgangspunkt i uddannelsens faglighed.



"Noget jeg synes, det kunne være sjovt at tage på kurser sammen i for eksempel beskæring, høste tang, svampedyrkning, bistader eller andre spændende emner, der relaterer sig til vores uddannelse."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Selv de elever med forpligtelser derhjemme – oftest de voksne elever – siger, at de kunne finde på at prioritere at deltage i arrangementer efter skole, hvis det er aktiviteter af faglig karakter, for som en tjenerlev siger, *"er det ikke fagligt relateret, så er det spild af tid"* (Mand, hovedforløb, tjener, Hansenberg). Nogle elever ønsker således virksomhedsbesøg, flere foredrag med tidligere elever, virksomheder eller kendte inden for faget, mere gruppearbejde og casebaserede opgaver eller mulighed for at benytte åbne værksteder på skolen.

Der bliver på flere skoler talt om åbne værksteder, men det ser flere steder ud til at være svært at implementere med succes i praksis. Den primære årsag er ifølge lederne, de sikkerhedskrav de er underlagt, i det der skal være en lærer eller anden ansat til stede. Det kræver en økonomisk prioritering, som skolerne umiddelbart har udfordringer med. På Asmildkloster Landbrugsskole har man forsøgt at møde denne udfordring ved at ansætte en flexjobber med den relevante erhvervs erfaring til at lede et åbent værksted to aftener om ugen for skolehjemseleverne. På Aarhus Business College-Handelsfagskolen oplever man, at lærerne gerne vil have aftenvagter en gang i mellem, fordi de synes de får et anderledes og bedre kendskab til eleverne. På frisøruddannelsen på Herningsholm Erhvervsskole holder man også åbne værksteder under navnet "Social Club":

Case: Frisørskolen holder "Social Club"

Baggrund

På frisøraftdelingen på Herningsholm Erhvervsskole afholder man "Social Club" som et sted, elever kan træne og som en mulighed for socialt samvær.

Indsats

Frisøraftdelingen holder, på månedlig basis, salonen åben kl. 15:30-19:30, så eleverne på tværs af forløb kan blive efter skole og træne. Der er mindst en faglærer til stede, så eleverne kan få sparring. Til Social Club kan eleven træne lige præcis det, de har behov for og lyst til. Nogle terper teori op til svendeprøver, nogle kommer for at søge inspiration fra andre og nogle kommer for det sociale samvær. Til den seneste Social Club så eleverne sammen et awardshow fra Wella og spiste pizza.

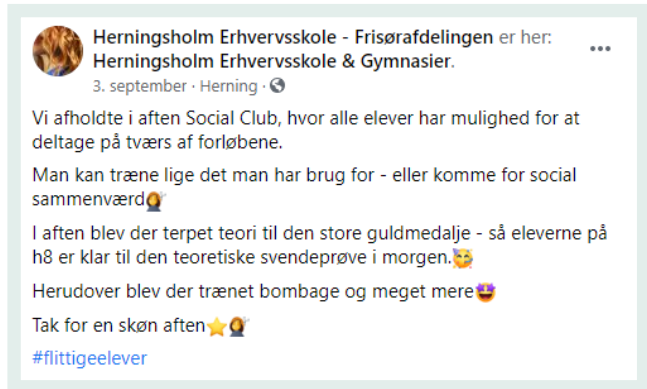


Udbytte

Eleverne får mulighed for at fordybe sig yderligere inden for deres fag. "Social Club" er lige så meget et socialt arrangement, hvor eleven har mulighed for at møde elever fra andre forløb. Desuden er Social Club et arrangement, der også kan tiltrække de elever, der er i praktik, så de også inddrages i det sociale liv på skolen under praktikforløbet.

Hvad kræver det

- Afholdelse af events hvor skolen er åben efter skoletid.
- At en faglærer eller ældre elever stilles til rådighed, så eleven kan bruge det åbne værksted som træning og læringssituation.
- At eventet er velfacileret, og at der er delt information på eksempelvis uddannelsens Facebookside og af lærerne.
- Tænk det sociale aspekt ind, for eksempel med fællesspisning.



Forudsætningerne for at holde åbent værksted varierer på tværs af uddannelserne afhængigt af, hvilke sikkerhedskrav der gør sig gældende på det enkelte område. På bageruddannelsen på Uddannelsescenter Holstebro kan eleverne selv låse sig ind i køkkenet, hvor de basale redskaber og materialer står til rådighed. Når eleverne selv kan låse sig ind, kan de blive og træne videre, også efter undervisningen er slut. Det kan både være lærerigt og hyggeligt.



"Altså det er jo fordi vi er sådan nogle nørder, der bliver og flamberer pandekager tre timer efter. Og når vi har gjort det, så har der også siddet lærere på lærerværelset, og så er vi gået ind og afleveret resultatet. Så får de lov at smage og de her drinks, smager de rigtigt... Det giver også et godt sammenhold, så snakker vi om, hvordan det går i skolen, og om vi kan koble den ting på noget af det andet, vi laver i skolen."

– Kvinde, hovedforløb, tjeneruddannelsen, Hansenberg

Virksomhedsbesøg

Der kan også være tale om aktiviteter ud af huset såsom virksomhedsbesøg, som er den mest efterspurgte aktivitet blandt eleverne både i og uden for skoletid (se mere i afsnit om 4.3.2 om praksisrelateret undervisning). Årsagen er interessefællesskabet om den faglige kobling til erhvervet, men også at sådanne ture kan bringe eleverne tættere sammen, da man ser hinanden i andre omgivelser og andre scenarier end på skolen.



"Det sidste virksomhedsbesøg vi var på var Koldingfjord og Scandic Kolding [...] Så kører vi sammen nogle stykker for at gøre det så praktisk som muligt, og så hygger vi. Sidst tog vi tilbage til skolen for at få frokost, men de andre gange fandt vi et sted og spiste frokost. Det er også hyggeligt, man får snakket sammen på en anden måde og ikke kun om faglige ting, men for eksempel også hvad man skal lave i weekenden."

– Kvinde, hovedforløb, tjeneruddannelsen, Hansenberg



"Det er rigtig spændende for eksempel at besøge en maskinstation. Så kommer vi jo lidt med bag kulisserne og hører nogle historier, og så er der jo heller ikke andre kunder, når vi er der. De plejer for det meste at stille an med kage, kaffe og sodavand. Og så et par mand til at fortælle om stedet, så det fungerer superfint."

– Kvinde, hovedforløb, landbrugsuddannelsen, Asmildkloster Landbrugsskole

Eleverne på forskellige uddannelser fortæller i forvejen, at de gerne besøger hinandens praktikpladser eller tager på fælles inspirationsture til samarbejdspartnere eller andre virksomheder. Det kan være, at eleverne på teknisk designer besøger Lego House, at eleverne på landmandsuddannelsen besøger en maskinstation, at gartnereleverne går en fælles tur i skoven, at detailelever besøger nye butikker i gågaden, at tømrerne tager i byggemarkedet, eller at murerne besøger en ny byggeplads i byen.

Tværfaglige arrangementer mellem forskellige uddannelser

En anden efterspurgt aktivitet blandt eleverne, som de gerne vil deltage i efter skole, er tværfaglige arrangementer med elever fra andre uddannelser. Eleverne har forskellige forslag til, hvordan skolerne fremadrettet kan arbejde mere med tværfaglige arrangementer.

En elev på en uddannelse inden for Fødevarer, jordbrug og oplevelser foreslår, at man lavede besøg på komplementære uddannelser og lod de ældste elever fortælle om et specifikt emne, der er interessant og fagligt relevant for eleverne fra den anden uddannelse.



"Vi er flere fra min linje, der godt kunne tænke os at lære noget mere om teknik og maskiner, og det kunne da være fedt, hvis det kunne ske eleverne imellem fra forskellige uddannelser. Vi lærer heller ikke noget om reparation eller service af maskiner, hvilket jordbrugsmaskinførerne helt sikkert har en del mere styr på. Der er muligheder på kryds og tværs, som i sidste ende ville bidrage utrolig positivt i forhold til læring, men også socialt."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

En hovedforløbselev foreslår, at man kunne lave nogle tværfaglige innovationscase-konkurrencer.



"Jeg ville gerne deltage i events, hvor samarbejde er i højsædet. Gerne i større grupper end to personer og så på tværs af uddannelser. Det kunne for eksempel være, at vi skulle 'lege virksomhed', hvor vi selv skal opfinde et produkt, som vi så i fællesskab skal lave bagefter."

– Kvinde, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College

En særskilt pointe er, at elever på mindre uddannelser oplever, der kommer flere sociale arrangementer, hvis arrangementerne er tværfaglige.



"Jeg har snakket med lærerne om, at der før har været arrangementer, for eksempel med murerne, der har en pizzaovn, så skulle vi lave pizza sammen og sådan, for at få det her på tværs. I starten blev vi også inviteret i biografen af nogen fra handel/kontor."

– Kvinde, grundforløb 2, ernæringsassistentuddannelsen, Erhvervsskolerne Aars

En ide fra flere elever er at koble det faglige arrangement med fællesspisning eller efterfølgende sodavand, kaffe, øl eller kage. På den måde bliver det legitimt at prioritere, fordi man er der for at lære, og samtidigt får man mulighed for at tale med andre elever, hvis man har lyst til det.

På Uddannelsescenter Holstebro har de tradition for at afholde en årlig tapasaften blandt uddannelserne indenfor fødevarer i fællesskab. Her inviteres mestrer, forældre og andre interesserede med til arrangementet på skolen. Her er det det faglige fællesskab uddannelserne imellem, som bliver omdrejningspunkt. Eleverne får en succesoplevelse, når aftenen har været en succes. Tværfagligheden bliver synlig, og vigtigheden af alles bidrag bliver understreget.

Særligt for uddannelser med overvægt af det ene køn

Den kvantitative analyse viser, at frafaldet blandt unge, kvindelige elever generelt er højere på alle hovedområder med undtagelse af Omsorg, sundhed og pædagogik. Som allerede beskrevet, er skolerne mange steder opmærksomme på denne problematik, hvorfor initiativer såsom pigenetværk er opstået flere steder. Formålet er at skabe et rum, hvor kvinderne kan tale om de udfordringer de måske ellers ville stå alene med. Det tyder imidlertid ikke på, at der er stor opbakning blandt disse elever, til særlige sociale aktiviteter og arrangementer rettet mod denne gruppe alene. Kvinderne på uddannelser med overvægt af mænd vil, på lige fod med mændene, gerne deltage i aktiviteter der skaber elev-elevrelationer og deraf sammenhold i og eventuelt også udenfor undervisningssituationen. Der er ikke udpræget opbakning til særskilte aktiviteter kun for kvinder, såsom "Girls Night" eller pigenetværk.



"Er blevet spurgt, men jeg gider ikke sådan noget fnidder. De skal bare sidde og snakke om, hvorfor de er kvinder i sådan et fag – man har jo selv valgt det, at man ville ind i et fag med mange fyre. Man ved, det er sådan, og så kan man jo ikke sidde og bræge om, at man vil have det på en anden måde."

– Kvinde, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College



"De har lavet noget netværk, hvor piger/kvinder kan mødes. De gør meget ud af, om man har behov for at tale med andre piger/kvinder om ens uddannelse. Det er ikke noget jeg som sådan føler et behov for. Men det er noget skolen har gjort meget for. De har tænkt meget over det sociale på den måde."

– Kvinde, hovedforløb, snedkeruddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

På flere af de besøgte uddannelser inden for Teknologi, byggeri og transport er der ingen kvinder på lærerværelset. Flere lærere peger her på, at det vil give noget godt til medarbejdergruppen, hvis de fik en kvinde ind. Enkelte mandlige lærere peger på, at det kan være en udfordring, når der kommer kvindelige elever på holdene. Det har ikke noget med kvinderne at gøre, for de er i langt de fleste tilfælde meget dygtige, siger de. De mandlige lærere har nogle faste greb, de anvender for at motivere og styre de unge mandlige elever, og disse er ofte ikke lige så anvendelige over for kvinderne, der oplever udfordringer undervejs.



"Jeg er vant til at kunne tackle nogle drenge, har også haft mange lærlinge, så det var lidt svært [da der var udfordringer med en pige]."

– Lærer, smedeuddannelsen, Tech College

Citatet ovenfor indikerer, at i hvert fald enkelte mandlige lærere på uddannelser inden for Teknologi, byggeri og transport, som har et ønske om mere viden.

Kvindeeleverne i mindretal på deres uddannelse ønsker netop, at de ikke stikker ud. Derfor foretrækker de aktiviteter, som er for alle, og de må gerne være fagligt relaterede. Kvinderne kan dog sommetider opleve, at mændene fylder meget og gerne vil vise sig frem, hvorfor de kan have svært ved at komme til. Det har man forsøgt at imødegå på Asmildkloster Landbrugsskole, hvor man afholder faglige kurser kun for kvinderne.



Case: 'Traktor for piger'

Baggrund

Pigerne på Asmildkloster Landbrugsskole oplevede, at drengene tit "overtog" undervisningen, når de skulle lære om maskiner og køretøjer. Drengene har tit kørt traktor, fra de var små, og ville gerne vise sig frem, og lod ikke altid pigerne komme til.

Indsats

Skolen er derfor begyndt at afholde "Traktor for piger". Her får pigerne mulighed for at øve sig i at køre traktor uden forstyrrelser. Det kan både være en lærer, men også en anden elev, der står for undervisningen. I så fald vil den udvalgte elev få øvelse i at lære fra sig, mens pigerne får mulighed for at øve sig i rolige omgivelser.

Udbytte

Pigerne får mulighed for at øve sig i at køre traktor i ro og mag og måske få stillet nogle spørgsmål, de ikke fik stillet i løbet af undervisningen. Skolen påpeger, at denne aktivitet ikke nødvendigvis kun er egnet for piger, men lige så vel kan være relevant for drengene, der måske holder sig lidt tilbage i undervisningen.

Hvad kræver det

- Opmærksomhed på om eleverne i kønsmæssigt mindretal er udfordret i nogle særlige undervisningssituationer, og at de gives mulighed for at lære stoffet under andre omstændigheder.
- Overvej om aktiviteten bør opdeles efter køn. Det kan lige så vel rettes mod elever, der har et ønske om at få en ekstra mulighed for at gennemgå bestemte uddannelsesaktiviteter.

Vi har mødt flere kvinder på uddannelser med overvægt af mænd, som ønsker at videregive deres erfaringer til yngre, potentielle nye kvindelige elever. Det gør de gennem diverse enten interne eller eksterne korps. På flere skoler nævnes initiativet "Boss Ladies", som netop arbejder på at styrke kvinder på erhvervsuddannelser indenfor bygge, anlægs- og installationsbranchen gennem deres ambassadørkorps.⁵

Sociale arrangementer for sammenhold, uden egentligt fagligt aspekt

Trods mange elevers forbeholdne indstilling til sociale arrangementer, er der dog også en del elever, som er åbne overfor aktiviteter af social karakter, og som ikke indeholder faglige elementer. Flere af eleverne nævner bowlingture, fællesspisning, byture, brædspilscafé eller at tage ud og køre i gokart som mulige sociale aktiviteter, de gerne vil deltage i.

Fester og fredagsbarer er det mest omtalte sociale arrangement i både casebesøg og mobiletografi. En optælling viser, at der er nogenlunde lige mange elever, som udtrykker ønske om flere torsdags- og fredagsbarer, end der er i dag, og elever der ikke ønsker at deltage i flere fredagsbarer.

⁵ <https://www.boss-ladies.dk/>

Der er færre, som har ønske om at deltage i større skolefester sammenlignet med fredagsbarer. De der ønsker flere fester, er især de unge og unge voksne fra hhv. eux-forløb indenfor Kontor, handel og forretningsservice, samt elever der bor på skolehjem. Festerne er på interviewtidspunktet suspenderet pga. COVID-19-situationen.

Torsdags- og fredagsbarer ses af mange elever som katalysator for at blive rystet bedre sammen. De vil gerne mødes med deres egne holdkammerater, men også have muligheden for at møde andre på tværs af forløb og uddannelser – også selvom de ikke i dag har noget tilhørsforhold eller relation til andre uddannelser. Hvis der ikke bliver holdt fester på skolen, er der flere af de unge og unge voksne, som selv arrangerer byture eller drikker en øl sammen efter skole.



"Så tager man på den nærmeste bodega og drikker en øl. Det er nok den hurtigste måde at få et godt sammenhold på. Det har vi i hvert fald udnyttet meget."

– Kvinde, hovedforløb, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro



"Om fredagen så drikker vi lige en øl udenfor på parkeringspladsen. Alle får tilbuddet om at tage med, men det er ikke alle der gider."

– Mand, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College

Flere ledere, lærere og aktivitetspersonale giver udtryk for, at det er ressourcekrævende at arrangere torsdags- og fredagsbarer. Men forventningerne til torsdags- og fredagsbar fra eleverne er i mange tilfælde ret beskedne – det kan fint starte i det små, så kan eleverne selv arrangere yderligere uden for skoleregi som supplement. Succes med planlægningen og afholdelsen af sådanne sociale aktiviteter og arrangementer uden egentligt fagligt indhold afhænger af, om der på forskellig vis er elever, som er medarrangører. Skolerne giver udtryk for, at de har brug for elevernes ideer og hjælp til at facilitere.

På eux er der en særsomt udfordring forbundet med, at eleverne indgår i to forskellige undervisningsmiljøer, hvor de begge steder kan til- eller fravælge at deltage i de sociale aktiviteter og arrangementer. Eux-eleverne oplever, at det kan være svært at blive fuldt integreret på gymnasiedelen, fordi de ikke er der på samme vilkår som de øvrige elever. Nogle eux-elever fra grundforløb 1 peger på, at det langt hen ad vejen skyldes, at der ikke er fester på skolen for tiden. De oplever af den grund ikke, at de har oplagte muligheder for at møde gymnasieeleverne. På samme skole fortæller eux-elever på hovedforløbet, som er noget længere, at de heller ikke altid føler sig som en del af det sociale fællesskab på gymnasiet. Der dannes et særligt sammenhold mellem eleverne i eux-klassen, men det synes at være svært at få bredt omgangskredsen ud til de øvrige gymnasieelever.



"Vi har heller ikke rigtig noget forhold til gymnasieeleverne, de synes, vi er mærkelige, og vi synes, de er mærkelige."

– Kvinde, hovedforløb, landbrugsuddannelsen, Asmildkloster Landbrugsskole

Et andet socialt arrangement som en del elever synes kunne være hyggeligt, er **fællesspisning** på skolen. Fællesspisning udfoldes på forskellige måder, alt fra at tænde en grill spontant om sommeren, til anvendelse af skolens eksisterende køkkenfaciliteter til elevfaciliterede ture på restauranter eller cafeer.

En del elever peger også på, at man kan indføre mere **motion og bevægelse** både i og efter skoletiden, da de oplever, det giver en god anledning til at få talt sammen. Skolen skal tilrettelægge undervisningen, så den samlede undervisningstid omfatter motion og bevægelse i gennemsnitligt 45

minutter pr. undervisningsdag.⁶ Derudover kan skolen tilbyde motion og bevægelse i pauser og efter endt skoledag.⁷ Af videnskortlægningen fremgår det, at det for skolerne kan være en udfordring at få bevægelse ind i undervisningen og fastholde motivationen for det. Her nævnes, at eleverne har behov for brud i løbet af skoledagen, hvor man laver noget helt andet. Og der kan kroppen komme ind i billedet. I denne undersøgelse er det forskelligt fra skole til skole, hvordan man har valgt at implementere motion og bevægelse. Det er også forskelligt fra uddannelse til uddannelse, hvor meget bevægelse de uddannelsesspecifikke fag i forvejen indeholder.

På Erhvervsskolerne Aars bruger man bevægelse, som afbræk i undervisningen.



Case: Walk-and-talk på Erhvervsskolerne Aars

Baggrund

Et ønske om at have sociale afbræk i undervisningen.

Indsats

I undervisningen på ernæringsassistent på Erhvervsskolerne i Aars arbejder lærerne med at inddrage små walk-and-talks undervejs i undervisningen. Gåturene behøver ikke at vare længe og består som regel blot af en tur rundt om skolen. Indholdet kan være fagligt men kan også bare være hyggesnak.

Udbytte

Gåturene giver eleverne en oplagt mulighed for at tale med deres holdkammerater i uformelle rammer, samtidig med at de får frisk luft og bevæget sig lidt. Eleverne giver udtryk for, at man nemmere kommer i snak med forskellige fra holdet, når man går rundt, i forhold til, når man er i klasselokalet eller køkkenet.

”Vi havde tit, en gang om dagen, en walk-and-talk rundt om skolen, hvor man gik med forskellige og snakkede. Det gør godt for sammenholdet og fællesskabet. Hvor man både lige kommer ud og får frisk luft, rører sig lidt og også lige snakket med nogle andre.”

- Kvinde, grundforløb 2, ernæringsassistentuddannelsen, Erhvervsskolerne Aars

Hvad kræver det

- Brug små ophold i undervisningen til at lave aktiviteter med et socialt aspekt, der med fordel også kan indeholde et fysisk aspekt eksempelvis som en gåtur.

Endeligt er der eleverne på de grønne uddannelser, hvis interesser kredser meget om naturen, som foreslår aktiviteter såsom fisketure, fælles gåture i skolen eller i botanisk have eller at lave mad over bål. Der er indsamlet mange forskellige ideer fra eleverne. Udvalgte ideer er samlet i figuren nedenfor til inspiration.

⁶ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019): §20

⁷ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019): §20, stk. 2

Figur 6: Elevernes ideer til sociale aktiviteter og arrangementer

Fællesskab og hygge

Aktiviteter hvor man kommer hinanden ved og som skaber grobund for nye samtaler og forhold. Aktiviteterne kan være fællesspisning på skolen hvor man selv laver mad, madværksted eller grillaften, fælles cafebesøg, julecafe, bowlingtur, kanotur, studieture, brætspilsaftner med kage, lejrball og kakao.

Sport og bevægelse

Sport er godt for sammenholdet, sundt og sjovt. Aktiviteter kan være: brug af boldbanen til kampe eller turneringer, idrætsdage, mountainbike-ture, paddle-tennis, svømning, golf, yoga-timer, gåture, adventurebaner.



Fester og fredagsbarer

Bredt blandt elever efterspørges flere fredagsbarer for at drikke en enkelt øl med holdkammerater. Blandt unge og voksne efterspørges også større fester på tværs af uddannelser.

Virksomhedsbesøg

Virksomhedsbesøg giver indblik i og viden om erhvervet. Transport og evt. fællesspisning gør det socialt. Aktiviteter som: Besøg i LEGO-house, på messer, på restauranter og madhuse, i nye butikker, gårdbesøg, tale med landmænd, besøg på maskinstation, se erhvervet "in action" og komme med bagom, museumsbesøg, minikurser, besøge gartnerier, besøge skov eller park.

Faglige aktiviteter på skolen

Sociale aktiviteter kobles med faglig interesse. For eksempel i åbne værksteder/køkkener/salon/butik/mv., kurser i vin/sauce-smagning, biavl, svampedyrkning, beskæring, høst af tang. Valgfag fra 16-17. Invitere gæster ind til at smage, se eller prøve noget eleverne har produceret, for eksempel tapasaften, pizza-aften, minigolfbane. Tværfaglige arrangementer mellem uddannelser. Støtte til skills-elever.

Skolehjemsaktiviteter

For skolehjemselever skal der også være trivsel efter skoletid. Eleverne kan lide: Hallen, træningscentret, volleybanen, gå til fritidsaktiviteter, lektiecafe, bordfodbold, billard, baren, bingoaften, filmaften, foredrag, spille, gå ture, hygge i skolehjemstuer. Mulighed for at tage valgfag inden for deres interesser eller for at komme foran i undervisningen for eksempel med certifikater.

Elevråd

En måde hvorpå elever bliver medarrangører af sociale aktiviteter og arrangementer er gennem elevrådet. Elevrådet er for mange skoler en vigtig brik i at inddrage elever i udviklingen og oprettholdelsen af et godt undervisningsmiljø, herunder også i forhold til at skabe rammer der kan udvikle elev-elevrelationer og deraf sammenhold mellem eleverne. Det er blandt andet herigennem skolernes ledelse inddrager eleverne i diverse beslutningsprocesser.

En række skoler peger på den udfordring, at eleverne er på skolen i relativt korte perioder ad gangen, hvilket gør det svært at skabe et stabilt og handlekraftigt elevråd. Der er identificeret en række bud på foranstaltninger, der er sat i værk for at skabe mere stabilitet.

For det **første** arbejder flere skoler med, at der helt fra start skal udvælges en elevrådsrepræsentant fra alle hold på skolen.

For det **andet** kan man, som U/Nord har gjort, forsøge at lette det administrative (kedelige) arbejde omkring elevrådet. Derfor har de ansat en studentermedhjælper, som skal understøtte og koordinere for elevrådet. Blandt andet ved at skrive referater fra møderne.



"Elevrådet er vigtigt, og der skal gøres meget for at holde liv i det. En underviser, der underviser eleverne i at arbejde med demokratisk dannelse, understøtter, at eleverne melder sig ind i elevrådet og fastholder tilknytningen dér. Skolen har ansat en studentermedarbejder, der understøtter elevrådsarbejdet ved at skrive referater fra møderne, da vi oplever, at det skriftlige kan afholde eleverne fra at have lyst til at deltage. Der er 30 elevrådsmedlemmer og ca. 20 til de enkelte møder."

– Uddannelsesdirektør

For det **tredje** viser elevernes fortællinger om at være i elevråd, at det er vigtigt, at det rent faktisk er muligt at få indflydelse og skabt forandring. På Tradium deltager en lærer fast i elevrådsmøderne, og derudover deltager uddannelseslederen jævnligt. Ifølge uddannelseslederen implementeres elevernes forslag så vidt muligt med det samme. Det kan handle om, at de mangler et værktøj, at der mangler puder på bænkene, eller at de gerne vil have en ekstra vandmaskine. Elevrådet har også oplevet, at deres ideer bliver taget med videre til andre uddannelser. Det skaber en følelse af, at de faktisk bliver hørt og anerkendt, og at deres indsats betaler sig. Læs mere om dette eksempel i afsnit 4.5.1.



"Jeg håber jo hele tiden på at kunne være med til at ændre nogle ting, derfor er jeg jo også med i elevrådet. Men jeg tror også, det har meget at sige. Hvis der er noget, jeg synes kan blive bedre, så råber jeg bare højt, og jeg tror, det er derfor, lærerne har lagt lidt mere mærke til mig."

– Kvinde, hovedforløb, uddannelse indenfor Teknologi, byggeri og transport

4.2.5 Skolehjem

For elever på skolehjem er der særlige muligheder for at skabe mange elev-elevrelationer og være en del af et godt sammenhold. Eleverne bor ofte to og to sammen og sommetider roterer de værelseskammerater. Dertil er de sammen i deres fritid. Når eleverne bor sammen, lærer de hurtigere hinanden at kende og på et mere personligt plan. På flere skolehjem har man ansat skolehjemsassistenter eller deciderede aktivitetsmedarbejdere, som står for at skabe rum og aktiviteter efter skoletid. Primært til de elever der bor på skolehjemmet, men nogle steder også til elever der ikke bor der. Der er dog også skolehjemselever, som ikke oplever, at der sker noget på deres skolehjem efter

skoletid. Det er i dette tilfælde elever, som bor på skolehjem, der dækker mange uddannelser. Ved interviewtidspunktet er mange aktiviteter på disse skolehjem suspenderet grundet COVID-19.



"Særligt skolehjemmet byder på mange muligheder. Alt fra boldbane, minigolf, hal, fitnesslokale, stor skolehjemsstue, hvor mandage byder på spilaftener og kage [...] Når vi havde fri, så brugte vi meget tid i vores lille fælles biograf i skolehjemsbygningen, spilaftener men også bare at sidde sammen i fællesstuen med spil, musik og hyggesnak"

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Flere af eleverne sammenligner skolehjemmet med en efterskole eller højskole – men med friere tøjler og et større personligt ansvar. Skolehjemmene reklamerer med, at det er et sted, hvor der skabes sociale bånd gennem diverse arrangementer og aktivitetsmuligheder, hvilket er med til at skabe høje forventninger før uddannelsesstart.



"Jeg havde faktisk meget høje forventninger til det sociale liv og til sociale aktiviteter på et eller andet punkt. Jeg regnede med, at jeg ville komme ind og have et rigtigt godt samarbejde og fællesskab med folk. Og jeg regnede med, at vi skulle lave en masse ting efter skole og generelt være rundt på ture. Og det har der også været, der har været masser af ture og aktiviteter, vi kunne være med til, og det synes jeg bare er rigtigt fedt"

– Kvinde, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole



Case: Aktivitetsklub på skolehjem

Baggrund

Stort set alle elever på Asmildkloster Landbrugsskole bor på skolehjemmet under deres skoleophold. De tilbringer derfor alle deres eftermiddage og aftener i hverdage på skolen.

Indsats

Skolehjemmet har oprettet en aktivitetsklub, som eleverne kan tilmelde sig. Aktivitetsklubben koster 300 kr. om året, hvorefter eleverne frit kan tilmelde sig diverse aktiviteter såsom bowling, svømning, gokart, 'girls night', boldspil, fitnesslokale, gårdbesøg mm. Eleverne fortæller, at der i gennemsnit er et større arrangement hver uge og flere mindre arrangementer i løbet af ugen. Efterspørgslen og tilmeldingsprocenten kan svinge alt efter, hvilket arrangement der er tale om, men generelt er der en stor opbakning til aktiviteterne.

Udbytte

Eleverne fremhæver, at det er fedt, at der sker noget hele tiden, og at dagene dermed ikke er ensartede.

"Og især det der med, at når man kommer hjem fra skole, så har man altid noget at give sig til. At du har nogle venner at være sammen med og noget at give dig til"

– Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

Hvad kræver det

- Skolehjemseleverne tilbydes forskellige aktiviteter i deres fritid.
- Aktiviteterne behøver ikke være store, ambitionsniveauet kan variere.
- Faciliteter, der kan understøtte sociale aktiviteter på skolehjemmet, for eksempel boldbane, spil, hyggelige fællesarealer, udendørsområder mv. prioriteres.
- Undersøg og brug nærområdets tilbud og muligheder.

En af eleverne fortæller i mobiletnografien, hvordan hun var særlig nervøs for at starte, da hun havde et behov for at kunne trække sig tilbage og få ro, hvorfor hun havde ønsket et eneværelse. Hun var usikker på, hvorvidt dette var muligt på et socialt orienteret skolehjem, men efter at have startet fandt hun hurtigt ud af – til sin store overraskelse – at værelset var det sidste sted, hun ville opholde sig. Skolehjemmet lærte hende at sætte pris på det sociale, hvilket har mange forskellige afskygninger:



”Der er dem, hvor fest og farver fylder en stor del i hverdagen (jeg selv er da ofte en af dem), så har vi også folk, der foretrækker film, spil og fællesstue-hygge med tæpper og te. Generelt er de mennesker, jeg deler gang med på skolehjemmet, meget omgængelige og åbne, hvorfor man altid kan koble sig på de små grupper, alt afhængig af hvad man lige er i humør til. Der er både forståelse for og rum til, hvis man vil sidde i ro på værelset. Så det er ikke fordi, at folk har en forventning om, at man bare altid er på.”

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

En anden elev fra Jordbrugets Uddannelsescenter fortæller, at de mange aktiviteter på skolehjemmet også er åbne for elever, som ikke bor på skolehjemmet. Disse elever er velkomne til at besøge skolehjemmet og deltage i de planlagte aktiviteter – for eksempel den ugentlige lektie-/brætspilcafé, torsdagsbar, grillaftner, folkedans eller regelmæssige ture ud af huset, for eksempel på museum. Ved at åbne aktiviteterne for alle bliver der mulighed for at skabe et mere inkluderende socialt miljø for uddannelsens elever, hvor de kan opbygge relationer på tværs, ligesom der bliver skabt et større udbud af sociale aktiviteter, som den samlede elevgruppe får mulighed for at deltage i efter skole. En pointe er netop, at skolehjemmets faciliteter kan være medvirkende til at understøtte et godt socialt undervisningsmiljø, hvilket der kan læses mere om i afsnit 4.5 om fysiske rammer.

Sammenfattende er elev-elevrelationer og et godt sammenhold internt på det enkelte hold vigtigt for elevernes oplevelse af undervisningsmiljøet uanset alder, køn og uddannelse. Muligheden for at danne elev-elevrelationer og et godt sammenhold udvikles allerede tidligt via introforløb og med en tydelig rammesætning af, at relationerne eleverne imellem skal være præget af rummelighed og tolerance. Elever peger også på, at gruppearbejde i undervisningen kan være en måde at udvikle elev-elevrelationer og skabe et bedre sammenhold. Elevernes forventninger til sociale aktiviteter og arrangementer uden for skoletiden er generelt lave, mens særligt de unge, skolehjemseleverne og eux-eleverne har ønske om flere aktiviteter og arrangementer efter skole. Eleverne efterspørger især sociale aktiviteter og arrangementer efter skole, som tager udgangspunkt i elevernes fælles faglige interesse.

4.3 Den gode undervisning

Videnskortlægningen finder, at de væsentligste faktorer for det faglige undervisningsmiljø – den gode undervisning – både omfatter de opgaver, som eleverne skal udføre, dvs. at opgaverne skal relatere sig tydeligt til erhvervet, og den måde læringen skal foregå på, dvs. at eleven skal deltage aktivt i undervisningen.

Videnskortlægningen beskriver også, hvordan eleverne motiveres af virkelighedsnære og autentiske opgaver, fordi de identificerer sig med det fag, de er ved at uddanne sig til. Den eksisterende forskning viser, at elevernes uddannelsesmotivation påvirkes af deres oplevelse af meningsfuldhed i den undervisning, de modtager.

Dette afsnit beskriver elevernes ønsker til 'den gode undervisning'. Der indledes med et afsnit, som giver en række eksempler på anvendelsen af praksisrelateret undervisning som pædagogisk princip. Det efterfølges af afsnit om ønsket til struktur og målsætninger, et om feedback og afslutningsvist et afsnit om differentiering i undervisningen.

Undersøgelsen viser:

- I den gode undervisning er der ifølge eleverne **sammenhæng** mellem undervisningens grundfag og uddannelsesspecifikke fag og mellem teori og praksis i det enkelte fag. Den gode undervisning er også **afvekslende** undervisning, hvor der i løbet af skoledagen veksles mellem teori og praksis. Eleverne har valgt erhvervsskolen, fordi de ikke ønsker at sidde til tavleundervisning hele dagen.
- Den gode undervisning er **praksisrelateret**, hvilket understøttes af skolens fysiske rammer eksempelvis i form af simuleringer af erhvervet, cases, projekter, virksomhedsforlagt undervisning og digitale hjælpemidler. En undervisning med manglende praksisrelatering til erhvervet fører til en oplevelse af meningsløshed for eleverne, som skader deres motivation.
- Eleverne giver desuden udtryk for, at den gode undervisning er karakteriseret af en velfungerende **struktur og faste mål** og rammer for undervisningen. Dette gælder både i forhold til den daglige undervisning, men også i forhold til de faglige krav, der stilles eleven på forløbene.
- En god undervisning indeholder også løbende **feedback** til eleverne, så de kan udvikle deres faglighed. Eleverne efterspørger feedbacken, men opdager sommetider ikke, at de får den.
- Endeligt er en god undervisning **differentieret** både i form af niveaudeling, så eleverne får mulighed for at blive udfordret på deres eget niveau, og undervisningsdifferentiering, så eleverne kan lære stoffet på forskellige måder.
- På trods af heterogeniteten mellem eleverne er deres beskrivelser af den gode undervisning meget enslydende. Det gode faglige undervisningsmiljø er i høj grad det samme på tværs af elevernes køn, alder og hovedområde. Et godt fagligt undervisningsmiljø ser ud til at kunne opveje de forskelle, der ellers er eleverne imellem.
- Temaet omkring sammenhængen mellem gymnasiale fag og niveauer og uddannelsesspecifikke fag er dog yderligere udpræget for eleverne på **eux**. Her efterspørger eleverne også inddragelse af deres valgte erhverv i de gymnasiale fag, hvilket ofte vil kræve et godt samarbejde mellem lærerne på den erhvervsfaglige og den gymnasiale del.

4.3.1 Praksisrelateret undervisning

På en erhvervsskole møder eleven andre med samme interesse og lyst til at dykke ned i faget. Det kommer for eksempel til udtryk, når nogle gartnerelover bruger naturen omkring skolen til gåture efter skole, når eleverne på snedkeruddannelsen taler om træsorter i frokostpausen, eller når elever på bageruddannelsen eksperimenterer med surdej, efter skoledagen er slut.

Et godt undervisningsmiljø beror på elevernes faglige interesse for deres specifikke fag, og det ønsker eleverne også skinner igennem i undervisningen. Det gælder uanset elevens køn, alder, forløb og uddannelse – for både eud og eux. Der er stor tydelighed om, at valget af en erhvervsuddannelse er et aktivt tilvalg af afvekslende undervisning og derfor samtidigt et fravalg af mere tavleundervisning, som eleverne kender det fra grundskolen.

Det kan imidlertid være en udfordring for skolerne at skabe tilstrækkelig sammenhæng mellem uddannelsens teoretiske og faglige dele. Det på trods af, at eleverne i denne undersøgelse i vid udstrækning er enige om, at den gode undervisning netop indebærer sammenhæng mellem teoretiske og faglige fag. Helt konkret at dagens aktiviteter fremlægges fra start, og der løbende veksles mellem teoretisk gennemgang og praktiske opgaver.



"Vi ved, hvad vi skal hver dag – det lægger de op på Moodle. Helt konkret så er materialelære, at man gennemgår først, hvad der skal til, for at det knækker osv., og så går vi ud i værkstedet og ser det i virkeligheden. En dårlig dag er, hvis vi bare sad i klasseværelset hele dagen. Det er nemmere at huske det, når man har haft det i hænderne."

– Mand, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College



"Jeg kan godt lide vekslingen. For nogle gange kan man godt køre træet i at gøre rent på det samme område dag ud og dag ind. Også for at få mere viden i forhold til hvorfor vi gør tingene på den her måde, hvorfor bruger vi det her rengøringsmiddel på det her gulv. I klassen kan man så reflektere over, hvad man har lært i værkstedet."

– Mand, grundforløb 2, serviceassistentuddannelsen, ZBC Roskilde

Helhedsorienteret undervisning indebærer i regi af erhvervsskoler en sammenhæng mellem teoretisk viden og praktiske handlinger, mellem skoleperiode og praktikperiode, mellem grundfag og uddannelsesspecifikke fag og så videre. I denne undersøgelse fokuserer vi på praksisrelateret undervisning som det pædagogiske princip, der skal styrke ovenstående sammenhænge ved at sammenfatte aktiviteter i undervisningen, oplæring og praktikvejledning og dermed også imødekomme elevernes ønsker til den gode undervisning. Undervisningen skal ifølge §73 i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser være praksisrelateret for at styrke elevernes evne til at forbinde teori og praksis.⁸

Den praksisrelaterede undervisning handler for eleverne om, at det, der er svær eller kedelig teori, bliver koblet til den virkelighed, de brænder for. Eux-eleven nedenfor fortæller om, hvordan matematik bliver mere meningsfuldt, når det bliver konkretiseret i forhold til erhvervet.



"Vi kan godt lide, når de gør det relevant. Når der står gris, så 'thumbs up', men hvis der står differentialregning, så er det 'thumbs down'. Så har hun jo tabt os på forhånd."

– Kvinde, hovedforløb, landbrugsuddannelsen, Asmildkloster Landbrugsskole

Praksisrelateret undervisning gennem virksomhedsforlagt undervisning

Blandt eleverne er besøg ud af huset i form af virksomhedsbesøg eller korte praktikperioder det mest efterspurgte på tværs af uddannelser, alder, køn og forløb. Men der er forskel på, om skolerne anser virksomhedsforlagt undervisning som noget, der kan prioriteres. Det skal give mening i forhold til de læringsmål, der ellers skal indfries.

På skoler, hvor det prioriteres at komme ud på virksomheds- og/eller leverandørbesøg, peger grundforløbs eleverne på, at det er noget af det bedste ved deres uddannelse, og at det giver et indblik i mange forskellige metoder og mulige karriereveje. På uddannelser inden for Kontor, handel og forretningsservice kan det være mindre tydeligt for eleverne, hvilke job de skal ud til. Der er

Begrebsforklaring:

Praksisrelateret undervisning drejer sig om relationen mellem den teoretiske del af undervisningen, der enten kan være almen eller erhvervsrettet og praksis inden for det erhverv, som eleverne er ved at uddanne sig til.

Praksisrelateret undervisning er den mest udbredte form for helhedsorientering i erhvervsuddannelserne.

Undervisningen skal ifølge bekendtgørelse om erhvervsuddannelser §73 være praksisrelateret.

BUVM (2016): "Pædagogiske principper".

⁸ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019), §73

ikke altid en stærk faglig identitet forbundet med at arbejde i en handelsvirksomhed for eksempel. En leder fra en uddannelse beskriver i citatet neden for, at et virksomhedsbesøg kan tydeliggøre fremtidsmulighederne for eleverne:



"Vi har arbejdet målrettet med virksomhedsinddragelse og at gøre det meget praksisnært. At vi får virkeligheden ind i det, enten ved at besøge virksomheder eller virksomheder kommer her. Og særligt på grundforløb 1. Udfordringen med handelsuddannelsen er, at eleverne kender den faktisk ikke. Så hvad vil det sige at være en handelsvirksomhed? Og hvilke jobs ligger der i det? Så her bliver de klædt på til, hvilken uddannelse de skal på."

– Leder, Herningsholm Erhvervsskole

På Asmildkloster Landbrugsskole arrangerer man gennem sit netværk til landmænd i lokalområdet hyppige virksomhedsbesøg for eleverne. Relationen til landmændene udvikles og vedligeholdes af skolens personale og gennem elevernes kontakter på deres praktiksteder. Ifølge skolen vil landmændene gerne have besøg. Landmanden behøver ikke nødvendigvis være til stede under hele seancen, da lærerne selv kan finde rundt på flere af landbrugene. En grundforløb 1 elev fortæller om virksomhedsbesøgene:



"Det er altid megahyggeligt at snakke med landmanden, og man lærer også deres systemer. Der er også rigtig mange af landmændene, der er gode til at fortælle om alt det, som de har på gården, og hvordan de gør tingene. Så der får de os til at forstå det."

– Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

Lærere og elever fra hovedforløbene fortæller, at det imidlertid kan være sværere at få tid til virksomheds- og leverandørbesøg på hovedforløbene.



"Vi besøger ikke nogen virksomheder, men der ligger en stor virksomhed lige ved siden af. Det ville vi gerne, det kunne være meget fedt at se et større sted. Og også for at se noget andet end man er vant til på sit eget arbejde. Det kunne også være på en af de andres praktiksteder."

– Mand, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College

En anden måde at skabe en tættere sammenhæng mellem undervisning på skolen og praksis er ved at invitere virksomheder, samarbejdspartnere eller andre interessenter ind på skolen. Der er set eksempler som værktøjsproducenter, der kommer og præsenterer det nyeste værktøj, vinduesfabrikant, der præsenterer nye vinduer eller en materialist, der præsenterer en ny kollektion.

Det kan også være oplægsholdere, der for eksempel fortæller om at springe ud som selvstændig eller i form af interesseorganisationer. Flere ledere peger dog på, at besøg udefra kan være udfordrende, fordi virksomheden, oplægsholderen eller lignende oftest opleves at skulle have betaling. Nogle peger også på det etiske aspekt i at få virksomheder ind på skolen, som kan have deres egen dagsorden for et besøg (hverve elever, sælge deres produkt).

Praksisrelatering gennem cases og projekter

Videnskortlægningen peger på, at helhedsorienterede projekter kan være en relevant måde at praksisrelaterer undervisningen, men også at det kræver ledelsesopbakning og kompetenceudvikling af lærerne, fordi lærerne på relativt kort tid skal igennem pensum og derfor har tendens til at vælge de undervisningsformer de i forvejen kender.

Flere skoler i denne undersøgelse arbejder målrettet med at skabe større sammenhæng mellem forskellige læringsmål i undervisningen forløbet igennem, ved at eleverne arbejder med et enkelt projekt over et helt forløb i stedet for at blive undervist i særskilte delelementer. Delelementerne sammentænkes til et samlet projekt, som i højere grad simulerer arbejdsgangene fra erhvervet. På Tradium forsøger man at planlægge forløbene, så tømrerne over ét helt hovedforløb bygger på det samme badeværelse, men stadig både kommer omkring blandt andet emnerne gips, vinduer og vægkonstruktion.

Projekter som disse kan også anvendes på grundforløb 1, hvor eleverne skal arbejde med flere forskellige fagområder, som med fordel kan kobles til ét samlet projekt. Det ses for eksempel på grundforløb 1 – Metal på Tech College, hvor eleverne bygger på den samme bil hele forløbet igennem. De arbejder med mekanikken, når de er på auto-afdelingen, og de bygger stellet på bilen hos smedene.

Praksisrelateret undervisning kan også tage udgangspunkt i cases, der illustrerer situationer eller udfordringer fra den 'virkelige verden'. På SOSU H forsøger man at koble svære teoretiske begreber til konkrete handlinger. Casen nedenfor er et eksempel på et didaktisk redskab, der har til formål at lette elevens forståelse af svære teoretiske begreber.



Case: Et didaktisk redskab til forståelse af teori: Indtryk, udtryk og aftryk

Baggrund

Mange elever har vanskeligt ved at forstå teoretisk viden eller teoretiske begreber. På SOSUH har man på pædagogisk assistentuddannelsen (PAU) arbejdet med at koble teoretiske begreber til handlinger, således koblingen mellem teori og praksis fremhæves.

Indsats

Læreren tegner et undervisningsforløb på tavlen, der ikke viskes ud, før undervisningsforløbet er slut. Formålet med tegningen er, at eleverne har et overblik over, hvad der skal ske i undervisningen. Tegningen viser, at eleverne først skal have indtryk af forskellige pædagogiske teoretiske begreber, ved at læreren præsenterer disse, eleverne læser om dem osv. Det kan eksempelvis være et begreb fra en læringsteori. Derefter skal eleverne udtrykke det teoretiske begreb. De kan for eksempel kropsligt vise for hinanden, hvad 'indlevelse' vil sige, eller de kan tegne begrebet 'kommunikation'. Resultatet af disse processer er aftryk, for eksempel i form af en tegning. Eleverne skal afslutningsvis præsentere deres aftryk for repræsentanter fra praksis.

Udbytte

Eleverne kan bedre forstå teori og teoretiske begreber, når de omsætter dem til konkrete produkter. Indtryk, udtryk og aftryk er således et didaktisk redskab til styrkelse af indlæring af teori.

Hvad kræver det

- Den teoretiske undervisning varieres med praktiske handlinger.
- Sørg for at eleverne får udtrykt deres forståelse af et begreb.
- Sørg for at elevernes præsentation af deres forståelse af begrebet indeholder en refleksion over, hvordan de kan bruge det teoretiske begreb i praksis.

På hovedområdet Kontor, handel og forretningsservice anvendes cases om og fra rigtige virksomheder ofte som en måde at praksisrelateret undervisningen. Casene kan tage udgangspunkt i et virksomhedsbesøg, men gør det ikke altid. Virksomheden kan også komme på besøg på skolen eller hjælpe med at vurdere elevernes opgaver.



Case: Fast virksomhedsinddragelse og cases på alle hovedforløb

Baggrund

Praksisrelatering på merkantile uddannelser er mindre tydelig, fordi man ikke på samme måde som på for eksempel tekniske uddannelser veksler mellem klasse- og værkstedsundervisning. På handelsuddannelsen (Business) på Herningsholm Erhvervsskole har man et ønske om at inddrage erhvervslivet mere i undervisningen.

Indsats

Eleverne besøger også virksomheder på grundforløbene, men man har arbejdet målrettet med mere praksisrelateret undervisning på hovedforløbene også, selvom eleverne kun er inde en uge ad gangen.

På alle hovedforløb skal der i udgangspunktet være et element af "rigtige" virksomheder. Det kan være; besøg ude hos virksomheder, besøg og oplæg af virksomheder på skolen, gruppearbejde med virkelige cases fra rigtige virksomheder og/eller at virksomheder overvære og bedømmer fremlæggelsen.

Virksomhedsinddragelsen er et praksisrelateret element, men skal sammentænkes med hovedforløbets målpinde for at skabe sammenhæng for eleverne.

"For eksempel var vi ude og besøge 'Virksomhed X'. Det er jo en kæmpe virksomhed, som sælger til hele verden og har en enorm eksport. Så gør vi det, at når vi tager på virksomhedsbesøg, så laver vi en ramme om, hvad vi gerne vil høre. Jeg sætter nogle mål for ugen, for eksempel har jeg et hold i næste uge, som har om markedsføring. Så sender jeg virksomheden målpindene på forhånd, og på den måde får vi en sammenkobling mellem teori og praksis."

– Lærer, Kontor, handel og forretningsservice, Herningsholm Erhvervsskole

"Vi har kørt samarbejde med 'Virksomhed Y'. Først fortæller repræsentanten om virksomheden. Så får eleverne en opgave, her skal de lave brancheanalyse, og det skal de så gøre ude i butikken, hvor de kan tage en produktgruppe, som de skal gøre mere ud af. Så kommer der to ude fra virksomheden, der kan evaluere deres opgaver."

– Lærer, Kontor, handel og forretningsservice, Herningsholm Erhvervsskole

Udbytte

Eleverne efterspørger, at de arbejder mere med "den virkelige verden", det ønske får de indfriet med besøg af og på virksomheder.

Hvad kræver det

- Eleverne høres om, hvorvidt de synes det er interessant med mere virksomhedsinddragelse i undervisningen.
- Lærere har fokus på og prioriterer, på forskellig vis, at få inddraget virksomheder i alle undervisningsforløb, hvor det giver mening i forhold til læringsmål.
- Ledelsesopbakning for eksempel til bevilling af transportpenge eller gaver til oplægsholdere.

Praksisrelatering gennem digitale hjælpemidler

På de besøgte skoler fra hovedforløbene Teknologi, byggeri og transport samt på Fødevarer, jordbrug og oplevelser foregår en stor del af undervisningen med opgaver på papir og tavle, men så småt er flere digitale løsninger ved at vinde ind i undervisningen.

Lærerne fremhæver en udfordring i, at de forskellige elevtyper tager forskelligt imod en mere digital undervisningstilgang. De yngre elever tager hurtigere det digitale til sig og kan bedre navigere i

det, mens særligt de ældre elever kan have mange udfordringer på et rent teknisk plan, som kan begrænse deres udbytte af undervisning eller samtaler digitalt. Desuden oplever lederne, at det særligt går ud over de udfordrede elever, når en stor del af undervisningen og kommunikationen flyttes over til digital form. Flere uddannelser har måttet oprette ”opsamlingshold” i efteråret 2020 for de elever, der ikke kunne gennemføre grundforløb 2 i foråret som følge af COVID-19-nedlukningen. Tendensen her er, at det primært er de elever, der i forvejen var udfordrede, som ikke formåede at klare sig igennem nedlukningsperioden.

På flere uddannelser arbejder man med instruerende videomateriale. Det kan for eksempel være en video af, hvordan man laver forskellige udskæringer på en gris, som de har lavet på slagteruddannelsen på ZBC Roskilde. Disse videoer er lavet, for at eleverne selv kan se dem, både på skolen og derhjemme – eventuelt med brug af QR-koder, så eleverne i deres opgavearbejde på skolen kan scanne en QR-kode, hvis de lige har brug for at se en ekstra gang, hvordan skinken skal skæres, eller spærret skal fastgøres. Instruerende videoer kan ifølge videnskortlægningen anvendes supplerende i den differentierede undervisning, hvis læreren har svært ved at nå rundt og vejlede alle elever. Flere lærere peger på, at brugen af instruerende film ikke er fuldt implementeret, fordi det tager lang tid at lave videoerne. Videnskortlægningen peger også på, at videoer ikke kan stå alene – der er stadig behov for, at læreren kommer fysisk rundt og giver feedback.

Praksisrelatering gennem skolens fysiske rammer

Skolens fysiske rammer kan understøtte praksisrelateringen af undervisningen. Videnskortlægningen viser, at den fysiske indretning af skolen og undervisningslokalerne har betydning for elevernes motivation for og indlæring i grundfagene. Det er vigtigt, at det fysiske miljø afspejler erhvervene. Der skal være en materialitet til stede, så undervisningsrummet ”dufter af” uddannelsen og faget. I videnskortlægningen fremgår det videre, at mulighederne for praksisrelatering kan styrkes ved at placere teorilokaler i fysisk tilknytning til værkstederne. En række elever peger på, at denne indretning egner sig bedst til de kortere sessioner, hvor der er behov for at trække ud af værkstedet, så alle kan følge med, og der er mindre larm. Til de sværere og mere teoretiske opgaver, for eksempel når tømmerne skal tegne i AutoCad, foretrækker flere elever at kunne distancere sig fysisk fra værkstedet for ikke at blive forstyrret.



”Det er dejligt, at lokalerne er adskilt, altså at man kan gå væk fra værkstedet, hvor der ikke er en sav, der kører i baggrunden osv. Jeg tror, jeg ville blive forstyrret af det, hvis vi havde al undervisning derinde. Jeg tror også hurtigt andres koncentration ville forsvinde.”

– Kvinde, hovedforløb, tømmeruddannelsen, Tradium

Videnskortlægningen viser også, at det kan være en udfordring, at erhvervsskolerne er blevet så pæne, at de risikerer at blive fremmede for faget. På skolerne lægges der også mange steder vægt på, at man bevidst forsøger at vise faget frem i indretningen af skolen. Eleverne ønsker, at lokalene er lyse og luftige (se afsnit 4.5 om skolens fysiske rammer), og de må gerne have virkelige artefakter, som lærerne kan anvende til forståelse af begreberne i undervisningen, og som kan understøtte den teoretiske undervisning.

På uddannelser inden for Kontor, handel og forretningservice foregår undervisningen ikke i et værksted, hvormed det praksisrelaterede element er mindre synligt end på for eksempel uddannelserne inden for Teknologi, byggeri og transport. Praksisrelateringen er mindre fysisk til stede. Det har man forsøgt at ændre på detailhandelsuddannelsen på Aarhus Business College-Handelsfagskolen, hvor klasselokalerne er indrettet med de produkter, som hovedforløbseleverne sælger i deres praktikvirksomhed på hylder og bøjler langs væggene. Casen er også en metode til at skabe sammenhæng til elevens praktik. Dette beskrives yderligere i afsnit 5 om praktikperioden.

Praksisrelateret undervisning på eux-forløb

I forhold til sammenhæng mellem uddannelsens teoretiske og faglige del, er der en særlig udfordring forbundet med eux. Skolerne oplever en udfordring i at få kombineret erhvervsuddannelsen og gymnasieuddannelsen på en hensigtsmæssig måde, så også den gymnasiale undervisning er relateret og relevant i forhold til erhvervet og omvendt. Videnskortlægningen viser, at koblingen til den faglige undervisning (og praksisrelatering i det hele taget) giver særlige udfordringer på den tekniske eux, dels fordi gymnasielærerne ikke har erfaring med at inddrage og anvende eksempler fra erhvervspraksisser, og dels at erhvervsuddannelseslærerne ikke har erfaring med at inddrage gymnasieundervisningen. Nedenfor skitseres tre overordnede udfordringer på eux:

For det første ses en udfordring med elevgrundlaget. Elever, lærere og ledere på Asmildkloster Landbrugsskole peger på, at eux-undervisningen fungerer godt på deres skole, fordi de har kunnet lave deciderede eux-klasser. Udfordringen er imidlertid, at der ikke alle steder er et elevgrundlag til at kunne oprette rene eux-klasser på den enkelte uddannelse. Det gør, ifølge eux-lærerne og lederne på skolerne, at det kan være svært for lærerne at tone den gymnasiale undervisning til erhvervet.

For det andet er der en udfordring forbundet med organiseringen og sammenhængen mellem den erhvervsfaglige og den gymnasiale undervisning. For eleverne er det væsentligt at have en opfattelse af, at der er styr på koordineringen mellem de to skoler, så de ikke får en fornemmelse af, at de selv må stå for det. Et lavpraktisk eksempel er en elev, som skal bruge Lectio på gymnasiet og Uddata på erhvervsskolen. De to systemer har forskellige tidsangivelser for, hvornår de skal møde til timerne på skemaet. Eleven påpeger, at det ikke generer ham i hverdagen, men det *“virker bare dumt”*.

For det tredje er der en udfordring forbundet med manglende vekslen mellem teoretisk undervisning og praksisrelateret undervisning, som for nogle eux-elever på især den tekniske eux, bliver overvældende. Flere elever giver udtryk for, at den gymnasiale del i eux-forløbet kan opleves som uoverskuelig og lang (4-8 uger i disse elevers tilfælde). Eleverne siger, at de netop har fravalgt det almene gymnasium, fordi de ikke mener, at de egner sig til klasseundervisning hele tiden. En tidligere teknisk eux-elev fra en uddannelse indenfor Teknologi, byggeri og transport oplevede sin start på eux som overvældende. Han fortæller i citatet nedenfor, hvordan han startede med otte ugers forløb på htx med hele dage med matematik med to forskellige lærere, der kørte adskilte forløb. Han skiftede undervejs til eud.



”Jeg var eux’er, men droppede det igen. Der var otte uger til at gennemføre det hele – matematik b, fysik mv. Men det var alt for travlt. Det var to undervisere, der kørte parallelle forløb, så vi havde om to forskellige matematikting om dagen med to lærere. Så gik jeg ned på eud.”

– Mand, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College

Eksemplet nedenfor viser, hvordan Asmildkloster Landbrugsskole har bygget deres eux-forløb op. De peger selv på, at det, at de har en stor gruppe eux-elever (omkring en tredjedel af eleverne), er en fordel. Dertil har de valgt, at opbygningen af forløbet er vekslen mellem fagene på gymnasiet og de uddannelsesspecifikke fag på erhvervsuddannelsen.



Case: Asmildkloster Landbrugsskole har succes med eux

Baggrund

På Asmildkloster Landbrugsskole er omkring en tredjedel af eleverne eux-elever. Det er flere end for landbrugsuddannelsen generelt, men også for erhvervsuddannelser mere bredt. Elevgrundlaget er derfor til rene eux-klasser.

Der kan være en særsilt udfordring på eux i forhold til at praksisrelaterede undervisningen på gymnasiet til erhvervsuddannelsen.

Indsats

Eux-eleverne veksler mellem at have dage med undervisning på Asmildkloster og dage på det nærliggende gymnasium.

Gymnasiet har dedikeret medarbejdere til eux-klasserne, som uddannelsesleder og lærere på Asmildkloster har et tæt samarbejde med i form af løbende koordinering og møder. De respektive lærere omkring den enkelte eux-klasse kommer løbende på de to skoler, hvis det passer bedre ind i elevernes skema.

Gymnasielærerne har fokus på og mulighed for at tone undervisningen til landbruget. For eksempel at diskutere EU i samfundsfag, læse og skrive artikler om landbruget eller lave casearbejde og fremlæggelser om virksomhedsbesøg eller elevens praktik i engelsk.

Udbytte

Eleverne fortæller samstemmigt, at det gør det lettere at overskue den gymnasiale del, at den deles op i bidder. Det giver gode afbræk.

"Det er ret fedt, at vi veksler sådan, for det ved jeg, at mange er træt af på andre uddannelser, at man går på gymnasiet i fire uger og så ud i det der fag, du nu har. Men så er de der fire uger ret hårde at komme igennem. Vi har jo noget at se frem til. Det er meget rart."

– Kvinde, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

Eleverne oplever i høj grad sammenhæng på eux-forløbet. Både i forhold til praktiske elementer, hvor eleven har en oplevelse af, at der er "styr på det". Men også fordi undervisningen supplerer hinanden.

"I går var vi ude at besøge en kvæggård, og så skal vi også lave en opgave om det på gymnasiet. Det spiller sammen. På gymnasiet når vi laver dansk eller engelsk, så får vi også landbrugsrelaterede artikler. Det giver bare en bedre læring, tror jeg, når det er noget man interesserer sig for."

–Mand, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole

Lærerne fra Asmildkloster fortæller desuden, at de med det tætte samarbejde med gymnasielærerne får en større forståelse for hinandens verdener.

Hvad kræver det

- Opmærksomhed på elevernes skema og afhold undervisningen der, hvor det giver bedst mening for dem.
- Etablér samarbejde med gymnasielærerne – for eksempel ved at undervise på hinandens matrikler.
- Inddrag erhvervet og erhvervsuddannelsen mere i undervisningen i grundfag og gymnasiale fag.

4.3.2 Struktur og målsætninger

Tydlig struktur og målsætninger kan være med til at understøtte den gode undervisning og det gode undervisningsmiljø. Det er allerede beskrevet i afsnit 3.3, hvordan det er vigtigt for eleverne med nogle tydelige rammer for deres opførsel og omgang. Dette afsnit beskriver ønsket til klare rammer og struktur, samt tydelige mål for den faglige undervisning.

Noget af det eleverne peger på som problematisk er, når de får en oplevelse af, at der ikke er ”styr på det”, eller når undervisningen ikke er meningsfuld i forhold til de kompetencer og færdigheder, de forventer at skulle kunne. Her kan klar struktur og italesættelse af læringsmål være til hjælp.

Videnskortlægningen viser, at det er vigtigt, at eleverne ved, hvad der forventes af dem, og hvilke kriterier de bliver målt på. Lærerne skal klargøre de hierarkiske regler, regler for hvad eleverne skal gøre, og for hvordan eleverne bliver målt. Udfordringen ligger i at få dette formidlet på en måde, så eleverne tager ejerskab over regler og normer. I tillæg hertil handler det også om, at læreren har høje og positive forventninger til eleven og stiller krav, og samtidig at eleven møder tiltro fra læreren og en kultur om, at ’vi kan klare det sammen’.

Eleverne påpeger, at den gode undervisning indebærer, at der er en fast struktur, og at man ved, hvad man skal lære, når man møder i skole. Det handler dels om et overblik over det samlede forløb og de færdigheder og kompetencer, der skal opnås under forløbet. Og dels om en fast struktur for undervisningen på daglig basis.

Flere elever peger på, at noget der er godt ved deres uddannelse er, at de har en klar forløbsplan over det enkelte skoleforløb. Det giver en fornemmelse af, at skolen og læreren har styr på undervisningen. To elever siger for eksempel om deres uddannelser:



”Generelt er skolen god til at give informationer om, hvad man selv skal sørge for, hvilke muligheder man har (skolehjem, udlandspraktik, støtte gennem AUB m.v.). Det er også med til at fjerne en del forvirring, fordi vi bliver oplyst grundigt fra start - det fjerner også en del af nervøsiteten ved at komme til at ny stor skole som ungt menneske”

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter



”Lærerne er rigtig gode til at fortælle og sende ud i god tid, hvad vi skal lære på det nye forløb, og hvad vi skal lave. Når vi er ved at være færdige med for eksempel hovedforløb 4, som vi bliver færdige med torsdag, så skal vi allerede fredag tale om, hvad der så skal laves på hovedforløb 5, så vi ved det på forhånd. De sender også tingene ud i god tid med krav, beskrivelser osv., så man hele tiden ved, hvad man går hen imod.”

– Mand, hovedforløb, snedkeruddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

Struktur for skoleforløbet betyder, at eleverne får ro i undervisningssituationen og har bedre mulighed for at forberede sig til undervisningen undervejs i forløbet. En elev fortæller, at hans forløbsplan er med at skabe tydeligt struktur over hele skoleforløbet.

På Jordbrugets Uddannelsescenter arbejder man med hovedforløbseleverne som rollemodeller for grundforløbseleverne. Hovedforløbseleverne får lov at introducere grundforløbseleverne til hovedforløbsfag. På den måde får eleverne allerede tidligt en fornemmelse af, hvad de skal igennem senere på forløbet.

Flere elever peger også på, at den gode undervisning også indebærer et overblik over, hvad man skal lave den enkelte dag, og hvorfor man skal igennem det. Det handler om at tydeliggøre overfor eleven, hvordan de overfører dagens undervisning til forløbets samlede målsætninger, men også

til, hvorfor det er relevant i forhold til praksis og eventuelt praktikplads. Målsætninger er med til at skabe en tydelig sammenhæng mellem undervisning på skolen og praksis.



"Der er en plan for dagen, der er styr på tingene. Man er i trygge hænder. Der er faste rammer, og der er et klart mål. Jeg kan godt se enden på det hele, og hvordan det hele hænger sammen. Man får også hver dag en plan for, hvad man skal arbejde med. For eksempel gives oplæg om en case, herefter gruppearbejde, så samles der op. Det er især godt, når man er lidt ældre, og man ikke vant til at læse så meget. Det er vigtigt med en klar struktur på dagen og på ugen. Man kan se, hvad man skal lave, og hvorfor man skal lave det."

– Kvinde, hovedforløb, social- og sundhedshjælperuddannelsen, SOSU H

Som allerede berørt i afsnit 4.3.1 er der en særlig udfordring forbundet med at skabe en velfungerende struktur for eux, da der her skal koordineres med en ekstra aktør i form af gymnasiet. Det er væsentligt for eux-elever, at de ikke må påtage sig en koordinerende rolle om de praktiske elementer mellem de to uddannelsesdele. Endvidere er der en ekstra udfordring forbundet med at koble mål i gymnasiedelens mere teoretiske undervisning til den erhvervsfaglige undervisning.

4.3.3 Feedback

Feedback indgår som en del af et velfungerende læringsmiljø, hvor eleverne føler sig set og anerkendt af deres lærer. Eleven får med feedback en følelse af progression i forhold til elevens målsætninger og derigennem motivation for uddannelsen og en oplevelse af et bedre undervisningsmiljø. Ifølge videnskortlægningen er det vigtigt, at det er eleven, der med hjælp fra læreren, formulerer realistiske mål og at disse udspringer af elevens fremtid og ikke uddannelsens indhold. Videnskortlægningen viser også, at feedback sammen med tydelige mål bidrager til øget fastholdelse. Denne undersøgelse viser, at eleverne gerne vil have feedback, og at flere lærere arbejder med feedback i undervisningen, men at eleverne ikke altid selv opdager det. Ifølge lærerne skyldes det, at eleverne og lærerne har forskellige opfattelser af, hvad der er feedback:



"Spørger man eleverne, vil de altid sige, at de ikke får feedback. Der er en uoverensstemmelse mellem, hvad vi [personalet] tænker er feedback, og hvad eleverne tænker er feedback. Det handler om at italesætte, hvad vi mener er feedback. Når vi fortæller om en opgave, er det feedback. Også når man får en thumbs up."

– Uddannelsesleder, Jordbrugets Uddannelsescenter

For eleverne er feedback typisk en meget tydelig tilbagemelding for eksempel på en opgave, de har lavet. Hvis læreren italesætter, at eleven nu får en tilbagemelding på opgaven – enten skriftligt eller mundtligt – så oplever eleven det som feedback. Lærerne og uddannelseslederne arbejder dog med en meget bredere forståelse af feedback end eleverne: Det handler også om løbende vejledning, klap på skulderen, 'thumbs up' og lignende:



"Anerkendende – se efter de små forbedringer og ros til de små ting, hvis de virkelig har forsøgt. Ris og ros, som det passer."

– Lærer, tømreruddannelsen, Tradium

Nogle lærere og ledere fortæller, at særligt den praktiske undervisning lægger op til denne type løbende feedback og feedforward, som det også fremgår i afsnittet ovenfor om differentiering i undervisningen. Her kan lærerne hele tiden følge elevens arbejde og komme med tilbagemeldinger på det foreløbige arbejde og råd til det fremadrettede.



"Vores undervisning i værkstedsfagene er jo feed up, forward og back hele tiden. Det er helt naturligt i værkstedsfagene. Det er meget lige ud af landevejen. "tænk over din fingerstilling nu" osv."

– Lærer, frisøruddannelsen, Syddansk Erhvervsskole

I grundfagene samt på uddannelserne inden for Kontor, handel og forretningsservice er det som regel ved gruppearbejde, afleveringer eller fremlæggelser, at lærerne oplever at have mulighed for at give eleverne feedback og feedforward. Her benyttes forskellige tilgange alt efter opgavens karakter og elevgruppen:

- Mundtlig gennemgang af opgaven, hvor læreren tager eleverne ud af klasselokalet én ad gangen
- Skriftlig tilbagemelding (for eksempel på intranettet)
- Gennemgang af opgaven i plenum
- Peer feedback, hvor eleverne giver hinanden feedback

En alternativ løsning kan være at lade alle eleverne reflektere sammen over deres løsninger af en opgave:



Case: Feedback med dialog

Baggrund

Eleverne efterspørger selv feedback på deres opgaver.

Indsats

På teknisk designer-uddannelsen på UCH arbejder man med forskellige måder at give eleverne feedback på. Blandt andet bruger de en metode, hvor alle elevernes opgaver, typisk tegninger, bliver lagt frem på et bord. Herefter får eleverne mulighed for at gå rundt og kigge på de andre elevers opgaver.

Udbytte

Eleverne får mulighed for at se andre løsningsmuligheder, selvom de alle har fået stillet den samme opgave. Dette kan give inspiration til andre måder at løse opgaven på og lære af hinandens fejl. Derudover giver det mulighed for at igangsætte en dialog:

"I teorien kunne de [tegningerne] være ens, for de har fået den samme opgave. Og hvorfor det så ikke er det – så kan vi få en dialog om det. Lære af hinandens fejl ville nogen måske kalde det. Men det handler også om, hvordan man kan løse en opgave på forskellige måder."

– Lærer, teknisk designuddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

Hvad kræver det

- Lad eleverne se eksempler på forskellige løsningsmuligheder.
- Læreren initierer en dialog med eleverne om variationen i opgaverne.
- Der er skabt trygge rammer forud for seancen, så eleverne ikke føler sig udstillet overfor holdkammerater eller lærer i processen.

Endelig benytter flere uddannelser sig også af et mere systematisk format for feedbacken, hvor der afholdes skemalagte midtvejssamtaler med eleverne halvvejs gennem forløbet (det kan både være på grundforløbene og hovedforløbene). En systematiseret midtvejssamtale er en måde at imødekomme elevernes manglende oplevelse af at modtage feedback.

En teknik, der kan bruges i forbindelse med midtvejssamtaler er, at lade eleven selv vurdere, hvordan han/hun klarer sig. På den måde kan de ifølge læreren selv blive mere bevidste om deres syn på sig selv i forhold til, hvordan de klarer sig:



”De får en feedback i forhold til, hvordan de står. Og fra h4 – h8 skal de faktisk selv fortælle, hvor de er. Det er nemmere, de selv siger det, end at vi skal sige det. De ved det jo godt. Det er især dem, der ikke er så langt, men som tror de er langt. Så kan det være nemmere at give en god feedback.”

– Lærer, frisøruddannelsen, Syddansk Erhvervsskole

4.3.4 Differentiering

Da eleverne i erhvervsuddannelserne har meget forskelligartede forudsætninger, bliver differentiering en vigtig faktor i undervisningsmiljøet. I bekendtgørelse om erhvervsuddannelser §73 står, at undervisningen skal tage hensyn til den enkelte elevs faglige og personlige forudsætninger for at lære.

Af videnskortlægningen fremgår, at differentiering i undervisningen indvirker positivt på både elevernes trivsel og faglighed. Differentieringen bliver dog udfordret af, 1) at der er tale om relativt korte forløb, hvor lærerne har svært ved at nå at lære elevernes forudsætninger at kende, og 2) elevernes ofte meget forskellige udgangspunkter – for eksempel har en væsentlig andel læsevanskeligheder og/eller diagnoser, mens andre kommer med flere års erhvervserfaring.

Man skelner mellem to former for differentiering:

Niveaudeling betyder, at eleverne deles op, så de skal nå forskellige læringsmål, eksempelvis ved at man på et hold har elever, der enten skal nå d- eller e-niveau i dansk. Pædagogisk differentiering eller **undervisningsdifferentiering** betyder, at eleverne på holdet skal nå samme læringsmål, det vil sige, at de for eksempel alle skal nå målene for dansk på d-niveau, men at vejen til målet er forskellig for den enkelte elev, hvad eksempelvis angår læringsstil eller tid til at nå målet.

Eleverne oplever, at differentiering i undervisningen er med til at skabe et godt og trygt undervisningsmiljø. De føler sig set og trygge, når lærerne har øje for den enkelte elevs udfordringer:



”Elev 1: En god lærer er også en, der kommer hen og spørger, om man er med på det, man skal lære – også uden at man har rakt hånden op.

Elev 2: Også at læreren kender en. Læreren vidste godt, jeg havde det svært med det faglige, så hver gang vi skulle til en prøve, så kom han lige hen til mig og gennemgik en ekstra gang med mig.”

– Kvinde og mand, hovedforløb, tømreruddannelsen, Tradium

Differentiering efter niveau

Ifølge både elever og lærere kan det være svært at udfordre alle tilstrækkeligt rent fagligt, fordi eleverne er på forskellige faglige niveauer. Således giver nogle elever udtryk for, at de kan have svært ved at følge med i undervisningen, mens andre elever oplever, at undervisningen går langsomt og ikke er tilstrækkeligt udfordrende.



"Faktisk synes jeg, det går for langsomt. Det gør det virkelig. Altså det er tit, vi er helt færdige. Men det er jo også en uddannelse, hvor alle skal have mulighed for at følge med, så det er rimeligt, det er sådan."

– Mand, hovedforløb, smedeuuddannelsen, Tech College



"Det går meget stærkt – og jeg kan stadig ikke følge med. Jeg kan måske huske 10 pct. af det, vi har lært."

– Kvinde, grundforløb 2, handelsuddannelsen, Erhvervsskolerne Aars



"Jeg kunne være lidt bedre til at udfordre dem, som er dygtige, men det kan være svært, når man har så forskellig en gruppe."

– Lærer, ernæringsassistentuddannelsen, Erhvervsskolerne Aars

På skolerne ses derfor også flere forsøg på at imødekomme elevernes forskellige faglige niveauer gennem differentiering af det faglige niveau i undervisningen.

I de praktiske fag beskriver flere lærere, at differentiering af fagligt niveau ofte opstår "naturligt". I værkstedet kan læreren løbende vejlede eleverne alt afhængigt af, hvor langt de er, og hvad de er udfordret af. Her vil eleverne typisk arbejde med hver deres opgave eller projekt, hvor de selv kan vælge, hvordan de går til opgaven. Dette frigiver tid til, at læreren kan vejlede eleverne undervejs og sørge for, at de bliver udfordret på deres eget niveau:



"Vi kan have 16 læringsmål i det projekt. Så man har ét samlet projekt hele vejen igennem [...] Så vores rolle har ændret sig, til at være mere vejleder gennem forløbet. Eleven kommer til at tage udgangspunkt i egen læring og det frigør noget tid til differentiering. Vores planlægning af undervisning giver mulighed for at differentiere opgaverne. De får en fælles introduktion og så griber eleverne ellers opgaven forskelligt an. Det er den didaktiske tilgang, hvor differentieringen er indbygget."

– Lærer, tømreruddannelsen, Tradium

En anden måde at differentiere opgaverne til eleverne er at lade eleverne vælge én ud af tre eller fire forudbestemte opgaver. I det tilfælde vil læreren have defineret de enkelte opgaver, så de er forskellige i niveau og/eller indhold:



"De [lærerne] tager meget hensyn. Der bliver taget hensyn til, om nogen har brug for ekstra hjælp. Og også sørge for at folk får ekstra hjælp. For eksempel kage er for nogle drenge ret svært. De kan ikke så godt lide 'fnillerarbejdet'. Der havde vi fire forskellige slags kager, og så kunne man selv vælge, hvilken kage man ville lave. Så var det på forskellige niveauer."

– Kvinde, hovedforløb, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

Differentiering indebærer et særligt fokus på de fagligt svage elever. En lærer fortæller, at hun fysisk vælger at placere sig tættest på de elever, der har mest brug for hjælp, når de er i værkstedet (bageriet), for at hun er mest mulig tilgængelig:



"Og så tænker jeg det ind, når vi står i bageriet. Rent fysisk kan du sagtens stå længere væk fra de elever, der er rimelig godt kørende. Selvom man tror, at man giver alle informationer, så er der altid nogen, der kommer og spørger – hvad var det nu, vi skulle. Så er man nærmere dem, der har brug for ekstra støtte."

– Lærer, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

For de elever der har svært ved at følge med i undervisningen generelt, kan man også løbende lave "opsamlingsdag", hvor de elever, der har brug for det, bliver i klasselokalet sammen med læreren for at gennemgå svære dele af forløbet igen. De elever, der ikke har brug for den ekstra gennemgang, kan gå ud af lokalet og lave ekstra opgaver.



"I den her uge når vi kommer til torsdag eftermiddag, så samler vi op. Så er vi ved at være færdige med økonomien. Så har jeg sat fredag af til to opgaver. Dem jeg skal have fat i, bliver inde ved mig i klassen, og dem som gerne vil noget mere, der har jeg et par opgaver, som er lidt sværere. De kommer ud og kan summe lidt over det og løse dem. Så prøver jeg at samle de andre op i det, de mangler, så vi har nået minimummet. Det fungerer egentlig meget godt at gøre det på den måde."

– Lærer, detailhandelsuddannelsen, Aarhus Business College-Handelsfagskolen

Videnskortlægningen viser, at mange elever på erhvervsuddannelserne har læsevanskeligheder og at lærerne dels ikke selv mener de er fagligt kompetente til at tage fat i elevernes læsevanskeligheder og dels, at de ikke kan anvende læsevejlederne som en ressource i undervisningen. Nogle lærere i denne undersøgelse fortæller, når de spørges direkte, at de nogle gange mangler konkrete redskaber til at håndtere især ordblindhed eller elever i gråzonen tæt på ordblindhed – herunder hvordan man får lavet gode opgaver til dem. Lærerne fortæller også, at elever med diagnoser for eksempel kognitive udfordringer, kan fylde meget i undervisningen og stiller meget store krav til differentieringen.

I den anden ende er der elever, som er meget selvstændige og fagligt dygtige, som nogle skoler også har særligt fokus på. Den kvantitative analyse viser, at de elever, der vurderer deres egne evner som gode, oplever *læringsmiljøet* (oplevelsen af lærerens forberedelse, faglig støtte, formidling, feedback og respekt) dårligere, end de elever, der vurderer deres egne evner som værende mindre gode. En del elever selv siger, at de har let ved det faglige, efterspørger netop mere udfordring i undervisningen. Nogle lærere forsøger at give de elever, der er hurtige til at løse den fælles opgave, mulighed for at lave ekstra opgaver i den resterende tid.



"Der synes jeg for eksempel, at min lærer er god til, at dem der er hurtigere færdig, har han lavet små ekstraopgaver til. Så kan vi skubbe til grænser, for at gøre det bedre. Men det er også godt, når han giver konstruktiv kritik. Og så stiller krav. Så man får noget ud af det."

– Mand, hovedforløb, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

En anden måde man forsøger at udfordre eleverne ekstra og give dem mulighed for at lære endnu mere er gennem diverse talentforløb. På uddannelsen som helhed kommer dette fokus til udtryk, når skolen prioriterer at arbejde målrettet med deltagelse i Skills-konkurrencerne eller har et talentspor (to ting som oftest hænger sammen).



"Og ved siden af det, så er jeg i gang med at starte Skills op. Det kræver nogle timer. Det har jeg fået. Og så er ambitionen at få en elev med til DM. De elever, som inviteres til sådan et projekt, det er cremen. Og det er en måde, vi kan differentiere opad – for det kan vi godt blive bedre til. Vi skal være den bedste skole, og det skal være her de [potentielle elever] vil søge til."

– Lærer, tømreruddannelsen, Tradium



Case: Talentforløb på tjeneruddannelsen

Baggrund

På tjeneruddannelsen på Hansenberg ønsker skolen at give de fagligt stærke elever, der har lyst til det, et særligt tilbud, så de får mulighed for at udvikle sig mest muligt under uddannelsen.

Indsats

Et talentspor som fagligt stærke elever har mulighed for at vælge. Talenteleverne undervises sammen med de andre elever men udfordres særligt meget. Blandt andet ved mere hjemmearbejde og ved at lave opgaver enkeltvis, som de andre elever løser i grupper. Der er ca. to til fire talentelever pr. årgang.

Udbytte

De elever der trænger til ekstra udfordring, når de er på skoleforløbene, får muligheden for det. På den måde kan der differentieres i det faglige niveau for de fagligt dygtige elever. Eleverne får også mulighed for at træne til og deltage i Skills-konkurrence, for eksempel ved at øve sig efter skole.

Hvad kræver det

- De fagligt dygtige elever får mulighed for at blive yderligere udfordret i undervisningen eller gennem ekstra undervisning.
- Dedikerede lærere som har tid til at facilitere talent-/skillsforløb.
- Ledelsesopbakning fordi et talentforløb koster i ressourcer til lærerne, og deltagelse i Skills er forbundet med nogle praktiske omkostninger.

Differentiering efter formidlingsformer/læringsstile

Eleverne peger desuden på, at når det er svært at lære noget, for eksempel en teori, kan det blive lettere at lære, hvis man får mulighed for at lære stoffet på en anden måde.



"Det der med at løfte alle op på det samme niveau, der er vi udfordret af, at vi alle sammen har et forskelligt udgangspunkt. Nu er jeg selv en af dem, der relativt hurtigt lærer ting. Nogle gange sidder vi fast i det samme, fordi der sidder nogle elever i klassen, som skal have det mange gange, før de forstår det."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Dette forsøger skolerne at imødegå på flere måder. Helt konkret kan det gøres ved at forklare stof-fet på forskellige måder eller stille forskellige spørgsmål til eleverne:



” Nogle har nemmere ved at skimte det end andre. Jeg terper det igennem, men det betyder ikke, at det nødvendigvis sidder fast. Men de [lærerne] er gode til at finde andre måder at spørge os på. Vi hjælper hinanden. Vi har en pige i klassen, der har det megalvært med hu-kommelse, særligt ved vinen. Men de hjælper med at spørge på andre måder. Så de er rigtig, rigtig gode.”

– Kvinde, hovedforløb, tjeneruddannelsen, Hansenberg

Erhvervsuddannelsernes tætte relation til praksis giver også muligheder for, at eleverne i højere grad kan ”se og røre” det stof, de arbejder med, og dermed formidle det på forskellige måder og aktivere forskellige sanser i indlæringen:



” Jeg synes, det er mest, når vi har parfumer eller helse, at vi er i produktlokalet. Så står vi med dem og kan dufte til dem. Så få noget i hænderne, så man kan forstå det.”

– Kvinde, hovedforløb, detailhandelsuddannelsen, Aarhus Business College-Handelsfagsko-len

Jordbrugets Uddannelsescenter bruger også mere aktivt kendskab til læringsstile og indvier eleverne i dem. Det gør eleverne bevidste om, hvordan de selv lærer bedst, og giver eleverne bedre forudsætninger for at tage ejerskab over deres egen læring:



”Elev 1: Vi lærer jo alle sammen bedst på forskellige måder, og jeg kan huske, at lærerne fortalte os om de forskellige læringsmetoder. Nogen skal føle, andre skal skrive ned. De satte rammerne op for, at man kunne gøre det hele.

Elev 2: Det er de virkelig gode til. Først er der noget tavleundervisning, og så hiver de os med ud og viser os det. Nogle af timerne går vi ud og piller ved et træ. Det er meget slavisk – vi tager den ene metode, så den anden... jeg har det bedst, hvis jeg hører noget og får det skrevet ned. Så har jeg det derinde. De gentager ikke sig selv, men man får den samme information på flere måder, og så sidder det fast.”

– Mand og kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Sammenfattende viser erfaringerne om ’den gode undervisning’, at det er vigtigt for eleverne, at undervisningen opleves som meningsfuld. Det gør den som regel, når der er sammenhæng mellem undervisningen i de (teoretiske) grundfag og uddannelsens uddannelsesspecifikke fag. Eleverne siger, at de har valgt erhvervsskolen, fordi de her har en forventning om, at læringen er afvekslende mellem teori og praksis. Der er et stort ønske blandt eleverne om, at undervisningen relateres til praksis. Det kan understøttes via simulationer af praksis på skolen, skolens fysiske rammer, gennem virksomhedsforlagt undervisning, cases og projekter eller via digitale hjælpemidler. For eleverne er det gode undervisningsmiljø, at undervisningen er tæt relateret til praksis og meningsfuld i forhold til deres fremtidige erhverv.

Endvidere giver eleverne udtryk for, at der skal være ’styr på det’, hvilket betyder, at der skal være en velfungerende struktur og nogle faste mål og rammer for undervisningen. Både i forhold til de helt praktiske elementer, men også i forhold til hvilke faglige krav, der stilles eleven. Den gode undervisning kræver også, at eleven løbende får feedback på deres arbejde og progression, da det skaber motivation. Endeligt er den gode undervisning en differentieret undervisning, hvor den enkelte elev har mulighed for at tillære sig viden på forskellige niveauer og gennem forskellige metoder.

4.4 Støttefunktioner

En udfordring for skolerne er, at de både skal favne unge elever, som på 20 uger skal lære at gå i skole, og i den anden ende af spektret har elever, som mener, det faglige niveau er for lavt, og at undervisningen går for langsomt. Eleverne har en stor forståelse for, at "sådan er det" og "der skal være plads til alle".



"Generelt har vi på erhvervsuddannelsen, at vi skal favne alt. Det er nok vores største udfordring. Vi er i alle verdenshjørner. Nogle gange på et og samme hold. Vi spiller med alle farverne, alle bolde. Vi har alt i spil."

– Studievejledere, Uddannelsescenter Holstebro

I den forbindelse beretter forskellige skolers støttepersonale, ledere og lærere om, at der ikke sker en tilstrækkelig informationsudveksling mellem kommune og/eller folkeskole og den erhvervsuddannelse, eleverne starter på. Det er en problematik som også berøres i en ny rapport af Rigsrevisionen om indsatsen for at fastholde unge med uddannelsespålæg i uddannelse. På den baggrund vil Børne- og Undervisningsministeriet undersøge, om der fremover kan ske mere informationsudveksling mellem kommune og erhvervsskole⁹.

En måde, skolerne selv forsøger at imødegå problematikken med manglende information om eleverne, er ved at holde introsamtaler med alle elever, dvs. også elever uden uddannelsespålæg, inden de starter på uddannelsen, som allerede beskrevet i afsnit 3.1.

Dette afsnit beskriver udvalgte eksempler på skolernes støttefunktioner til de elever, der har behov for ekstra støtte og vejledning for at trives på skolen.

Undersøgelsen viser:

- Eleverne **kender til skolens støttefunktioner**, selvom der kan være flere personer involveret i en indsats omkring en elev. Indsatsen er på skolerne organiseret således, at elevens første kontakt som regel er med en kontaktlærer.
- Mange skoler **anvender kontaktlærerfunktionen til alle elever** (og altså ikke blot til dem med behov for særlig støtte). Det medfører for eleven, at der er gennemsigtighed i, hvem de kan gå til ved problemer. Det giver kontaktlæreren mulighed for at danne en tæt relation til eleven og spotte mistrivsel.
- Når lærerne skal **spotte mistrivsel** hos eleverne, kigger de blandt andet på elevens fravær samt en række adfærdsmæssige signaler hos eleven. Fraværets karakter og alvor vurderes oftest individuelt. Her er elevens motivation for uddannelsen afgørende.
- Det kan være alle typer elever, der har behov for støtte undervejs i uddannelsesforløbet. Når det kommer til at opleve pres over præstationskulturen, viser undersøgelsen dog en tendens til, at dette særligt gør sig gældende for de **kvindelige elever**.

Når eleverne er startet på skolen, arbejder skolerne videre med at danne trygge og fortrolige rum – nogle klare rammer – hvor det er tydeligt for eleven, at de har muligheden for at dele de ting, de

⁹ 'Beretning om indsatsen for at fastholde udsatte unge i uddannelse.' Rigsrevisionen, 2020

kan synes er svære. Erhvervsskolerne skal som led i deres støtte- og vejledningsindsats stille kontaktlærere og mentorer til rådighed for alle elever, der har behov for støtte og vejledning¹⁰, men mange af de besøgte skoler tildeler imidlertid alle eleverne en kontaktlærer.

Kontaktlærerordningen indebærer, at eleven allerede fra start har en person tilknyttet, der kan støtte og vejlede eleven gennem uddannelsesforløbet. Kontaktlæreren underviser typisk eleven og følger derudover op på eventuelt fravær. Kontaktlæreren er meget tilgængelig for eleven, idet de tilbringer en stor del af tiden på skolen sammen. Læreren udformer sammen med eleven tiltag, der kan understøtte, at eleven trives, ikke får for højt fravær eller falder fra.

Alle elever, som er blevet spurgt hertil, giver udtryk for, at de er bekendte med, at der er hjælp og vejledning at hente på skolen, hvis man har behov. Eleverne fortæller om coaches, mentorer, studievejledere, praktikvejledere, skolehjemsassistenter og skolepsykologer. Men første skridt i at søge hjælp er ved at gå til sin kontaktlærer eller en lærer man har tillid til. Ifølge eleverne på case-besøg og i mobiletnografi er det i mange tilfælde eleven selv, som initierer processen, hvilket citaterne nedenfor også illustrerer.

Figur 7: Elevens vej til støtte ved egen henvendelse



Flere elever fortæller, at det grundlæggende handler om at være sikker på, at der er en lærer eller andet støttepersonale, som "er der for en", hvilket betyder, at den voksne lytter, anerkender udfordringen – og viser det i handling.



"I den første uge var vi hver især til en samtale med vores klasselærer, hvilket gav mulighed for at fortælle, hvis man havde noget at bøvle med. Jeg selv tog også en snak, og det blev taget meget alvorligt og taget med videre. Det gjorde, at jeg følte mig hørt, og at det ville gøre det nemmere, hvis jeg på et senere tidspunkt ville få brug for hjælp."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Kan kontaktlæreren ikke løse udfordringen, enten fordi de ikke har kompetencerne eller tiden til det, har mange skoler en coach, mentor eller trivselsmedarbejder, som de kan henvise eleven til.

En trivselsmedarbejder fortæller, at det ofte handler om, at eleven har behov for, at der er en, som lytter. Og at én samtale nogle gange er nok, mens der andre gange kan være behov for en længerevarende indsats.



"Det kan være, jeg bare lige skal lægge øre til én gang. Og andre gange kan det være lavpraktisk – en der ikke tør kontakte en læge mhp. en psykologhenvielse. Men typisk er det, at de er psykisk sårbare. Meget angst og depression, selvværdsting og sociale ting eller præstationspres. Det er dem, der synes, de har brug for én at tale med. Man kan altid få fat i mig. Og nogle synes, at det ikke er alting, man skal sige til sin lærer – for de skal også bedømme."

– Tværgående trivselsmedarbejder, Hansenberg

¹⁰Jf. § 70 i Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser.

En elev, der har fået tilknyttet en mentor, fortæller om sit forløb:



"Jeg havde lige fået en ADHD-diagnose, da jeg startede, og jeg kæmpede stadig der med at få den rette medicin, plus at jeg havde nogle problemer derhjemme. Så jeg fik en mentor, som jeg har ret til at gå til, hver gang jeg er inde [på skoleforløb]. Mentoren er bare helt fantastisk altså. Vi sidder bare stille og roligt og får lidt hjælp til skoleting eller personlige ting. Bare det, at mentoren lige sidder ved siden af, gør noget. Og der er mange her, der bruger og er vild med mentoren."

- Kvinde, hovedforløb, tømreruddannelsen, Tradium

Mentor og coach er ofte knyttet til den enkelte uddannelse eller afdeling med det formål, at de er tilgængelige for eleven og en fast bestanddel af medarbejderstaben. Skolerne har gode erfaringer med, at denne slags personale er tydeligt tilgængelig på uddannelsen, så eleverne ofte ser dem og nemt kan komme i kontakt med dem.

Endeligt har skolerne også mulighed for at visitere eleven videre, hvis hverken lærer eller mentor/coach har kompetencerne til at håndtere opgaven. Især skolepsykologer nævnes i den sammenhæng:



"Jeg dør med noget angst, og på et tidspunkt var der lidt meget på min tallerken, og så snakkede jeg med en af lærerne om det, og hun sagde, at der var en psykolog på skolen, man kunne snakke med. Psykologen gav mig nogle værktøjer til at ligesom planlægge min tid bedre, så der ikke var tusind ting i mit hoved hele tiden. Skolen er meget forstående overfor psykiske lidelser, synes jeg."

- Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Selvværd og præstationskultur

Lærerne og det øvrige støttepersonale peger på, at det i mange tilfælde handler om, at eleven ikke tror på sig selv. Videnskortlægningen viser, at elevens selvopfattelse har betydning for, om de er i stand til at danne positive relationer til deres holdkammerater, og at undervisningsmiljøet skal bidrage til at styrke elevernes selvopfattelse.

Der er elever, som fortæller, at de kæmper med lavt selvværd, tro på egne (skole)evner og i tillæg hertil angst og præstationsangst. En stor gruppe af eleverne har en selvfortælling om, at de ikke kan finde ud af det, der har med skole at gøre, hvilket bunder i negative oplevelser fra grundskolen og/eller tidligere afbrudte uddannelsesforsøg.

Af videnskortlægningen fremgår det, at kvinder der vælger at starte på en uddannelse med en overvægt af mænd, er mere motiverede og vedholdende. Kvinderne kan generelt siges at være mere målorienterede end mænd, når de vælger uddannelsen, men mændene har mere faglig selvtillid, når de begynder.

Den kvantitative analyse viser, at mænd generelt har en mere positiv oplevelse af *egen indsats og motivation*, sammenlignet med kvinderne på samme uddannelse. Derudover har alle elever på uddannelser med overvægt af mænd, en mere positiv oplevelse af deres *egne evner* end elever på uddannelser med overvægt af kvinder eller lige kønsfordeling. I den kvalitative analyse er det særligt de faglige mål, som nogle kvinder føler sig presset af. Det vidner om, at præstationskulturen blandt unge også gør sig gældende på erhvervsskoler.



"Jeg har grædt flere gange, fordi jeg ikke kunne finde ud af opgaverne, der er lærerne gode til at fortælle det på en anden måde. For eksempel til hovedforløbsprøve 2, der gik jeg helt i sort og kunne ikke rigtigt få forstået opgaven. Til sidst løb jeg ud af lokalet, og så løb en lærer efter mig og gav mig et kram og sagde, at jeg er skidedygtig, og jeg kan altså godt. Det er første gang, jeg har prøvet, at en lærer tog sig sådan af mig."

– Kvinde, hovedforløb inden for Teknologi, byggeri og transport

Den kvalitative analyse finder dog, at alle elevtyper kan have behov for særlig støtte i forbindelse med for eksempel præstationspres eller andre personlige udfordringer. Lærerne på en uddannelse med overvægt af mandlige elever inden for Teknologi, byggeri og transport fortæller, at de tidligere har haft en elevcoach, som de havde stor gavn af.



"Vi har også tidligere haft en elevcoach, der udelukkende tog sig af det personlige plan hos eleverne. Det var supergodt. Vi har jo en del, der har ondt i sjælen eller hovedet af den ene eller anden grund. Og når man har det, så kan man heller ikke tage læring ind. Så det var rigtig godt med hende."

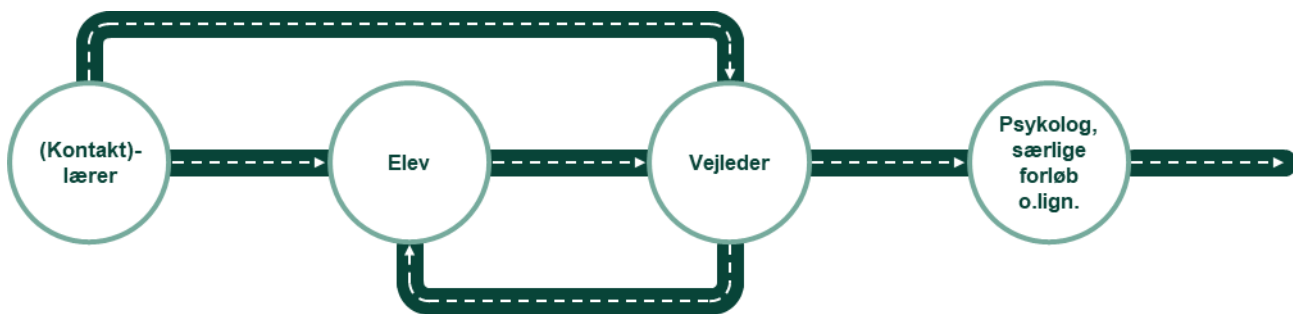
– Lærer, uddannelse med overvægt af mænd inden for Teknologi, byggeri og transport

Coachen er dog nu sparet væk til ærgrelse for lærerne. De har fortsat et samarbejde med en præst, der kommer en gang om ugen, men de oplever, at eleverne bliver skræmt af præstetitlen.

Læreren spotter mistrivsel hos elever

Kontaktlæreren har, som det fremgår indledningsvist, også en rolle i forhold til at spotte mistrivsel hos elever, som ikke på eget initiativ kommer til (kontakt)læreren. Elevens vej ind i skolens støtte-system kan således også starte ved, at kontaktlæreren løbende sørger for at spotte mistrivsel.

Figur 8: Elevens vej til støtte på kontaktlærerens initiativ



Indikatorer på mistrivsel og på, at eleven kan være frafaldstuet, er ifølge lærerne adfærdsmæssige signaler som for eksempel, at eleven har et lukket kropssprog, er udadreagerende, viser modstand mod læring, passivitet eller negativitet, bruger meget tid på telefonen, går ofte på toilettet i undervisningen eller melder sig ud af gruppearbejde.

Nogle lærere siger, at den praktiske undervisning giver visse muligheder for at gå rundt mellem eleverne, som ikke på samme måde kan lade sig gøre i klasserumsundervisning.

En indikator for, om eleven mistrives eller er frafaldstuet, er fravær. Skolerne anvender i høj grad fravær som indikator for, om en elev kræver et skærpet fokus og en ekstra indsats. Nogle skoler anvender konsekvent fraværssamtaler ved fastlagte tærskelværdier. For eksempel samtaler mellem elev, lærer og uddannelsesleder om elevens motivation ved 10-20-30 timers fravær.



"Vi følger eleverne meget tæt. Vi er megaskrappe omkring fravær. Den første samtale er [ved] 10 timer, så 20 og så 30. Ikke at de nødvendigvis bliver smidt ud, når de har 40 timer, men vi holder øje. Man kan ikke tage en uddannelse ved ikke at være her. Det handler om, hvordan du kan være studieaktiv, hvis du har svært ved at komme i skole."

– Uddannelsesleder, Herningsholm Erhvervsskole

Generelt lader skolerne dog fraværet og konsekvensen af fravær være op til individuel vurdering. Her bliver elevens motivation og tilskyndelse til at fortsætte på uddannelsen vægtet op mod årsagerne til fravær. Det italesætter en elev også som positivt:



"Det at vide, at ens lærer er der for én i svære tider, ikke kun skolemæssigt, betyder meget. For mine lærere har været gode til at sige: Vi har en stor tolerance for fraværsprocenten, så længe man er åben om, at det kan skyldes nogle vanskeligheder eller personlige problemer."

– Kvinde, grundforløb 2, slagteruddannelsen, ZBC Roskilde

Samlet set synes eleverne at kende til skolens støttefunktioner og vide, at de kan få hjælp, hvis de har behov. Mange skoler benytter kontaktlærere til alle eleverne, og ikke kun dem, der har behov for særlig støtte. På den måde har eleverne en fast voksen at gå til, hvis de oplever udfordringer. Lærerne spotter løbende mistrivsel hos eleverne, blandt andet ved at kigge på fravær og adfærdsmæssige signaler.

4.5 Fysiske rammer

De fysiske rammer er en væsentlig del af fundamentet for den faglige undervisning og det sociale liv på skolen.

Når elever har en oplevelse af, at de materielle vilkår eller praktiske forhold i uddannelsen bliver hæmmende for deres læring og progression, kan det føre til en oplevelse af meningsløshed og dermed manglende motivation.

Videnskortlægningen viser, at mangel på ressourcer og materialer på uddannelsen, der hæmmer elevernes læring og progression, kan føre til en oplevelse af meningsløshed og i forlængelse heraf manglende motivation for eleverne. I tillæg hertil viser den kvantitative analyse, at de fysiske rammer er relevante at have fokus på, fordi elever, der har en positiv oplevelse af de fysiske rammer, har et lavere frafald på grundforløbene.

Undersøgelsen viser:

- Elevernes ønsker til de fysiske rammer er enkle. Der skal være **rent, vedligeholdet og ryddeligt** på skole og værksted, og så skal der være de nødvendige redskaber til eleverne i undervisningen.
- Eleverne foretrækker **mindre, lokale miljøer** i nærheden af deres undervisningslokaler.
- Når eleverne skal lave opgaver eller gruppearbejde, lægger de stor vægt på, at der er **områder med ro**, hvor de kan trække hen udenfor klasselokalet.
- De fysiske rammer kan **understøtte det sociale miljø** på uddannelsen. Dette gøres blandt andet ved at indrette skolen med sofaområder, "hyggelokke", udendørsområder og faciliteter til socialt samvær som spil eller sport.
- Den kvantitative analyse viser, at elever på skoler inden for **Teknologi, byggeri og transport** i mindre grad oplever, at der er ryddeligt og pænt på skolen. Desuden efterspørger elever på

disse uddannelser også i højere grad plads og faciliteter til at være sociale og trække sig i pauserne. Desuden ses en forskel i, at eud-eleverne i højere grad foretrækker at opholde sig i deres "egne" undervisningsmiljøer for eksempel værkstedet eller køkkenet, mens eux-eleverne i højere grad foretrækker at opholde sig i områder uden for deres klasselokale såsom sofagrupper eller arbejdsrum.

Indledningsvist beskrives de basale hygiejnefaktorer, og efterfølgende belyses efterspørgslen på mindre miljøer og rum på skolen.

4.5.1 Basale hygiejnefaktorer

Undersøgelsen viser, at eleverne lægger vægt på, at skolen har et godt indeklima, det vil sige, at der er lyse rum med dagslys, rene toiletter og generelt pænt, rent og vedligeholdt på skolen.



"Her kan man mærke, der er styr på det. Det er en pæn skole, der er rent, og her føles ikke indelukket."

– Kvinde, grundforløb 2, tjeneruddannelsen, Hansenberg



"Her er rent og pænt. Klasseværelserne er store og lokalerne lyse. Man kan få luft."

– Kvinde, hovedforløb, social- og sundhedsassistentuddannelsen, SOSU-H

Eleverne på hovedområderne Fødevarer, jordbrug og oplevelser samt Omsorg, sundhed og pædagogik vurderer generelt de fysiske rammer mere positivt i trivselsmålingerne end eleverne på Fødevarer, jordbrug og oplevelser. Eleverne i casestudiet, der går på uddannelser inden for hovedområdet Teknologi, byggeri og transport, peger oftere på, at der er rodet og beskidt (for eksempel på toiletterne eller i værkstedet). Dette skyldes, at der arbejdes med materialer og maskiner, der kan svine, men der er samtidigt elever og lærere, der påpeger, at de selv, deres holdkammerater og deres kollegaer (for lærernes vedkommende) ikke altid er gode til at rydde op.



"Oprydning og orden er de ord jeg med det samme kommer i tanke om, når jeg skal tænke på noget, jeg synes skulle være anderledes på skolen. Vores materialesluse har irriteret mig mest! [...] Det roder, og der er næsten ikke plads til mere på bordet. Alle ingredienser og udstyr skal igennem her for at sikre så rent et rum som muligt. Og med en så rodet materialesluse, bliver rengøringen ikke så grundig, da pladsen ikke er til det. Dette kunne jeg godt tænke mig at lave om, ved at gøre det til en regel at fjerne det, man putter i materialeslusen."

– Mand, hovedforløb, procesoperatøruddannelsen, ZBC Roskilde



"Der skal være orden på værkstederne. Der må ikke rodes, og der må ikke se rodet ud. Et rodet værksted giver en rodet oplæring. Der skal ryddes op hver gang."

– Lærer, VVS- og energiuddannelsen, U/Nord

På en uddannelse indenfor Teknologi, byggeri og transport med overvægt af mænd, har elevrådet startet en kampagne for at få renere toiletter. I tilfælde, hvor eleverne selv tager et initiativ som dette, er det væsentligt, at ledelse og lærere bakker eleverne op og giver dem de fornødne rammer til at kunne føre initiativet ud i livet.

Udover at eleverne foretrækker, at skolen er ren, pæn og ryddelig, peger både de og lærerne på, at det er en forudsætning for god undervisning, at skolen har tidssvarende redskaber og faciliteter, og at redskaber og udstyr ligner det, eleverne arbejder med i virksomhederne.

Nogle ledere og lærere peger på, at der er et kulturelt aspekt forbundet med at vedligeholde og passe på de fysiske faciliteter, som uddannelsen råder over. Når først det roder, får det en selvforstærkende effekt, fordi det ikke indbyder til, at den næste besøgende behandler det bedre. Lederne og lærerne har fokus på at skabe ejerskab til faciliteterne hos eleverne. Eleverne skal lære fra de begynder på uddannelsen, at oprydning og rengøring er noget, man selv har ansvar for, og noget der er forventet både på skolen, men også i deres videre arbejdsliv.



”Vi skal behandle skolen og området ordentligt. Det skal være pænt. Skolen er omgivet af smukke parklignende områder, og bygningerne er lyse og rene. Eleverne skal tage ejerskab over for skolen, de er selv med til at skabe det fysiske miljø. Derfor har skolen også en opdragende funktion på eleverne. For eksempel opdrages de til at rense maskinerne, når de er brugt. Det er noget man selv gør – ikke noget som andre skal tage ansvar for.”

– Direktør

Et interview med elever, der nu går på hovedforløb, peger netop på vigtigheden af den opdragende funktion, særligt når man lige er startet og skal have forventningsafstemt indbyrdes.



”Elev 1: Jeg synes, det er dejligt, at der er rent.

Elev 2: De er også gode til at rose os, hvis der er ryddet op. Efter fester får vi ros, hvis vi har ryddet godt op. Vi bliver anerkendt, og det motiverer os til faktisk at få gjort rent.

Elev 3: Der er også den ugentlige rengøring.

Elev 2: Ja og der er bøder, hvis vi ikke gør rent.

Elev 3: Men det er nu ikke så slemt som grundforløbene.

Elev 4: Det skulle være klinisk rent på grundforløbene.

Elev 2: Men det er nok fordi, man lige skal lære det.”

– Skolehjemselever, hovedforløb, landbrugsuddannelsen, Asmildkloster Landbrugsskole

4.5.2 Fysiske rammer som understøtter sammenhold

Ud over den basale hygiejne fremhæver eleverne miljøer, som anvendes til socialt samvær, når de fortæller om de fysiske rammer. I den forbindelse fremhæves primært tre forhold: små uddannelsesspecifikke miljøer, rum til gruppearbejde og hygge kroge.

Små uddannelsesspecifikke miljøer

Vi ved fra den kvantitative analyse, at de *fysiske rammer* generelt vurderes lavere på skoler med mere end 1.000 elever, frem for på skoler med færre end 1.000 elever. Nogle elever giver i den kvalitative analyse også udtryk for, at områder med store kantiner eller store åbne områder på skolen med elever fra mange forskellige uddannelser kan virke overvældende. Andre fortæller, at de alligevel ikke taler med elever fra andre uddannelser, medmindre de kender dem i forvejen. De fysiske rammer kan understøtte et godt undervisningsmiljø ved at skabe nogle mindre, lokale miljøer for den enkelte uddannelse, hvor man kan møde fagfæller, og det er mere overskueligt.



”Den anden skole var meget bedre end her, for der var meget færre mennesker, og flere steder man kunne sidde. Her virker meget stort, mens jeg føler, vi kendte alle på den anden skole. Det var meget trykkeligere. Man kunne trække vejret. Her går man bare lige ud på en stor gang, og der er mange mennesker. På den anden skole havde vi nærmest vores egen etage; det var vores sted.”

– Kvinde, grundforløb 2, pædagogisk assistentuddannelsen, SOSU H

Eleverne vil gerne holde sig i umiddelbar nærhed af deres eget miljø, tæt på deres undervisningslokaler. Eud-eleverne i mobiletografien fremhæver primært områderne i deres eget miljø som de

mest attraktive (køkkenet, værkstedet mv.), mens eux-eleverne i højere grad foretrækker at opholde sig i rum uden for klasselokalet som hyggeområder/sofaområder og arbejdsrum. COVID-19-restriktionerne har betydet, at skolerne har måttet samle eleverne i mindre grupper, adskilt fra hinanden.

Selvom eud-eleverne gerne vil opholde sig i områder tæt koblet med deres faglighed, har de også brug for områder, hvor de kan trække lidt væk fra larmende maskiner i værkstedet. En snedkerelev fortæller følgende, om et af sine yndlingssteder på uddannelsen:



"Jeg føler mig godt tilpas på skolen, når jeg er udenfor, hvor der er nogle borde og bænke, hvor man kan sidde ved noget græs og nogle træer og sidde og hygge sig med sin mad. Koble lidt fra, når man har været på værkstedet i lang tid og gået med sine opgaver. Så lige komme derud og få noget frisk luft og sol. Sidde med sine kammerater derude og slappe af."

– Mand, hovedforløb, snedkeruddannelsen, Herningsholm Erhvervsskole

For at tilgodese disse mindre miljøer arbejder nogle skoler med at give hver uddannelse sit eget afgrænsede område. Ifølge en uddannelsesleder giver dette eleverne en tryghed, mens de er på skolen, hvor de ikke behøver at forholde sig til mange andre elever fra andre uddannelser. På den måde kan lokalerne, inden for denne afgrænsning, også indrettes til netop den givne uddannelse. Især lærere peger på, at de kunne ønske sig, at deres hold havde deres eget klasselokale. Det vil give eleverne en fast base på skolen, og lokalerne vil samtidig kunne indrettes specifikt til den givne uddannelse og forløb.

På enkelte af de besøgte uddannelser inden for Teknologi, byggeri og transport, er der ingen mindre rum og miljøer, hvor eleverne kan trække hen for at socialisere i stedet for at holde pause i en stor åben kantine. Det er ikke kun elever men også lærere, som efterspørger sådanne mindre, lokale rum på dette hovedområde. Dog bruger eleverne på disse uddannelser ofte deres værksted som et miljø, hvor de kan være sociale og for eksempel spille bordtennis eller spise madpakker, da det er det miljø, de føler størst tilknytning til.

Rum til gruppearbejde

De fysiske rammer kan også understøtte gruppearbejde og fagligt arbejde, primært ved at man indretter både lukkede og åbne rum med borde og stole i grupper, hvor eleverne kan sidde sammen. Eleverne fortæller, at det er vigtigt, de har mulighed for at trække sig ud i andre omgivelser, når de skal lave gruppearbejde, så alle ikke behøver at blive i klasselokalet.



"Ikke alle trives med at sidde inde i det samme lokale, når vi har fået en opgave. Nogle sidder og snakker lidt, andre har brug for at have ro. Så går folk ud i de der små rum, der er lavet. Eller ned på verandaen, som er et kæmpe område med høje borde og sofaer og tekøkken."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Til gruppearbejde eller fordybelse er der elever som værdsætter rolige og stille områder. Hvis ikke der er denne mulighed på skolen, er det omvendt noget, der efterspørges af eleverne:



"Mit yndlingssted på hele skolen var klart i disse sofaer, som er lukket ret meget af på en måde, så man kan sidde helt for sig selv. Det er rigtig vigtigt, at den skole, man går på, har en masse fællesarealer eller arbejdsrum, så man kan lukke sig lidt af for alle andre. Det gør, at man arbejder bedre, så der ikke er så meget larm, men det gør også, at man koncentrerer sig meget bedre, hvilket giver et rigtig godt arbejdsmiljø."

– Kvinde, studiekompetenceår, merkantil eux, Herningsholm Erhvervsskole

En uddannelsesleder fortæller i forlængelse heraf, at det er nødvendigt at skelne mellem områder til gruppearbejde og områder til socialt samvær. De har således måttet flytte rundt, fordi det viste sig ikke at være hensigtsmæssigt, at rummene til gruppearbejde var omringet af sofagrupper og bordtennisborde.

Selv på flere af de for nyligt renoverede skoler, har man efterfølgende oplevelsen af at mangle grupperumsfaciliteter, som indbyder til faglighed snarere end at være hyggeområde. Særligt på de store uddannelser og skoler inden for hovedområderne for Omsorg, sundhed og pædagogik samt Kontor, handel og forretningsservice er der efterspørgsel på mindre og flere lokaler til undervisningen. Undervisningen er for fleres vedkommende på store hold med over 25 elever (i forhold til de øvrige hovedområder), hvor undervisningen ofte brydes ud i gruppearbejde, men hvor skolens fysiske faciliteter ikke understøtter dette.

Fysiske rammer som understøtter elev-elevrelationer og sammenhold

Endelig kan de fysiske rammer understøtte og indbyde til bedre sammenhold mellem eleverne på den enkelte uddannelse. Det sker primært gennem faciliteter på skolen, hvor eleverne har mulighed for at "hænge ud" mellem og efter timerne, hvis de har lyst. Eksempler er sofaer, bordfodbold, bordtennis, udendørsarealer med bænke og lignende.



"Vi har masser af hyggekroge her på skolen. Der er sofaer, borde og stole overalt og alle mulige tv-stuer og sådan noget. Og det er megahyggeligt. Der er også borde-bænkesæt udenfor, og det gør virkelig meget for hyggen."

– Kvinde, grundforløb 1, Asmildkloster Landbrugsskole



Inddragelse af sociale rum på skolen

Baggrund

For at styrke elevsammenholdet peger de på, at de ønsker sig områder på skolen, der lægger op til samvær af mere social karakter end gruppearbejde.

Indsats

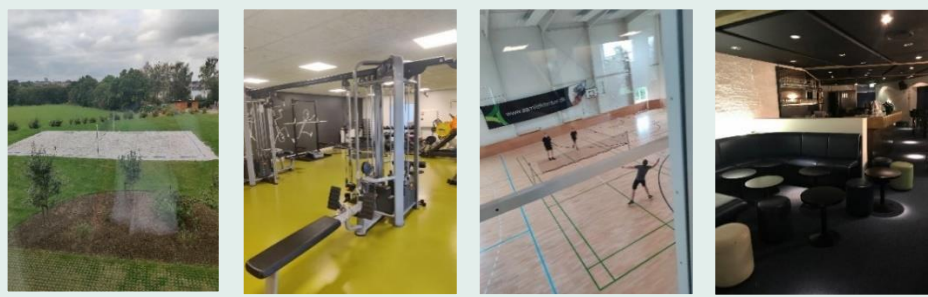
Flere skoler arbejder med at indarbejde hyggekroge med sofaer, hvor eleverne kan opholde sig i pauser eller efter skole. Nogle uddannelser, særligt inden for Fødevarer, jordbrug og landbrug benytter sig også af hyggekroge udendørs.



Udover hyggekrogene har flere skoler også investeret i diverse faciliteter, eleverne kan bruge i pauserne eller efter skole, hvis de ønsker at være mere aktive. Det er blandt andet bordtennisborde, pool-borde, bordfodbold og air-hockey.



På skolehjemmene er også observeret flere forskellige faciliteter, som eleverne kan gøre brug af i deres fritid. Det gælder eksempelvis beachvolley- eller fodboldbane, fitnessrum, hal og bar, som eleverne kan benytte sig af om aftenene eller på udvalgte dage.



Udbytte

Faciliteter som vist ovenfor kan være med til at understøtte et socialt miljø for eleverne, mens de er på skolen. På denne måde lægger rammerne op til, at eleverne engagerer sig med hinanden i pauserne og enten slænger sig i sofaerne eller tager et spil bordtennis.

Hvad kræver det

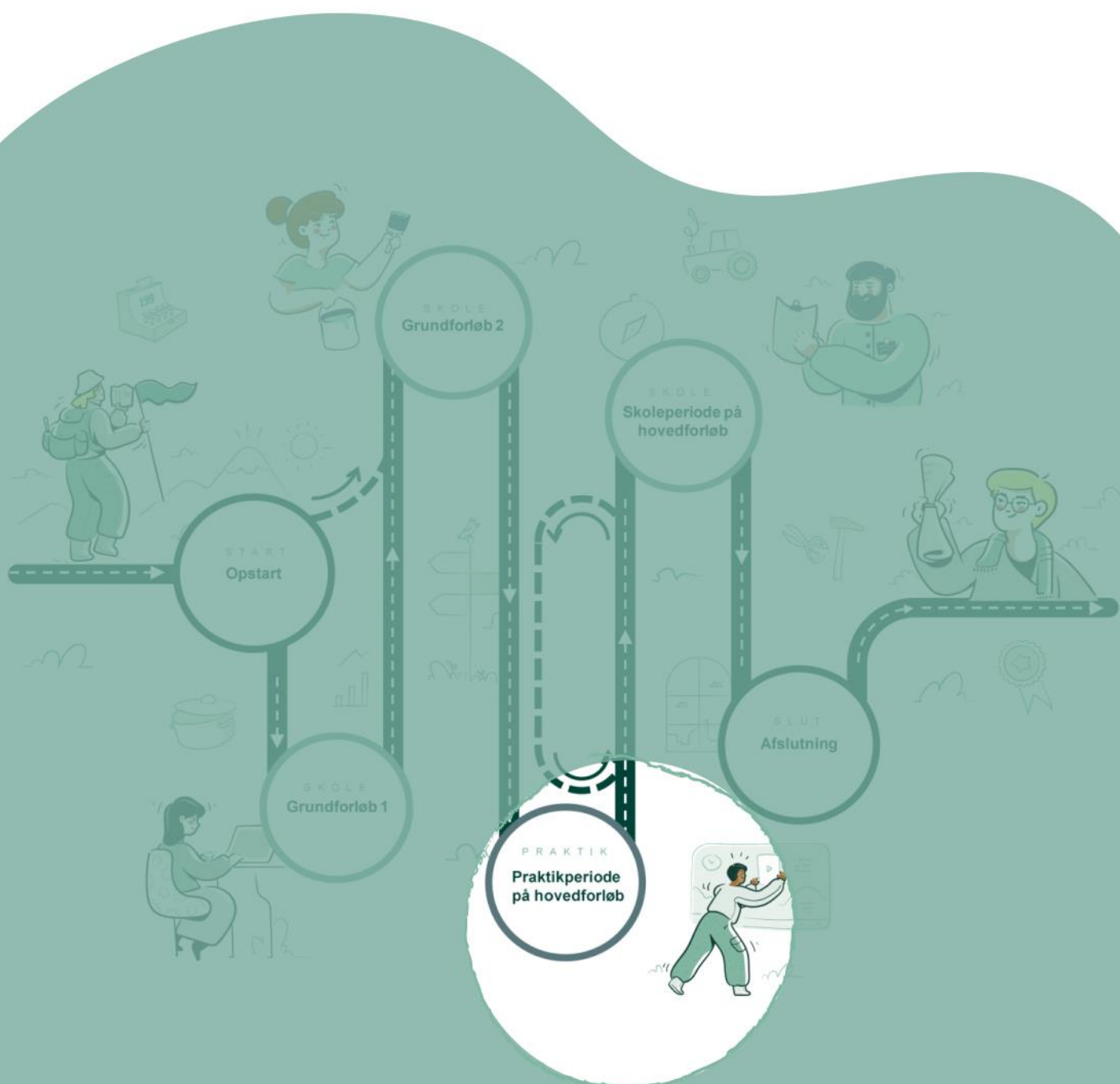
- Tænk små hyggekroge ind i indretningen på skolen, gerne med sofaer.
- Sørg for faciliteter, der kan understøtte sociale aktiviteter for eleverne som spil, boldbaner o.l.

Ud over faciliteter uden for klasselokalerne, som beskrevet ovenfor, er der også på flere uddannelser en kombination af læringsmiljø og socialt miljø i klasselokalerne. På tre forskellige uddannelser er der observeret store klasselokaler, hvor det har været muligt at indrette lokalet med både borde og stole til undervisning og sofagrupper. På den måde får eleverne et område, der lægger op til hygge og socialt samvær i deres helt eget miljø, så de ikke behøver at bevæge sig langt væk fra deres ting i pauserne.

En særsigt pointe er, at det på elevernes fortællinger ser ud til, at de ligesom med aktiviteter på skolen fortæller om de forskellige fysiske faciliteter, de har på skolen, selvom de ikke bruger dem aktivt selv. Det tyder på, at blot muligheden for eksempelvis at tage et spil bordtennis eller se en film på lærred giver eleverne oplevelsen af, at det er hyggeligt at gå på skolen, og der bliver gjort noget ud af det for dem. At det er noget ved skolen, som de er stolte af.

Sammenfattende viser erfaringerne, at eleverne har forholdsvis få og enkle ønsker til de fysiske rammer på skolen. Eleverne værdsætter, når der er lyst, rent, og ryddeligt på skolen, og der er de nødvendige redskaber til at kunne gennemføre undervisningen. Derudover foretrækker eleverne mindre, lokale miljøer i nærheden af deres undervisningslokaler, samt områder med ro, hvor der kan laves gruppearbejde. De fysiske rammer kan også understøtte relationer eleverne imellem for eksempel ved sofaområder, udendørsområder og faciliteter til socialt samvær som spil eller sport.

Praktik



5. Praktik

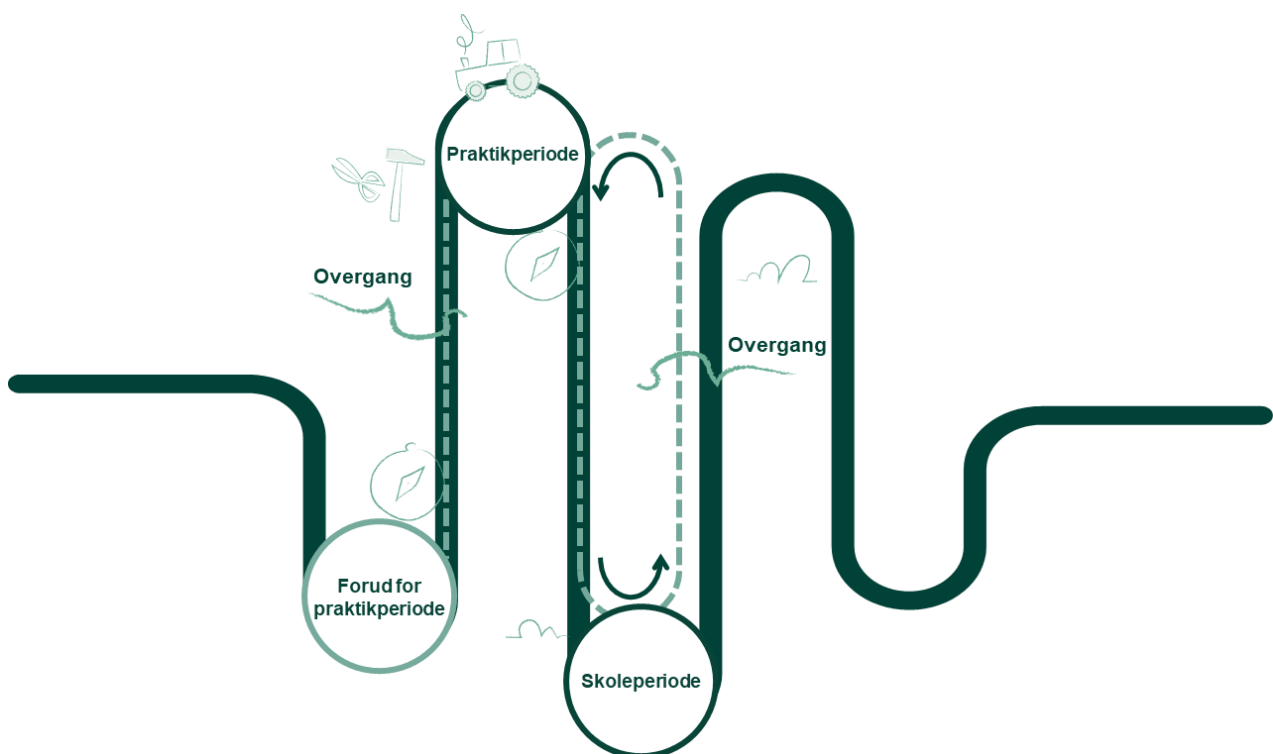
I dette afsnit flytter eleven sig på uddannelsesrejsen fra grundforløbet, hvor eleven fysisk er på skolen til hovedforløbet, hvor de veksler mellem at være i deres praktikvirksomhed eller i skolepraktik og til undervisning på skolen.

Den kvantitative analyse viser, at det er i overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløbet, at flest elever falder fra på tværs af alle hovedområderne. Frafaldet er derimod lavest på hovedforløbet. Elevens oplevelse af *velbefindende* (social trivsel og samarbejdsevner) og *deres egen indsats og motivation* er særligt udslagsgivende for frafald mellem grundforløb og hovedforløb, således at de uddannelser, hvor trivselsindikatoren for *velbefindende* og *egen indsats og motivation* er højere, sandsynligvis vil have et lavere frafald. Den kvantitative analyse viser i tillæg hertil, at elevens opfattelse af egen indsats og motivation påvirker sandsynligheden for, at de har en mere positiv oplevelse af deres *praktik*.

Det er således også væsentligt at betragte elevens oplevelse af undervisningsmiljøet på hovedforløbets skole- og praktikperioder, da både frafald og trivsel påvirkes af elevens oplevelse af at føle sig veltilpas og motiveret, mens de er hos deres praktikvirksomhed.

I forhold til praktikperiodens betydning for elevens oplevelse af undervisningsmiljø, kan skolernes indsats betragtes i tre overordnede perioder: 1) forud for praktikken, 2) i selve praktikforløbet og 3) tiden på skolen i forbindelse med hovedforløb. Dette afsnit er bygget op efter disse tre perioder, som figuren nedenfor viser.

Figur 9: Praktik på uddannelsesrejsen



Kilde: Egen produktion efter Nvivo-kodning af interviews, mobiletnografisk- og netnografisk undersøgelse.

Undersøgelsen viser:

- Det er vigtigt for eleverne, at de føler sig **velforberedte** til at starte i praktikforløb hos praktikvirksomheden. Der peges på initiativer, der hhv. forsøger at danne eleven til faget, skabe en kulturforståelse og endeligt forventningsafstemme inden start.
- Det er en udfordring for det gode undervisningsmiljø på praktikpladsen, at især elever (men også skolens ledere og lærere) oplever, at **kvaliteten af læringsmiljøet** på praktikpladsen er for lav, hvad angår både oplærerens eller vejlederens pædagogiske evner og det faglige indhold og opgaver.
- Undervisningsmiljøet under hovedforløbene er ifølge eleverne bedre, når der er en **meningsfuld sammenhæng** mellem den læring, man modtager på skolen, og den læring man opnår i praktikken.
- Eleverne peger på, at der også **socialt** er en omstillingsperiode i overgangene fra skole til praktikplads. Særligt eleverne på de små praktikpladser oplever, at de er meget alene, hvilket kan være hårdt.
- Nogle **kvindelige elever på uddannelser med overvægt af mænd** oplever i deres praktik, at der i praktikvirksomhederne fortsat er en forholdsvis traditionel tankegang om kønsroller, hvilket medfører et mindre godt undervisningsmiljø, mens eleverne er i praktik. Derudover kan det særligt for **skolehjemselever** samt **unge og unge voksne** elever være svært, at en stor del af deres sociale liv i forbindelse med skolen ofte reduceres eller forsvinder helt, når de er i praktik.

5.1 Forud for praktikperiode

Praktikpladssøgningen

Eleverne på grundforløb 1 og særligt på grundforløb 2 oplever det overordnet som en stressfaktor, et pres og forbundet med en vis usikkerhed, at de skal have fundet en praktikplads og underskrevet en uddannelsesaftale, inden de starter på hovedforløbet.

Epinion gennemførte i 2019 en undersøgelse for Børne- og Undervisningsministeriet om erhvervs-skolernes indsats for at skabe flere praktikpladser. Undersøgelsen viser en række eksempler på konkrete indsatser og god praksis for at finde praktikpladser *til flere elever* og dermed reducere frafald¹¹. Denne undersøgelses fokus retter sig mod, hvordan elevens oplevelse af undervisningsmiljøet – herunder trivsel – er i tiden op til samt under praktikken i virksomheden.

Forberedelse til praktikforløb – dannelse til den faglige og sociale kultur

Forberedelse til praktikperioderne ude i virksomhederne er vigtig, så eleverne ikke bliver overvældet og mister motivationen og målorienteringen, når de starter i praktik. Forberedelsen drejer sig grundlæggende om at afstemme elevens forventninger til praktikken.

Elevens behov for forberedelse til praktikken kan inddeles i tre forskellige aspekter.

¹¹ Find undersøgelsen 'Analyse af erhvervsskolers og faglige udvalgs indsatser for at få elever i praktik', 2020 her: <https://emu.dk/eud/forskning-og-viden/analyse-af-erhvervsskolers-og-faglige-udvalgs-indsatser-fa-elever-i-praktik>

1. **Dannelsesaspektet** som er særligt relevant for de helt unge elever uden erhvervserfaring. Grundforløb 1 skal gøre den unge elev afklaret om deres uddannelsesvalg og give dem generelle erhvervsfaglige og almene kompetencer, som det hedder sig i bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser §24.¹²
2. Det **faglige** aspekt som handler om, at eleven skal være fagligt klædt på til at kunne udføre arbejdsopgaver i virksomheden.
3. Et **socialt** aspekt om, at eleven er forberedt på og kan agere i et anderledes socialt miljø, end de har været vant til på skolen.

På skolerne arbejder man helt fra grundforløb 1 med, at eleverne skal dannes. Dannelse er både almene kompetencer, som kan opnås gennem de obligatoriske erhvervsfag: Arbejdspladskultur, samfund og sundhed samt praktikpladssøgning. Dannelse er også, at eleven dannes ind i den kultur, de kommer til at møde i det fremtidige erhvervsliv. Ledere, lærere og øvrigt støttepersonale peger på, at en måde at forberede og danne elever er ved at udvikle en stærk faglig identitet, forstået på den måde at uddannelsens faglighed bliver en del af elevens identitet.

Den faglige identitet udvikles naturligt gennem uddannelsens forløb og overgange. Lærerne oplever særligt, at eleverne har udviklet sig personligt og fagligt, når de vender tilbage til skolen efter deres første praktikforløb. Men der sker også allerede en ændring for eleverne, når de går fra grundforløb 1 til grundforløb 2, idet de nu får mulighed for at dedikere al deres tid til det fag, de interesserer sig for.

Forskellige skoler forsøger at danne eleverne til deres erhverv og udvikle elevens faglige identitet, for at skabe bedre forudsætninger for elevens opstart i praktikforløbet. For eksempel har man et undervisningsforløb kaldet "Den Gode Landmand" på Asmildkloster Landbrugsskole om nogle dyder og kompetencer, som eleverne skal efterleve, mens de bor på skolen, og som de får brug for i deres videre bekendtskab med erhvervet.

¹² Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019): §24

På Uddannelsescenter Holstebro har eleverne på grundforløb 1 en 'morgentjans', hvor de træner i at møde til tiden og får justeret deres forventninger, så de ved, at jobbet også indebærer rutineopgaver.



Case: 'Morgentjans' for eleverne på grundforløb 1

Baggrund

På Jordbrugets Uddannelsescenter havde eleverne på Grundforløb 1 et ønske om at komme til at arbejde i praksis med relevante opgaver fra det virkelige liv. De ville gerne lave fysisk arbejde som afveksling til klasserumsundervisning.

Indsats

Eleverne på grundforløb 1 har fået ansvar for at passe en del af skolens udendørsarealer. Hver morgen møder eleverne kl. 8:15 ved redskabsafdelingen og går i gang med at luge og/eller feje i det område, de har fået tildelt. Eleverne arbejder i samme område hver dag med de samme gøremål. En lærer tilser, at alle er mødt op, mens eleverne arbejder, går lærerne rundt og har mulighed for lige at høre, om der er noget, der trykker hos den enkelte elev.

Udbytte

Det er ikke dét at få luget eller fejlet, der er målet med morgentjansen. Målet er, at eleverne får justeret deres forventninger til et fremtidigt job (i dette tilfælde som gartner og anlægsgartner), så de bliver klar over, at jobbet også indebærer en del rutineopgaver. Målet er endvidere, at eleverne lærer at møde til tiden, indleder dagen med bevægelse og frisk luft, og at de tager et medansvar for at passe på skolens arealer. Indsatsen har derfor også et dannelsesperspektiv. Morgentjansen har for flere af eleverne været medvirkende til, at de har gennemført grundforløb 1.

'Morgentjansen' har også et socialt perspektiv. Eleverne er inddelt i små grupper, der hver især har ansvaret for det givne område. Lærerne går rundt mellem eleverne, hvilket giver dem mulighed for at snakke med de enkelte elever, hvis der er noget der trykker.

Endeligt sætter morgentjansen fokus på overgangen mellem skoleophold og praktikdel, idet dette eksempel har til formål at vise, at det ikke altid er lige sjovt at være i praktik, og at nogle arbejdsopgaver vil komme til at være rutineprægede.

Noget af det handler om at blive klar til at være på et arbejdsmarked. Få en arbejdspladskultur. Møde til tiden, rydde op, gøre de ting som er trælse. Gøre det sammen. Man kan tale om, at der er sjove opgaver, og nogle der ikke er så sjove. Nogen siger, at de ikke tror, de var kommet igennem grundforløb 1, hvis ikke de havde haft det. De vælger vores uddannelse, fordi de skal ud at bruge deres krop – så nytter det ikke noget, at vi bare sætter dem ind i klassen. Så det giver så god mening, synes jeg.

– Uddannelsesleder, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Hvad kræver det

- Opmærksomhed på, at eleverne på grundforløb har brug for at afprøve det erhverv, de forestiller sig, de skal arbejde inden for.
- Overvej hvordan grundforløb 1 eleverne kan prøve sig selv af praktisk og fysisk i relevante faglige sammenhænge.
- Lærere til stede under aktiviteten, som går rundt mellem eleverne og tager de uformelle snakke.

Endeligt er det på mange uddannelser kutyme at bære arbejdstøj i den praksisrelaterede undervisning. Det tjener først og fremmest et praktisk formål, men på flere skoler arbejder man også med uniformen som et redskab til at udvikle en fælles faglig identitet eleverne imellem.



”Eleverne skal fra begyndelsen af grundforløb 2 styrke en fælles faglig identitet; de trækker i uniformer, som de bruger på uddannelsen også i den faglige undervisning; det giver dem en fælles identitet, der adskiller dem fra andre faggrupper. Den faglige stolthed ses for eksempel, når der er informationsaften for 9. og 10. kl. elever, hvor grundforløb 2 eleverne kun er et par uger inde i grundforløbet, men uniformen gør, at de virker modne og stolte af deres fag.”

– Direktør

Den kvantitative analyse viser, at der er størst frafald for de merkantile eux-elever inden for Kontor, handel og forretningsservice, og at frafaldet er lavest for de tekniske eux-elever på Teknologi, byggeri og transport. En del af årsagen kan være, at det ofte er sværere at skabe en stærk faglig identitet på uddannelserne indenfor hovedområdet Kontor, handel og forretningsservice, særligt på grundforløbene. De merkantile eux-elever fra denne undersøgelse giver i højere grad, end det er tilfældet på de øvrige hovedområder, udtryk for at være uafklarede om deres fremtidige erhverv. Det gælder dog ikke hovedforløbsskolen Aarhus Business College-Handelsfagsskolen, hvor de fleste elever går på hold, hvor der kun er andre elever fra samme praktikvirksomhed, og eleverne derfor har en meget homogen faglig identitet. En tidligere undersøgelse fra EVA (2019) finder også, at mange af eleverne på den merkantile eux stadig vælger ikke at fortsætte på hovedforløbet, blandt andet fordi de ikke har en praktikplads, fordi de tager et sabbatår, eller fordi de vil tage en anden (ofte videregående) uddannelse.¹³

Flere merkantile eux-elever fra denne undersøgelse fortæller, at de har haft ønske om at starte på stx, hf eller hhx, men været i tvivl om, hvorvidt de ville kunne begå sig på en sådan boglig ungdomsuddannelse. De ser eux-forløbet som en måde at optimere de fremtidige uddannelsesmuligheder, fordi de både kan få den 'gymnasiale oplevelse', en studentereksamen og samtidigt får et mere vekslende uddannelsesforløb og mulighed at komme direkte ud og arbejde i butik, i indkøbsafdeling eller lignende.

Omvendt er frafaldet lavest på hovedforløb for Teknologi, byggeri og transport. De interviewede elever her oplever at have en stærkere faglig identitet og interesse – og også at den opstår relativt tidligt på uddannelsesrejsen.

Forventninger til praktikken og 'praksischok'

Videnskortlægningen peger på, at en væsentlig årsag til frafald i overgangen til praktik er, at eleverne ikke får indfriet deres forventninger til praktikken. Det er derfor essentielt at forventningsafstemme med eleven, hvad det vil sige at være i praktik. Videnskortlægningen peger også på, at 'praksischok' er årsag til frafald i overgangen mellem grundforløb 2 og praktik. 'Praksischok' betegner elevens udfordrende eller chokerende oplevelse af mødet med det arbejdsliv, som den igangværende uddannelse skal kvalificere til. Kort sagt er eleven ikke blevet tilstrækkelig forberedt eller støttet i overgangen til erhvervslivet.

For at tydeliggøre overfor eleverne, hvad de kan forvente af en potentiel praktikplads, arbejder skolerne på forskellig vis med, at eleverne løbende under grundforløbet kommer i kontakt med det arbejdsliv, der potentielt kan blive deres.

En metode er anvendelsen af virksomhedsforlagt undervisning i form af korte praktikperioder, strategisk forud for overgangen mellem skoleophold og praktik. Videnskortlægningen peger på, at en udfordring med de korte praktikperioder er, at eleverne kan have svært ved at konvertere deres nye oplevelser og viden til konkrete kompetencer, de har udviklet i den korte praktikperiode, samt

¹³ 'Merkantile eux-elevs overgang til hovedforløb.' Danmarks Evalueringsinstitut, 2019

at bringe disse ny erhvervede kompetencer i spil fremadrettet. I bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser står, at den virksomhedsforlagte undervisning skal være i respekt for de fastsatte mål for uddannelsen og den forudsatte pædagogik og kvalitet.¹⁴ Det er vigtigt, at der i forbindelse med den virksomhedsforlagte undervisning er en tydelig rammesætning, og at læreren følger op på, hvad eleven har lært og udviklet af kompetencer i den korte praktikperiode.

På Asmildkloster Landbrugsskole skal eleverne i praktik i op til syv dage af fem omgange i løbet af grundforløb 1. Eleverne må maksimalt være i praktik det samme sted to gange, så de får afprøvet forskellige specialer, inden de skal vælge.

På SOSU-H arbejder man med brobygningsforløb mellem skole og praktiksted for at skabe samarbejde mellem arbejdsgiver og elev før praktikperiodens start. I forhold til ovenstående eksempel med VFU er brobygningsforløb en metode, hvor eleverne undervises af fagpersoner fra 'den virkelige verden'.



Case: Brobygningsforløb på SOSU

Baggrund

SOSU H har et ønske om, at der skal være en 'fælles forståelse' mellem skolen og praktikstedet af, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem det der læres de to steder.

Indsats

Indsatsen er et brobygningsforløb. I projektet arbejder lærerne systematisk med, hvordan der kan skabes sammenhæng mellem skolen og praktikken. På skolen tager de fat i begreber som for eksempel hygiejne og medicinhåndtering og synliggør, hvordan eleverne vil møde disse begreber i praksis i praktikken. De skal eksempelvis kunne læse reglerne for medicinhåndtering på arbejdspladsen, og de skal vide, hvad det betyder, og hvordan det gøres, når de står der. Tilsvarende samler lærerne erfaringerne fra praktikken op, når eleverne er tilbage på skolen. Hvad har de arbejdet med i praktikken, og hvad skal de på den baggrund arbejde mere med på skolen?

Udbytte

Lærerne siger, at det at oversætte (vanskelige) begreber til anvendelse i daglig praksis skaber trivsel hos eleverne. Tilsvarende oplever eleverne, at de mestrer og husker stoffet. En elev svarer på spørgsmålet om, hvad hun kan bruge fra skoleundervisningen: *"For eksempel det der med at give medicin, eksempelvis i forbindelse med en der havde Parkinson. Der kunne jeg huske, hvad jeg havde lært."*

Hvad kræver det

- Eleverne forberedes til mødet med praktikken gennem konkrete eksempler på anvendelse af teoretisk viden.
- Der tages udgangspunkt i elevernes praksiserfaringer fra praktikperioden og sættes teori på det.
- At undervisningen på skolen fortsættes i praktiklæringen: Hvad skal de vide mere om og blive bedre til?

I forhold til at forberede eleverne på overgangen fra skole til praktik, så handler det også om at forberede dem på, at det sociale liv er anderledes, end de har været vant til på skolen.

¹⁴ Bekendtgørelse om erhvervsskoler (2019): 18, stk. 2



"Vores lærer går meget op i, at det er sådan her, det er i et bageri. I kommer til at arbejde med nogen, der er langsomme, nogen er 'flueknepere' – nogen I ikke synes er sjove at arbejde med."

– Kvinde, grundforløb 2, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

Sammenfattende er det vigtigt for eleverne, at de føler sig velforberejede til at starte i praktik. Skolerne kan derfor arbejde med undervisningsmiljøet i praktikken ved at skabe realistiske forventninger hos eleven og forberede dem både dannelsesmæssigt, fagligt og socialt til at gå fra skole til praktikplads.

5.2 Undervisningsmiljøet i praktik

I videnskortlægningen beskrives det, hvordan eleverne har brug for, at lærerne og praktikpladserne arbejder tæt sammen, så det er muligt at konkretisere, hvordan skole- og praktikdelene hver især kan bidrage til, at eleven når læringsmålene.

Det forrige afsnit om forberedelse af eleven til praktikken omhandler især aspektet om dannelse samt arbejdet med at give eleverne indblik i de praktikvirksomheder, de skal ud i. Dette afsnit handler om undervisningsmiljøet, mens eleven er hos praktikvirksomheden. Selvom der ikke er undervisning i praktikvirksomheden, anvendes undervisningsmiljø også for elevens tid i praktikvirksomheden. Undervisningsmiljø dækker dermed også over oplæring og vejledning i praktikvirksomheden.

I bekendtgørelse om erhvervsuddannelser §89 fremgår, at praktikvirksomheden skal gennemføre praktikuddannelsen, så den sammen med skoleundervisningen fører til, at eleven kan nå uddannelsens mål. Virksomheden skal gennemføre praktikuddannelsen i et aktivt samspil med skolen. Virksomheden medvirker i samarbejde med skolen ved fastsættelse af elevens personlige uddannelsesplan efter reglerne herom. Når praktikperioder efterfølger skoleperioder, skal uddannelsen i virksomheden tilrettelægges, så skoleundervisning og praktikuddannelse supplerer hinanden.¹⁵

Kvaliteten af praktikpladsen

Den kvantitative analyse viser, at elever, der vurderer deres egen indsats og motivation som god, sandsynligvis også vil have en bedre oplevelse af deres praktik. En række elever pointerer specifikt, at praktikdelen er vigtig at få diskuteret i forhold til undervisningsmiljø, fordi de oplever en svingende kvalitet og manglende læringsmuligheder i deres praktikvirksomhed. Det kan være demotiverende og gå ud over trivslen, hvis læringen i praktikperioden ikke lever op til elevens forventninger. Det er derfor vigtigt, at der også er fokus på undervisningsmiljøet i praktikvirksomhederne.

På en god praktikplads kan man ifølge de elever, der er i praktik, have mulighed for at komme vidt omkring i virksomheden og prøve forskellige arbejdsopgaver. Eleverne opfatter det også som positivt, hvis de får noget ansvar.



"Mit praktiksted er rigtig godt – der er frihed under ansvar, og min chef og kollegaer er virkelig søde. Der er plads til fejl, og ens læring bliver der taget godt om. Jeg er begyndt at stå for en del af pakkeriet, som jeg er rigtig glad for, det er spændende, og man lærer en masse om de stauder, vi producerer."

– Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

¹⁵ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019), §89 og §89, stk. 3.

Omvendt er en gennemgående bekymring blandt elever, som har gennemgået mindst én praktikperiode i en praktikvirksomhed, for det første en pædagogisk udfordring i, at deres praktikplads ikke tager sig den fornødne tid til at indføre eleven i deres arbejdsopgaver. Og for det andet en faglig udfordring i, at de dermed ikke får tilstrækkeligt med fagligt udfordrende og forskelligartede opgaver.



"Min chef er ikke glad for, at man skal bruge tid på at lære. Man skal bare være effektiv og gøre, hvad man bliver bedt om. Er der noget, man ikke kan finde ud af, så må man give opgaven videre til en, som kan. Helt specifikt handlede det om en ordre, som jeg skulle pakke. Det produkt, som kunden havde bestilt, havde vi ikke nok af, hvorfor jeg skulle finde en erstatning. Jeg henvendte mig til en kollega, for at få hjælp til, hvilket andet produkt der ville være det bedste at foreslå til kunden. Da min chef ser os snakke, beder han mig om at give ordren videre, for jeg skulle ikke bruge tid på det, selvom jeg kunne have haft gavn af at lære lidt til næste gang, det måske måtte ske.... Jeg har oplevet lignende ting, hvilket ærgrer mig! Oprigtigt synes jeg ikke, der er nok krav til mestrene. Det er vores uddannelse det handler om, så læring burde få langt højere prioritering end det – hvordan skulle vi ellers kunne blive dygtige en dag?"

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Enkelte ledere og lærere peger på, at der i nogle tilfælde stilles for lave krav for at blive godkendt til praktikvirksomhed. Syv ud af 16 elever i den mobiletnografiske undersøgelse udtrykker, at de har haft udfordringer med det faglige indhold i praktikken, og/eller at lederen ikke har tilstrækkelige pædagogiske evner. Det er både mænd og kvinder, som er utilfredse med dele af deres praktikforløb, men der er blandt disse elever forskel på, hvordan de beskriver udfordringerne. Hvor de kvindelige elever kommer med løsningsforslag, forsøger at snakke med støttepersonale på skolen eller har fundet en ny praktikplads, så har mændene mere en oplevelse af, at 'sådan er det bare' at være i praktik. Den kvantitative analyse viser i tillæg hertil, at kvinder generelt vurderer deres *praktik* lavere end mænd.

Elever der ikke oplever, at deres praktikplads lever op til forventningerne, efterspørger specifikt klarere (og afklarede) retningslinjer om krav og forventninger til praktikperiodens faglige indhold forud for praktikken begyndelse.



"Som absolut minimum bør der fra starten af ens praktik lægges en plan for ens læring igennem praktikken, så man ikke som nogle fra mit forløb ender med at lave det samme i hele forløbet. Kravene og forventningerne lærere, mestre og elever imellem bør være afstemt ved opstart, og her mener jeg, skolen bør have et stort ansvar. Flere fra mit forløb har oplevet at føle sig uretfærdigt behandlet, følt sig som billig arbejdskraft, blevet decideret chikaneret og det duer bare ikke, for vi er rigtig mange, som utrolig gerne vil faget, men som har oplevet mistro i en eller anden form i vores praktik. Jeg er klar over, at mestrene i nogle tilfælde er udfordret på tid eller økonomi, men i min optik bør der tages stilling til, om den måde det bliver gjort på nu, ikke er ved at være forældet. Jeg er også udmærket klar over, at ikke alle elever er ens, og hvilke udfordringer der også kan være i det, men jeg synes det er ærgerligt, at der ikke bliver gjort noget mere på området. I sidste ende gavner det alle at få nogle mere klare retningslinjer og at få forventningsafstemt lærer, mestre og elever i mellem"

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

På Erhvervsskolerne Aars fastsættes mål og krav til praktikvirksomhederne som indledende forventningsafstemning mellem skole, elev og virksomhed.



Case: Ernæringsassistentuddannelsen indgår i tæt samarbejde med branchen

Baggrund

Overgangen fra grundforløb 2 til hovedforløb er en overgang med risiko for stort frafald, hvis ikke eleverne er forberedt på, hvad de går ind til i praktikforløbet, eller hvis praktikpladsen ikke lever op til deres forventninger.

Indsats

På ernæringsassistentuddannelsen på Erhvervsskolerne Aars forsøger man at have et tæt samarbejde med branchen særligt i forbindelse med praktik. Uddannelsen afholder i den forbindelse løbende praktikvejlederkursus for praktikvejlederne ude fra virksomhederne. Kurserne er fem dage lange, hvor praktikvejlederne bliver undervist af lærere på uddannelsen i, hvordan de planlægger et uddannelsesforløb for en elev, hvordan de kan motivere, sørge for progression, støtte og evaluere eleven gennem forløbet.

"Og så tror jeg også, [det har at gøre med] branchen. Har lige selv kørt et praktikvejlederkursus. Bare det at have et praktikvejlederkursus på fem dage, som køkkenerne sender medarbejdere ind på, er specielt, så vidt jeg ved. Jeg tror ikke, der er ret mange, der gør det inden for andre brancher. Så virksomhederne tager det også seriøst."

- Lærer, ernæringsassistentuddannelsen, Erhvervsskolerne Aars

48766 - Praktikvejledning af ernæringsassistentelever



AMU - Arbejdsmarkeduddannelser
48766 - Praktikvejledning af ernæringsassistentelever

INDHOLD

På kurset vil der blive taget fat i nedenstående emner, og du vil få mulighed for at udveksle erfaringer med kollegaer fra andre køkkener.

- planlægning af et uddannelsesforløb for ernæringsassistentelever
- motivation af eleverne for at få dem til at tage aktiv del i uddannelsen
- anerkendende samtaler for at sikre progression i uddannelsen
- evaluering og bedømmelse af elever i praktiktiden ud fra praktikmål
- støtte af elevernes læring gennem refleksion og brug af Ernæringsassistentbogen

Der vil være afveksling mellem teoretiske oplæg - afprøvning i praksis - og evaluering.

Du kommer til at lave refleksion, hvad var godt, hvad skal der arbejdes videre med.

MÅL

Du kan ud fra viden om gældende bekendtgørelse og uddannelsesordning planlægge og gennemføre uddannelsesforløb for elever i egen virksomhed.

Du kan motivere elever til at deltage aktivt i egen uddannelse. Du kan vejlede og medvirke til at skabe sammenhæng i uddannelsen for ernæringsassistentelever på baggrund af elevens personlige og faglige forudsætninger.

Du kan gennemføre anerkendende og professionelle samtaler, der sikrer progression i elevens uddannelse i virksomheden.

Du kan anvende it-baserede redskaber til registrering og evaluering af elevens uddannelse. Du kan vejlede og støtte eleven i brug af ernæringsassistentbogen.

INDHOLD

På kurset vil der blive taget fat i nedenstående emner, og du vil få mulighed for at udveksle erfaringer med kollegaer fra andre køkkener.

- planlægning af et uddannelsesforløb for ernæringsassistentelever
- motivation af eleverne for at få dem til at tage aktiv del i uddannelsen
- anerkendende samtaler for at sikre progression i uddannelsen
- evaluering og bedømmelse af elever i praktiktiden ud fra praktikmål
- støtte af elevernes læring gennem refleksion og brug af Ernæringsassistentbogen

Der vil være afveksling mellem teoretiske oplæg - afprøvning i praksis - og evaluering.

Du kommer til at lave refleksion, hvad var godt, hvad skal der arbejdes videre med.

MÅL

Du kan ud fra viden om gældende bekendtgørelse og uddannelsesordning planlægge og gennemføre uddannelsesforløb for elever i egen virksomhed.

Du kan motivere elever til at deltage aktivt i egen uddannelse. Du kan vejlede og medvirke til at skabe sammenhæng i uddannelsen for ernæringsassistentelever på baggrund af elevens personlige og faglige forudsætninger.

Du kan gennemføre anerkendende og professionelle samtaler, der sikrer progression i elevens uddannelse i virksomheden.

Du kan anvende it-baserede redskaber til registrering og evaluering af elevens uddannelse. Du kan vejlede og støtte eleven i brug af ernæringsassistentbogen.

Udbytte

Personalet i køkkenerne, som eleverne kommer ud til i praktik, er klædt på til at sikre eleverne et relevant uddannelsesforløb, mens de er i praktik. Nogle virksomheder har endda valgt at lave et 14 dages introforløb for deres elever i deres første praktik. På den måde lærer eleverne allerede fra begyndelsen de skrevne og uskrevne regler på arbejdspladsen.

Hvad kræver det

- Branchen inddrages til dialog om samarbejdet om elevernes praktikforløb.
- Der udfærdiges kurser eller andet materiale, der kan klæde praktikvirksomhederne på til at have en elev.

Dialog om kvaliteten af undervisningsmiljøet i praktikken

En del elever savner mere dialog mellem skole og praktik. Nogle elever vil gerne have mere støtte fra skolen i løbet af praktikperioden, fordi de synes det kan være svært at tale med sin nærmeste leder eller andre kollegaer om de ting, de ikke føler sig tilpas ved på arbejdspladsen.



"Jeg har i hvert fald haft nogle mindre fede oplevelser, hvor min mester har råbt ad mig, og det kunne være rart, hvis skolen på en måde kunne gribe ind omkring det. Det er nemlig ikke særligt tit, at en lærling har noget at sige."

– Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Nogle af de elever, der har oplevet vigende kvalitet i praktikperioden, foreslår specifikt, at man kan få nogle redskaber og gode råd fra skolen om, hvordan man på en konstruktiv måde kan indgå i dialog med sin leder på praktikstedet.

Der er ikke blevet identificeret gode eksempler på indsatser med det formål at forberede og udanne elever til sådanne samtaler i denne undersøgelse. En række elever foreslår dog, at skolen har en tættere kontakt til eleven og praktikpladsen, mens de er i praktik. For eksempel ved at lærer eller vejleder besøger eller på anden vis kontakter eleven (oftere), mens de er i praktik.



"De kunne godt følge mere op på eleverne i løbet af praktikken, for at fange sådan nogle steder som min praktikplads. Så havde det nok været sjovere for alle parter."

– Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

På tjeneruddannelsen på Hansenberg afholdes der trepartssamtale mellem elev, faglærer (skole) og mester (praktikplads) under elevens hovedforløb. Her drøftes elevens uddannelsesforløb mellem de tre parter. Samtalerne giver en formaliseret anledning til at drøfte de ting igennem, der kan være lidt svære at tale om til hverdag. Til trepartssamtaler får man fulgt op på læringsmål, og eleven får feedback på, hvilke kompetencer de har tilegnet sig, og præciseret hvad de har brug for at lære mere om.

Det sociale liv i praktikperioden

Det første størstedelen af eleverne nævner, når de spørges om deres praktikplads eller forventningen til en kommende praktikplads, er, at de gerne vil føle sig 'tilpas' i praktikvirksomheden. Det at føle sig tilpas indebærer at passe ind socialt og indgå i et velfungerende og ordentligt kollegaskab.



"Min praktikplads er et rigtig godt sted at være. Det er nogle fantastiske kollegaer, og det har altid været fedt at tage på arbejde"

– Mand, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

For de fleste elever er forventningerne til det sociale undervisningsmiljø forud for praktikken lave. Eleverne som har været i praktik påpeger, at det kræver noget tilvænning at gå fra skoleophold til praktikophold, og at man kan komme til at føle sig alene. Det gælder elever på tværs af uddannelser og hovedforløb, men gør sig særligt gældende for elever, der bor på skolehjem, da kontrasten her kan være særligt stor.

Elever, som arbejder på små praktikpladser med få ansatte, peger på, at de nogle gange ville ønske, at der var flere elever eller unge på deres arbejdsplads.



"Jeg har skulle affinde mig med, at mit arbejde ikke var en del af mit sociale liv. Forstå mig ret, jeg har søde kollegaer, men jeg ville ønske, der var en lærling som mig. Jeg starter igen på mandag, og jeg glæder mig virkelig ikke til, jeg igen skal være den, der ved mindst og hele tiden må spørge om hjælp."

– Kvinde, hovedforløb, smedeuddannelsen, Tech College

Eleverne oplever, at det er hårdt både fysisk og mentalt at gå fra grundforløbene til et fuldtidsarbejde, og nogle af de unge og de unge voksne elever har et ønske om at vedligeholde deres relationer til andre elever fra uddannelsen, mens de er i praktik. Men mange af eleverne peger på, at det kan være svært at holde relationen ved lige, når der går lang tid mellem, man ses.

Der findes eksempler på elever, som ringer sammen løbende og diskuterer de udfordringer, de oplever og måske er fælles om. Der er elever, som besøger hinanden i deres respektive praktikker, fordi de synes, det er spændende at se andre virksomheder men også på grund af det sociale. Og så er der elever, som deler deres erfaringer fra praktikken på de sociale medier, som eksemplet nedenfor viser.



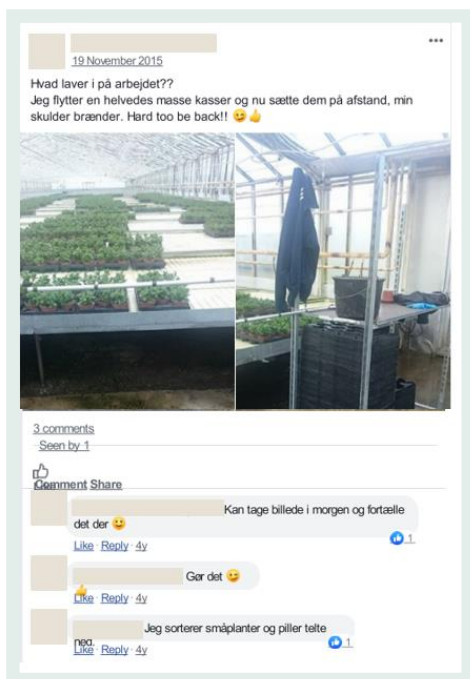
Case: Eleverne bruger de sociale medier til at holde kontakten

Baggrund

Sociale medier anvendes af eleverne i alle deres relationer – særligt hos de unge.

Indsats

Som eksemplet nedenfor viser, har et hovedforløbshold en fælles Facebookgruppe, hvor de hører, hvad hinanden laver i deres praktikperioder. De deler billeder af deres arbejdsopgaver og stiller faglige spørgsmål mv.



Udbytte

Eleverne kan – foruden det sociale engagement (som man selv kan styre) – anvende hinanden som netværk, mens de er i praktik. De kan på den måde blive bevidst om, at de formentligt står med mange af de samme udfordringer.

Hvad kræver det

- Tjek op på skolens retningslinjer for lærerens brug af sociale medier.
- At læreren opfordrer eleverne til at have kontakt med hinanden i praktikperioder.
- Læg vægt på at kontakten både kan anvendes socialt og til faglig sparring.

En anden måde, skolerne forsøger at facilitere og vedligeholde relationen mellem eleverne under praktikken, er ved at invitere eleverne ind på skolen, mens de er i praktik. Det er ikke alle elever, der vil have lyst, overskud eller mulighed for at deltage, men de, der har et ønske eller behov, vil gerne have muligheden for det.

Sammenfattende viser erfaringerne, at overgangen mellem grundforløb og hovedforløb potentielt kan føre til stort frafald, hvis eleverne ikke er forberedt eller ikke føler sig tilpasse på praktikpladsen. Eleverne peger selv på, at kvaliteten på praktikpladsen er afgørende, og at det er demotiverende og frustrerende, når praktikpladsen ikke lever op til de faglige forventninger, de havde på forhånd. Desuden fortæller eleverne om en social omstillingsperiode i overgangen fra skole til praktik.

5.3 Skoleperioden og overgange på hovedforløb

"Får eleverne en god start på praktikken, så kommer de også igennem hovedforløbene." Sådan fortæller en lærer på en uddannelse inden for Fødevarer, jordbrug og oplevelser. Skolens personale oplever en ændring hos eleverne, når de har været i praktik første gang. De har fået en stærkere faglig identitet, hvorfor de stiller større krav til, at undervisningen på skolen kan kobles til arbejdsopgaverne i praktikken. En del af det gode undervisningsmiljø er derfor også elevens mulighed for at se en sammenhæng mellem praktikken og undervisningen i skolen.

Skoleundervisningen skal på hovedforløbet, jf. bekendtgørelsens §78, tilrettelægges med vægt på at styrke elevens evne til at koble teori og praksis.¹⁶ Eleverne kan have svært ved at koble de generelle og brede perspektiver fra deres undervisning i skoleperioder til de konkrete arbejdsopgaver i praktikperioder. Blandt andet kan eleverne have svært ved at se meningen i de gamle dyder og traditioner inden for de forskellige håndværk, hvis man på skolen arbejder med forældede metoder eller programmer. På tømreruddannelsen skal eleverne for eksempel lære at lave spær fra bunden, mens de på deres praktikpladser får spærene leveret i samlet form fra fabrikken. Hos anlægsgartnerne skal eleverne lære at bruge hammer og mejsel til at slå sten over, men i praktikvirksomhederne bruger de en vinkelsliber. På en række uddannelser anvender man IT-programmer og tegneprogrammer, som ikke svarer til dem, mange af eleverne bruger på deres praktikplads.



"Jeg tænker, det er fordi, man skal lære det traditionelle håndværk. Og hvordan man håndterer gamle spær og sætter nye op. Det virker jo bare ret gammeldags for os, men jeg tænker da, det bliver brugbart engang."

- Kvinde, hovedforløb, tømreruddannelsen, Tradium

Dog peger mange elever også på, at skolen skal give en grundlæggende teoretisk forståelse, men at de metoder der anvendes på skolen, ikke altid kan anvendes i det daglige arbejde.



"Der er forskel på, hvad vi gør i firmaet (i praktikken), men det må man ikke på skolen. Der ender det med, at vi skal gøre det på den måde, som skolen siger. Det kunne for eksempel være den måde, vi sætter højder af. På skolen skal man bruge vaterpas, i virksomheden henter man en laser. Skolen gør det korrekte, virksomheden det der er mest effektivt. Skoleopgaverne er ikke særligt fleksible. I praksis må man være meget fleksibel."

- Mand, hovedforløb, anlægsgartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

¹⁶ Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019), §78.

En måde at knytte skoleundervisningen på hovedforløbet til den enkelte elevs praktikplads er gennem anvendelse af materiale, som eleven har med fra sin praktikplads. På Asmildkloster Landbrugsskole besøger eleverne i mindre grupper en af elevernes praktikplads i forbindelse med en opgave, de skal løse i skoleperioden. Nedenfor gives et andet eksempel på, at elevens praktikplads inddrages i skoleperioderne fra en detailuddannelse.



Case: Brug af virkelige eksempler fra elevens praktikplads

Baggrund

Eleverne motiveres af, at undervisningen kan relateres til virkeligheden, og det arbejde de er ved at uddanne sig til.

Indsats

Aarhus Business College-Handelsfagskolen forsøger at gøre emner, som eleverne har en tendens til at synes, er svære og kedelige, mere meningsfulde ved at inddrage elevernes praktikvirksomheder. For at gøre undervisningen så realistisk som mulig bruger detailhandelsuddannelsen på Aarhus Business College-Handelsfagskolen ofte elevernes egne praktikvirksomheder som cases. Det kan for eksempel være at tage udgangspunkt i virksomhedens seneste regnskab, når der skal læres om bogføring. Her inddrages eleverne desuden aktivt i forberedelsen af undervisningen, da de selv skal sørge for at finde frem til regnskabet ude i virksomheden og herefter medbringe det på skolen.

Udbytte

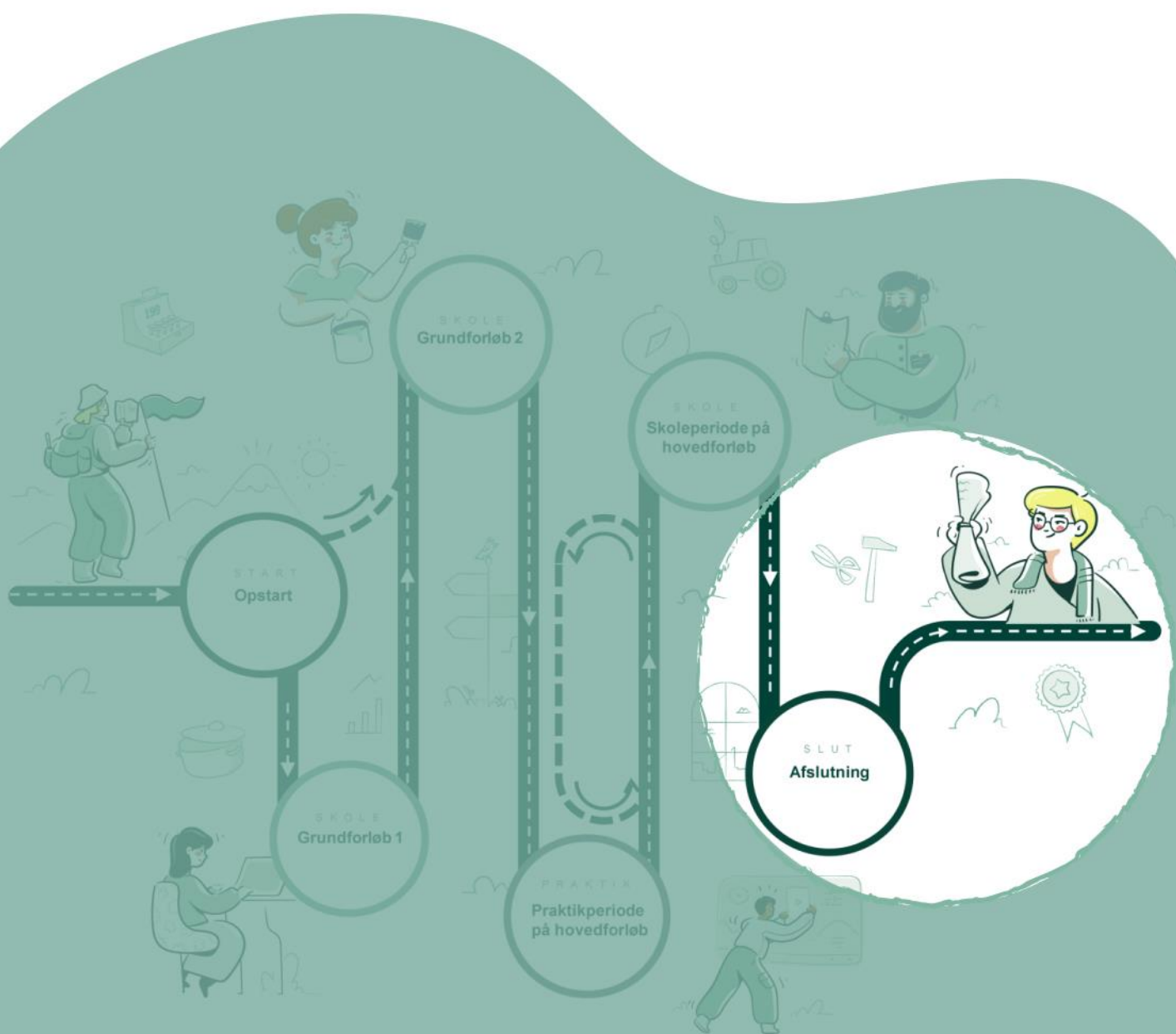
Undervisningen bliver gjort helt konkret og nærværende for den enkelte elev, som regner opgaver på sin egen virksomheds tal, frem for at regne på et konstrueret regnskab. Dette giver, ifølge læreren, eleven øget motivation for at lære metoden, da de på den måde også kan lære mere om deres egen praktikvirksomhed og se anvendeligheden. Desuden skaber det ejerskab over undervisningen, at man selv har bidraget til det materiale, der undervises i.

Hvad kræver det

- Brug materiale fra elevernes egne praktikvirksomheder i undervisningen (regnskaber, billeder, markedsføringsmateriale, menukort, bogføringssystem, projekter osv.).
- Inddrag eleverne ved eksempelvis at stille dem en opgave om at medbringe noget fra virksomheden.

Lærereens kendskab til det lokale erhvervsliv kan skabe større sammenhæng. Videnskortlægningen peger på, at det er vigtigt, at lærerne har viden om ikke blot deres fag, men også det lokale arbejdsmarked, virksomhederne samt til de konkrete oplæringsansvarlige og vejledere i virksomhederne. Som en del af reformen fra 2014 skal skolen i samråd med lærerne tilrettelægge lærergruppens og den enkelte lærers faglige og pædagogiske videre- og efteruddannelse med henblik på nødvendig fornyelse og tilpasning af lærernes kompetencer, herunder med supplerende erhvervs erfaring. Denne undersøgelse viser, at flere skoler sender lærere i praktik hos relevante virksomheder. Det giver en større forståelse for de hverdagsituationer, eleverne kan synes er svære. Samlet set skabes et bedre undervisningsmiljø på hovedforløbet i vekslen mellem skole- og praktikforløb, når eleverne oplever en direkte kobling mellem skoleforløbene og deres praktikplads.

Afslutning



6. Afslutning

En undersøgelse fra Rambøll (2019) om traditioner og ritualer på erhvervsskoler viser, at dette i høj grad er knyttet til afslutningen på uddannelsen, hvorfor denne kommer til at markere og symbolisere faglig stolthed, og at afslutningen er en form for overgangsritual til arbejdslivet. Eleverne kan derfor opleve en særlig fællesskabsfølelse ved afslutningsritualet, og at afslutningen har en positiv betydning for undervisningsmiljøet.¹⁷

Et attraktivt undervisningsmiljø kommer i sagens natur før i tid end selve afslutningsritualet. Derfor handler denne undersøgelses afsnit både om de løbende afslutninger af uddannelsens enkelte skoleforløb og uddannelsesrejsens afslutning som helhed. Afslutningen af hvert skoleforløb undervejs kan understøtte elevens motivation, idet disse kan være med til at markere for eleven, at milepæle nås.

Grundet undersøgelses fokus på elever, der aktuelt går på en erhvervsuddannelse, vil der naturligt være fokus på afslutningen af de enkelte skoleforløb og overgangene mellem. Eleverne har endnu ikke afsluttet deres erhvervsuddannelse, og afdækningen af uddannelsens egentlige afslutning og afslutningsseance er således et resultat af fortællinger om skolens og uddannelsens traditioner og ritualer, snarere end selvoplevede beretninger.

Rambølls analyse peger blandt andet på, at erhvervsuddannelserne er underlagt en række rammevilkår, der har betydning for uddannelsesafslutningens ritualer og traditioner. Der er således identificeret følgende fem rammevilkår: 1) *uddannelsernes opbygning*, 2) *uddannelsernes praksis for merit*, 3) *uddannelsernes genstandsfelt og produkt*, 4) *uddannelsernes traditioner for afslutning* og 5) *uddannelsens historik*.

Denne undersøgelse viser, at erhvervsuddannelsernes relativt fragmenterede skoleforløb – herunder vekslen mellem skole og praktik – betyder, at elevernes tilhørsforhold til skolen begrænses i perioder og på nogle hovedområder særligt hen mod afslutningen. Rammevilkårene for erhvervsuddannelser gør det således svært for skolerne at lave en fælles afslutning, fordi eleverne kan starte forskudt, få merit, gennemføre individuelle uddannelsesaftaler og/eller udskyde hovedforløbene til efter endt praktik.

Undersøgelsen viser:

- Eleverne giver udtryk for, at det er vigtigt for dem at få **markeret overgangene mellem de enkelte skoleforløb**. Også løbende, så man får sagt pænt farvel og på gensyn til holdkammeraterne.
- **Afslutningen** på uddannelsesrejsen kan have betydning for undervisningsmiljøet, da eleverne kan se frem til afslutningsseancerne i løbet af deres uddannelsesrejse. Dertil er afslutningen med til at skabe et **overgangsritual** fra skole til arbejdsliv, samtidig med at afslutningsseancerne forventes at skabe **gode minder** for eleverne.
- Der ses i undersøgelsen en tendens til, at afslutninger på uddannelsen er vigtigere for **de unge** elever i forhold til de ældre elever. **De ældre** fejrer i højere grad afslutningen med deres familie, mens de unge håber på en festlig afslutning på skolen med lærere og holdkammerater. For

¹⁷ 'Kortlæggende undersøgelse af ritualer og traditioner for afslutning i erhvervsuddannelserne.' Rambøll, 2019

de uformelle arrangementer, der afholdes i forbindelse med afslutninger på de enkelte skoleforløb, ser arrangementerne på **Teknologi, byggeri og transport** ud til ofte at have karakter af noget, eleverne kender fra deres erhverv – for eksempel rejsegilder.

6.1 Afslutning på de enkelte skoleforløb

Grundet erhvervsuddannelsernes vekslende skoleforløb benytter flere skoler sig af at markere overgangene mellem de enkelte skoleforløb undervejs på uddannelsesrejsen. Dette gøres for at markere og lukke et afsluttet kapitel med de elever, der har været med på den pågældende del af uddannelsesrejsen, samt for at skabe engagement og motivation for det videre forløb.

En lærer på slagteruddannelsen på ZBC lægger vægt på, at hver dag på uddannelsen skal afsluttes på positiv facon, så eleverne får lyst til at komme igen dagen efter. En markering af overgangene mellem de enkelte skoleforløb kan anskues på samme måde: En god afrunding på et skoleforløb kan give eleverne større lyst og glæde omkring deres næste skoleforløb. En uddannelsesleder siger i den forbindelse: *“Og det er også noget med at få det afsluttet og sige ”okay, nu glæder vi os til næste gang, vi kommer igen”.*

Særligt elever, som har været på skolen i en længere periode, eksempelvis på grundforløbene, dem der har længere hovedforløb, eller dem som har boet på skolehjem, peger på, at det er vigtigt, de får en markeret afslutning af de enkelte skoleforløb. På Asmildkloster Landbrugsskole, hvor eleverne bor på skolehjem i længere perioder ad gangen, afholdes hele dage for at markere, at eleverne er færdige på skolen.



“Da vi afsluttede grundforløb 1 og 2, var der først en hyggedag sammen med klassen, hvor vi blandt andet spillede fodboldgolf, derefter kom vores forældre til kaffe, og vi fik overrakt ’klassens kammerat’, hvor vi havde stemt på, hvem det skulle være. Vi kunne snakke lidt med vores forældre og fik et bevis på, at vi havde bestået og få vores ting med hjem. Derefter holdt vi fest sammen med klassen. Det var en meget god afslutning på et godt år. Det gør man ved alle skoleforløb, og når man er helt færdig, er der endnu mere afslutning.”

– Kvinde, hovedforløb, landbrugsuddannelsen, Asmildkloster Landbrugsskole

Eleverne får jf. § 77 i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser et bevis for gennemført grundforløb, som blandt andet indeholder oplysninger om de kompetencemål, eleven har opnået. Det er på nogle skoler anledning til at markere den kommende overgang. Markeringerne af overgange findes i forskellige formater, og det varierer, om det er skolen eller eleverne, der arrangerer. Arrangementet vil som regel være af social karakter, men sommetider inddrages også faglige aktiviteter som virksomhedsbesøg eller evaluering af det netop gennemførte forløb.

Det varierer, om det er uddannelsen eller eleverne selv, der er ansvarlige for at arrangere fejring af afslutningen på de enkelte skoleforløb. På nogle uddannelser er der faste traditioner for den slags fejring, som også afholdes af skolen. En uddannelsesleder fortæller blandt andet, at de ved enden af alle skoleforløb (grundforløb 1 og 2 og hovedforløb 1 og 2) markerer afslutningen på det skoleforløb og overgangen til det næste.



“Ja, hver gang de slutter en skoleperiode, har vi noget afslutning – lidt afhængigt af hvornår det er på året. De er altid inviteret herind med forældre og lidt kaffe og sådan noget, lidt festligholdelse. Og når de har været i praktik, er læremesteren også inviteret med. Så alle forløb afsluttes på en eller anden måde.”

– Uddannelsesleder

Nedenfor ses et andet eksempel på, hvordan skoler afholder afslutninger efter det enkelte skoleforløb, og hvordan dette også kan benyttes som en overgang til det næste forløb.



Case: Markering af overgange planlagt af skolen

Baggrund

Afslutninger på de enkelte skoleforløb kan bruges til at give eleverne en god afslutning på deres forløb, forberede dem på overgangen til noget nyt og give dem lyst til at komme på skolen igen.

Indsats

På flere uddannelser arrangerer lærerne eller lederne afslutninger for eleverne efter de enkelte forløb. Nogle lærere bruger Facebookgrupper, hvor eleverne er med i, til at præsentere programmet for afslutningen:

7 January

Fredag d. 10/1 har vi afslutning med GF1 i AUD fra 08:30-11:50 ca. Alle tre klasser møder ind i AUD kl. 8:30 og har fri når programmet er færdig.

Dagens program:

- Tak for året der gik (GF1)
- Kahoot – skoleåret 2019 GF1 (der kåres en vinder)
- Eksamensbevis uddeles til hver enkel elev
- Vinderne af de 6 discipliner kåres og der uddeles præmie
- Afslutning (Velkommen til GF2 – hvilke lærer skal de tre klasser have, hvem skal være klasselærer og hvem skal de gå i klasse med osv.)

3 January

Hej til jer alle og godt nytår 😊

På mandag er det igang igen - med forberedelser til torsdag!

Vi skal være i køkken 8:10 - 13:20 mandag - vi skal producere grillpølser, veje op til brød, lave collager med billeder af jeres tid på GF1 - MAD 😊

HUSK at minde jeres forældre om arrangementet på torsdag d. 9.januar - tidsrummet kl. 15:00 - 18:00 - hvor de har mulighed for at komme og se skolen, købe en hotdog og se billeder m.v. fra jeres tid på GF1 😊

God weekend - vi ses mandag 😊

Udbytte

Som programmerne fra Facebook ovenfor viser, bliver afslutningen på det enkelte skoleforløb også sommetider benyttet til at forberede eleverne på det næste skoleforløb (i dette tilfælde grundforløb 2), i et forsøg på at lette overgangen (øverste eksempel). Andre steder benyttes afslutningerne af de enkelte skoleforløb til at invitere elevernes forældre med til arrangementet, så de også kan blive involveret i elevernes uddannelse (nederste eksempel).

Hvad kræver det

- Planlægning af et arrangement som afrunder det enkelte skoleforløb. Det kan være alt fra fælles morgenmad til skolefest.
- Marker overgangene mellem skoleforløb til at forberede eleverne på det næste skoleforløb, for at lette overgangene mellem forløb.
- Eleverne skal gå fra skoleforløbet med en positiv oplevelse, så de kan glæde sig til genstarten på næste skoleforløb.

Afslutningerne af de enkelte skoleforløb kan også variere alt efter hvilket forløb, der afsluttes. På tømruddannelsen på Tradium bliver der efter grundforløbenes afslutning holdt et arrangement, som lærerne er tovholdere på. På hovedforløbene er det oftest eleverne selv, der skal stable et arrangement på benene, hvis de gerne vil have en markering af den kommende overgang. Det består for eksempel af, at eleverne samles og drikker en øl, en afslutnings-brunch, som eleverne selv er med til at lave, eller en bowlingtur.



"På H2 købte min klasse pølser og sodavand, som vi alle splejsede om, og så holdt vi afslutning på den måde. Men her på H3, der valgte vi at tage en bytur. Men det er frivilligt, om klasserne selv vil holde noget den allersidste dag, de skal bare selv finde ud af, hvad der skal ske og selv få noget på benene."

– Kvinde, hovedforløb, tømruddannelsen, Tradium

Det kan være op til eleverne selv, hvorvidt der afholdes en markering eller ej og i hvilken form, hvorfor sammenholdet internt på holdet får betydning for, hvorvidt det faktisk markeres, at et skoleforløb er gennemført. Elevdrevne arrangementer kræver planlægning og opbakning fra holdkammeraterne, og er dette ikke tilfældet, bliver arrangementet ikke til noget.

På uddannelser indenfor hovedområdet Teknologi, byggeri og transport har de mere uformelle markeringer af overgangene karakter af det, eleverne traditionelt kan møde på byggepladser i forbindelse med eksempelvis rejsegilder.



"På grundforløb 1 samlede vi alle grundforløb 1 eleverne i de overdækkede haller og fejrede med pølser og sodavand. Vi fejrer det, vi kan. Det er nok mere uformelt, fordi det er de der hårde brancher, jeg har. Det er fedt for dem at stå ude på parkeringspladsen og spise helstegt pattegris og drikke en sodavand."

– Uddannelsesleder

Uddannelserne indenfor Kontor, handel og forretningsservice på Herningsholm Erhvervsskole benytte også faglige elementer ved afslutningen på de enkelte hovedforløb. Eleverne afslutter hver skoleperiode med at evaluere forløbet og får samtidig individuel feedback fra læreren. På den måde afsluttes skoleperioden med, at både lærere og elever får indblik i, hvad de kan gøre bedre til næste skoleperiode.

Desuden fortæller flere elever, at de ikke ved, hvorvidt der kommer et afslutningsarrangement i slutningen af skoleforløbet eller ej. Det indikerer, at eventuelt officielle traditioner ikke er noget, der bliver talt om fra start, og dermed ikke har den tilsigtede effekt af noget, som eleverne kan se frem til gennem skoleforløbet. Det er her vigtigt at påpege, at en af grundene til usikkerheden angående en afslutning også kan skyldes COVID-19-situationen.



"Jeg er ret sikker på, at vi også holder en afslutning her på hovedforløbet, men jeg har faktisk ikke hørt noget om det, og det er om tre uger. Men der er selvfølgelig også COVID-19 at tænke på, så det kan være, at de stadig ikke lige ved, hvad der skal ske. Men jeg synes i hvert fald, at det er en god idé at holde de her afslutninger."

– Kvinde, hovedforløb, gartneruddannelsen, Jordbrugets Uddannelsescenter

Sammenfattende har markeringer af overgange mellem de enkelte skoleforløb en betydning for mange elever – særligt de elever som har været på skolen i en længere periode. Markeringen af overgangen er en måde at slutte skoleforløbet på en positiv måde, så eleven kan glæde sig til at komme igen. Eleverne vil også gerne sige pænt farvel til de holdkammerater, som der kan gå lang tid, før de ser igen.

6.2 Den endelige afslutning

Afslutningsritualer og -traditioner markerer, at eleven er kommet til vejs ende i undervisningsforløbet. Det kan ses som et overgangsritual, hvor eleven har opnået de faglige kompetencer, der kræves af dem for at kunne træde ind på arbejdsmarkedet som udlært. Dertil kan afslutningsritualer og -traditioner også markere, at eleverne i fællesskab klarede uddannelsesrejsen sammen.

Eleverne oplever det ikke overraskende som kulminationen på deres uddannelsesrejse, når de afslutter deres uddannelse. Derfor ønsker de også at få anerkendelse for, at de har arbejdet hårdt for at gennemføre og måske også med gode karakterer. Afslutningsceremonier er en mulighed for at give eleverne netop denne anerkendelse både fra skolen, familie, venner, kollegaer og mestre.



"Anerkendelsen i det [afslutningen]. Det er ikke kun gymnasiet – vi skal ikke have deres hue. Men vi har vores egen hue [bagerhat]. Vi har knoklet røven ud af bukserne. Jeg har taget stx. Og jeg glæder mig lige så meget til min afslutning her og forventer den samme anerkendelse her. Jeg vil ikke have de samme ritualer som der, men jeg forventer anerkendelse."

– Kvinde, hovedforløb, bageruddannelsen, Uddannelsescenter Holstebro

En del elever sammenligner med den fejring, der foregår på gymnasier, og elever og lærere oplever også, at der nogle steder gøres forskel på fejringen af en studenterhue og fejringen af et svendebevis. For eksempel fejrede man på en skole flaget for hxx-eleverne, når de blev færdige med uddannelsen, men ikke for erhvervsskoleeleverne. Ifølge eleverne hverken forventer eller ønsker de at blive fejret på samme måde som elever fra gymnasiale uddannelser, men de vil anerkendes på lige vilkår.



"Jeg har ikke brug for en [studenter]hue. Det hører studenter til. Dette er en færdig uddannelse. Man kan ikke sammenligne det."

– Kvinde, hovedforløb, detailhandelsuddannelsen, Aarhus Business College-Handelsfagskolen

Der er stor forskel mellem de enkelte uddannelser (også inden for de enkelte hovedområder) i forhold til, hvilke afslutningsritualer og -traditioner de har.



Case: Formelle afslutninger med faste traditioner

Baggrund

Flere uddannelser har faste traditioner i forbindelse med elevernes afslutning.

Indsats

På bageruddannelsen på Uddannelsescenter Holstebro afholdes der ved elevernes afslutning en ceremoni i spisesalen på skolehjemmet. Familier, venner, mestre og kollegaer inviteres til seancen, og der uddeles nomineringer (for eksempel klassens bæver for "bedste ven"), medaljer og ros. Ligeledes fremvises elevernes produkter, de får deres bagerhat på, og der bliver taget billeder af dem, som efterfølgende vises på skolens informationsskærme. Ligeledes hænger der billeder af tidligere svendehold på gangene.

Udbytte

Eleverne får mulighed for at blive fejret af venner og familie sammen med deres holdkammerater. Dette medvirker til at skabe faglig stolthed blandt eleverne og en følelse af at blive set og anerkendt for deres indsats på uddannelsen. Billeder af tidligere svendehold har til formål at sikre, at elever, der endnu går på uddannelsen, kan blive inspireret og motiveret til selv at gennemføre uddannelsen.

Hvad kræver det

- Fastlæg en traditionsrig afslutningsseance, så elever har noget at se frem til undervejs i deres uddannelse.
- Faciliter en fremvisning af elevernes produkter eller svendepøver for at skabe faglig stolthed om deres resultater.
- Invitér forældre, venner, mestre og kollegaer til afslutningen.
- Tag billeder af elever ved afslutningen og hæng disse op på skolen for at motivere yngre elever.

Når der på flere uddannelsesinstitutioner ikke er faste afslutningstraditioner, er traditionerne i flere tilfælde rykket ud i virksomheden eller praktikstedet. Men også her er der forskel på fejringen. I nogle praktikvirksomheder drikkes en enkelt øl til lige at markere afslutningen. I andre er der tale om et større og mere formelt arrangement, for eksempel i forbindelse med uddeling af beviser.¹⁸ Et eksempel på dette er detailhandelseleverne på Aarhus Business College-Handelsfagskolen, hvor der ikke afholdes store afslutningsceremonier på skolen, fordi eleverne kommer fra hele landet. Den primære afslutning foregår derfor primært i deres butik, hvor traditionen er, at de klædes ud i et kostume, den dag de er udlært. Herefter varierer det fra butik til butik, hvor meget der arrangeres for eleven. Nogle butikker giver også deres ny-udlærte elever en gave. Disse elever har også mulighed for at vise deres fagprøve frem en hel uge, mens den står på, hvor venner og familie kan komme forbi.



"De har meget skæve ansættelsesforhold, så vi har ikke ceremoni og huer osv. Vi har en del arbejdsgivere, som er repræsenteret den dag, de får deres eksamen. Der er de der med daglig leder og butikschef osv. Den sidste hele dag på skolen er der er fælles dag. Blomsterafdelingen har et helt auditorium med stort blomstershow. Lægeseekretærene afholder en konference, som de selv står for [...] Der er stor forskel på, hvordan man [virksomheden] gør det i forhold til afslutning. Nogle får gaver, andre får ikke noget. Nogle er det traditionelt, andre er det ikke. Der er nogle elever, der hellere vil noget andet."

– Uddannelsesleder

¹⁸ For eksempel Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser (2019) §93.

En udfordring forbundet med de større traditionsrige afslutninger er, at nogle elever kan føle sig under pres for at præstere godt foran venner, familie og kollegaer. Jo længere eleverne kommer på uddannelsen, jo større bliver bekymringen, og særligt på det sidste hovedforløb, som skal afsluttes med den endelige prøve, handler hele det sidste hovedforløb kun om den afsluttende prøve. I en undervisningsobservation på en detailhandelsuddannelse er eleverne halvanden uge fra at være færdige, så ord som "eksamen", "fagprøve", "opgave" og "censor vil have..." nævnes mange gange i løbet af timen. En elev siger til en anden: "*Jeg har totalt 'noia' over fagprøven*".

En uddannelsesleder peger desuden på, at store arrangementer omkring afslutninger kan føre til et unødvendigt pres for eleverne, som muligvis var bedre at være foruden.



"Spørgsmål: Vigtigt med afslutning?"

Ved ikke om der skal holdes fast i det, for det kan også være et unødvendigt pres for eleven at vide, at der sidder familie og mester og venter på dem. Når prøven er slut, bliver de kaldt op og får at vide, hvad de får [karakter] foran alle andre. Så det er faktisk mit værste mareridt hver gang, at der er nogen, der dumper. Så det er vi ved at kigge på, om det skal være anderledes."

– Uddannelsesleder

I tillæg hertil er der skoler, som har arbejdet med, at der ikke kun uddeles anerkendelser til dem, der scorer de højeste karakterer, men også anerkendelser til den gode ven, den særlige indsats eller årets læreplads.

Endeligt er der en særlig udfordring koblet til den endelige afslutning for eleverne på eux og særligt for elever på merkantile eux-forløb, idet elever herfra i langt højere grad kan se sig selv i et traditionelt ungdomsmiljø, som de kender fra de gymnasierne.



"På alle andre gymnasier bliver der traditionen tro holdt galla og gymnasiefester, hvilket der ikke bliver holdt på vores skole... Det er nogle vildt gode minder, man kan få, hvis disse ting bliver holdt. Det er tider, man husker, og hvor man virkelig også husker skolen for noget andet end lektier og trælse timer. Det synes jeg, at der skal laves om på som det første. For alt andet er rigtig godt ved den her skole, men de mangler lidt de samme traditioner, som alle andre skoler har."

– Kvinde, hovedforløb, merkantil eux, Herningsholm Erhvervsskole

Undersøgelsen peger desuden på en tendens til, at de ældre elever oplever et mindre behov for afslutninger efter delforløb og uddannelsen som helhed sammenlignet med de yngre elever. Flere ældre elever peger således på, at de fejrer med familie, og ikke har samme behov som de yngre elever for at deltage i et arrangement med lærere og klassekammerater på skolen. Flere yngre elever peger samtidig på, at afslutninger er vigtige for dem, og at de ønsker at arrangere noget selv, hvis der ikke afholdes noget på skolen.

Samlet set kan den endelige afslutning have betydning for undervisningsmiljøet, idet afslutningsseancer kan være noget, eleverne kan se frem til i løbet af deres skoletid. Dertil er den med til at skabe et overgangsritual fra skole til arbejdsliv, samtidig med at afslutningsseancer forventes at skabe gode minder for eleverne.

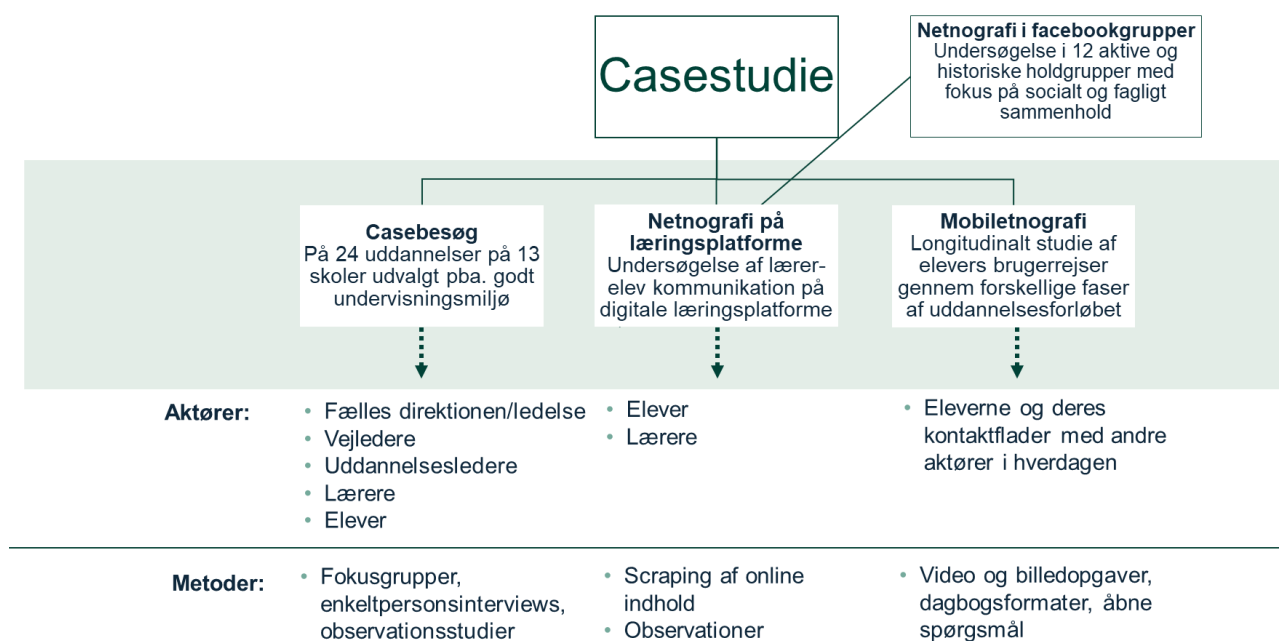
7. Metode og datagrundlag

Nærværende undersøgelse er resultat af casestudiet, som udgør hovedelementet i den samlede analyse af god praksis om undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelser. Undersøgelsen bygger videre på videnskortlægningen (afsnit 1.4 og bilag 1) og den kvantitative analyse (afsnit 1.5 og bilag 2), der kortlagde udfordringsbilledet i relation til undervisningsmiljøet med fokus på, hvor og hvornår der opstår udfordringer med undervisningsmiljøet og for hvem.

Formålet med casestudiet har været at tilvejebringe dybdegående og konkret viden om elevernes uddannelsesrejse og opfattelser af undervisningsmiljøet på deres uddannelser. På baggrund af resultaterne fra videnskortlægningen og den kvantitative analyse er der blevet udvalgt 24 uddannelser fordelt på 13 skoler, der ser ud til at have et godt undervisningsmiljø baseret på (gode) trivselsmålinger og (lavt) frafald. På disse uddannelser har Epinion og DPU undersøgt, hvordan undervisningsmiljøet udfolder sig i praksis, og gennem beskrivelserne få de nuancer med, der kan skabe og udbrede praksisviden.

Hvert casestudie er blevet underlagt en omfattende kvalitativ metodetriangulering. Som det fremgår af nedenstående figur, har vi benyttet os af følgende tre metoder: Casebesøg, netnografi og mobiletnografi. Dertil er der foretaget netnografisk undersøgelse af 12 Facebookgrupper fra forskellige erhvervsuddannelser, som er fundet via sociale medier og ikke indgår i de 24 uddannelser, der er udvalgt på baggrund af den kvantitative analyse.

Figur 10: Casestudiernes delelementer



Opmærksomhedspunkter angående datagrundlaget

I forbindelse med læsningen af nærværende rapport skal der gøres opmærksom på visse data-mæssige begrænsninger.

For **det første** kan vi kun i begrænset omfang udtale os om afslutningen på erhvervsuddannelserne. Elever, der har afsluttet en erhvervsuddannelse, indgår ikke i dataindsamlingen, og afdækningen af afslutningen fokuserer således på afslutninger af enkeltstående skoleforløb snarere end afslutningen på erhvervsuddannelsen som sådan. Udtalelser om den endelige afslutning på uddannelsen udgør forestillinger og forventninger blandt eleverne, og er udtryk for et kendskab til de traditioner, der er for afslutningen på den enkelte skole. Disse suppleres af fortællinger om tidligere afslutninger fra lærere og ledere på skolerne.

For **det andet** må der tages forbehold for, at vi kun i begrænset omfang har inddraget de mest udfordrede elever på erhvervsuddannelserne i undersøgelsen. Det skyldes, at disse elever i vidt omfang bliver hjemme fra skole og udviser begrænset engagement i deres uddannelse. I forlængelse heraf er det skolerne selv, der har udvalgt de elever, der er interviewet. Det har således været en udfordring at inddrage de mest udfordrede elevers perspektiver i både casebesøgene såvel som den mobiletografiske del af undersøgelsen.

7.1 Casebesøg

For at få konkrete indblik i, hvordan skolerne arbejder med attraktive undervisningsmiljøer, og hvad det kræver at implementere, har Epinion og DPU gennemført casebesøg på hver af de 24 udvalgte caseuddannelser på i alt 13 forskellige erhvervsskoler. På casebesøgene er der så vidt muligt gennemført interviews med hhv. skoleledelsen, den uddannelsesansvarlige, lærere, vejledere og elever fra forskellige forløb.

7.1.1 Udvalgte cases

De udvalgte uddannelser er uddannelser med forventet velfungerende undervisningsmiljøer defineret ved lavt frafald og høj trivsel målt i elevtrivselsmålinger (ETU). ETU-score og frafaldsprocent bliver således en samlet indikator for elevernes oplevelse af uddannelsens undervisningsmiljø. Antagelsen er, at uddannelser, hvor eleverne har vurderet undervisningsmiljøet forholdsvis højt og/eller frafaldet er lavt, har nogle gode praksisser, som andre skole kan lade sig inspirere af.

Caseudvælgelsen af de 24 uddannelser er endvidere foretaget med henblik på at sikre repræsentation fra de fire hovedområder, repræsentation fra uddannelser med en overvægt (mere end 67 pct.) af enten mænd eller kvinder og mere 'kønsneutrale' uddannelser samt geografisk spredning.

De udvalgte caseskoler og uddannelser fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 1: Caseskoler og -uddannelser

| Institution | Uddannelse | Begrundelse |
|-----------------------|---------------------------|---|
| U/Nord | Industrioperatør | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen ligger over gennemsnittet på trivselsindikatorer • Særligt positiv institution med lavt frafald • Uddannelsen har udelukkende voksne elever |
| U/Nord | VVS- og energiuddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen ligger en smule over gennemsnittet i trivselsmålingerne • Særligt positiv institution • Uddannelsen har fortrinsvist unge og unge voksne |
| Erhvervsskolerne Aars | Ernæringsassistent | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen ligger omkring middel i trivsel |

| | | |
|--|---------------------------------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • En positiv case med en højere score på de fleste indikatorer samt lavt frafald • Næsten alle elever er unge voksne, og der er færre med dansk herkomst end på landsplan. Der er flere mænd på denne, sammenlignet med gennemsnittet |
| Erhvervsskolerne Aars | Handelsuddannelse med specialer | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen ligger i gennemsnit højt på indikatoren 'fysiske rammer' samt på de øvrige indikatorer • Uddannelsen har flere elevtyper: Både eux, unge voksne og voksne. Kønsfordelingen er næsten lige. |
| TECHCOLLEGE | Mureruddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen på Tech College ligger over gennemsnittet på alle seks trivselsindikatorer. • Eleverne er unge, unge voksne og voksne, med en større andel voksne elever end på andre skoler. • Uddannelsen har generelt en høj andel af mænd. |
| TECHCOLLEGE | Smedeuddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen på Tech College udmærker sig ved høj trivsel særligt på egen indsats og motivation samt velbefindende. • På Tech College er frafaldet lavere end for uddannelsen generelt. • Eleverne er primært unge voksne og voksne med en høj andel mænd. |
| HANSENBERG | Tjeneruddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • Tjeneruddannelsen scorer i gennemsnit højt på tværs af de syv institutioner, der udbyder uddannelsen • Uddannelsen på Hansenberg er en særlig god case, da velbefindende og læringsmiljø er særligt højt her • Frafaldet er lavere • Kønsfordelingen udmærker sig ved at være relativt lige mellem mænd og kvinder (46 pct. mænd) sammenlignet med gennemsnittet (32 pct. mænd). • Eleverne er voksne og unge voksne. |
| Aarhus Business College-Handelsfagskolen | Detailhandelsuddannelsen m. specialer | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen ligger generelt over gennemsnittet for trivsel inden for Kontor, handel og forretningsservice. • Handelsfagskolen skiller sig ud ved at ligge i top på læringsmiljø og velbefindende, men scorer også højt på de resterende parametre. • Handelsfagskolen har et lavere frafald end andre detailhandelsuddannelser. • Eleverne er unge og unge voksne. • Der er en overvægt af kvindelige elever sammenlignet med uddannelsen generelt. |
| Herningsholm Erhvervsskole | VVS- og energiuddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • VVS-energiuddannelsen ligger generelt en smule over gennemsnittet på socialt og fagligt undervisningsmiljø. • Variationen på tværs af institutioner er en smule større og ligger over middel. • Herningsholm Erhvervsskole er indenfor uddannelsen en særligt positiv institution indenfor indikatoren fysiske rammer og har et lavere frafald end uddannelsen på landsplan. • Eleverne er voksne og unge voksne og kun mænd. |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| Herningsholm Erhvervsskole | Handelsuddannelse med specialer (Business) | <ul style="list-style-type: none"> • Handelsuddannelsen med specialer ligger i gennemsnit under middel i trivsel sammenlignet med de andre erhvervsuddannelser. Der er dog stor forskel på tværs af institutionerne. • Herningsholm Erhvervsskole er valgt, da trivslen generelt er højere, særligt egen indsats og motivation og egne evner er højere. • Samtidig er andelen af kvinder langt højere end gennemsnittet for institutionerne, der udbyder uddannelsen (53 pct.). • Der er også færre elever af dansk herkomst, og flere elevtyper: eux, voksne og unge voksne. |
| Herningsholm Erhvervsskole | Maskinsnedker | <ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsmiljøet på Maskinsnedkeruddannelsen ligger omkring gennemsnittet med de andre erhvervsuddannelser. • Herningsholm Erhvervsskole er valgt som case, da Maskinsnedkeruddannelsen på denne institution generelt har et trivselsniveau der ligger noget over middel på tværs af indikatorerne og samtidig har et relativt lavt frafald. • Her er alle elevtyper, dog relativt få eux, med overvægt af mænd. |
| Jordbrugets Uddannelses-Center Århus | Gartner | <ul style="list-style-type: none"> • Gartneruddannelsen har generelt høj trivsel på alle indikatorer, der i gennemsnit ligger over middel. Dette billede ses på tværs af institutionerne, også her. • Kønsfordelingen er lige, hvilket betyder, at uddannelsen har flere mænd end gennemsnittet • Eleverne er voksne og unge voksne. |
| Jordbrugets Uddannelses-Center Århus | Anlægsgartner | <ul style="list-style-type: none"> • Anlægsgartneruddannelsen scorer generelt særligt højt på trivsel. Jordbrugets Uddannelsescenter Århus har et positivt undervisningsmiljø på tværs af dimensionerne, og kombineret med et lavt frafald på grundforløb 2 og overgangen til hovedforløbet er denne derfor udvalgt som en god case. • Der er elever i alle aldre, og en smule flere kvinder end uddannelsen på landsplan. |
| Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle | Frisør | <ul style="list-style-type: none"> • Frisøruddannelsen har generelt en høj trivsel på tværs af institutionerne. Syddansk Erhvervsskole Odense-Vejle er udvalgt som en god case, da denne scorer særligt højt. • Der er relativt en smule flere mænd på Syddansk Erhvervsskole sammenlignet med de andre institutioner, der udbyder frisøruddannelsen. • Eleverne er unge og unge voksne. |
| Syddansk Erhvervsskole, Odense-Vejle | Automatik- og procesuddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • Automatik- og procesuddannelsen ligger i gennemsnit i trivsel på landsplan. • Syddansk Erhvervsskole ligger også på niveau, og har et lavt frafald særligt på overgangen fra grundforløb 2 til hovedforløb og på selve hovedforløbet • Der er flere yngre elever end ældre, herunder også eux. • Eleverne er kun mænd. |
| Uddannelsescen-ter Holstebro | Bager og konditoruddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • Bager- og konditoruddannelsen ligger generelt over middel på alle trivselsindikatorer, og særligt på fysiske rammer har uddannelsen generelt en høj score. |

| | | |
|-----------------------------|------------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Der er dog relativt stor forskel blandt institutionerne, når det kommer til velbefindende. Med en særligt høj score på velbefindende er Uddannelsescenteret Holstebro, derfor en god case. • Frafaldet er relativt lavt. • Der går fortrinsvist unge og unge voksne, og der er også eux-elever • Antallet af mænd er dobbelt så højt som på landsplan for uddannelsen. |
| Uddannelsescenter Holstebro | Teknisk designer | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen til teknisk designer scorer på landsplan under middel på alle trivselsindikatorer. • Der er dog meget stor forskel på tværs af institutionerne, og Uddannelsescenter Holstebro er her en særligt god case, da undervisningsmiljøet vurderet på indikatorerne generelt er positivt (særligt de fysiske rammer) og frafaldet er lavt. • Casen har en betragteligt højere andel voksne sammenlignet med landsplan. |
| Zealand Business College | Serviceassistent | <ul style="list-style-type: none"> • Undervisningsmiljøet vurderet på trivselsindikatorerne for uddannelsen til serviceassistent er generelt over middel. • Zealand Business College er derfor en god case, da uddannelsen her har et positivt undervisningsmiljø og samtidig et lavt frafald. • Eleverne er fortrinsvist voksne, og 1 ud af 5 er mænd, hvilket er noget højere end på landsplan for uddannelsen. |
| Zealand Business College | Gourmetslagter | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen til gourmetslagter ligger gennemsnitligt i top på alle trivselsindikatorer, når man kigger på tværs af institutionerne. • Med et lavt frafald i forhold til gennemsnittet på grundforløb 2 og overgangen til hovedforløbet er Zealand Business College en særlig positiv case. • Eleverne er blandede: både unge, unge voksne og voksne. |
| Zealand Business College | Procesoperatør | <ul style="list-style-type: none"> • Procesoperatøruddannelsen på ZBC scorer højere på alle trivselsindikatorer end gennemsnittet. • Eleverne er unge voksne og voksne, med en større andel af unge voksne end landsgennemsnit og overvejende mænd. |
| SOSU H | Social- og sundhedsassistent | <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsen til social- og sundhedsassistent er landets tredjestørste. SOSU H er resultatet af en nylig fusion mellem SOSU C og SOPU. Det har nyt campus med fysiske faciliteter og praksis- og learning labs møntet på kobling mellem teori og praksis, og er derfor en særlig interessant case. • Grundet nylig fusion, indgår uddannelsen ikke i trivselsmålingen for 2018, og er medtaget ud fra et kvalitativt skøn. • På landsplan er uddannelsen et 'kvindefag' med flest voksne elever. |
| SOSU H | Pædagogisk assistent | <ul style="list-style-type: none"> • For at sikre en jævnere spredning på hovedområder og geografi, udvælges også den pædagogiske assistentuddannelse på SOSU H. • På SOSU H kan pædagogisk assistent kombineres med eux. |

| | | |
|---------------------------------|----------------------------|---|
| Asmildkloster Landbrugsskole | Landbrugsuddannelsen | <ul style="list-style-type: none"> • På landsplan er hver fjerde elev mand. • Af hensyn til repræsentation af alle institutionstyper, tilvælges også en landbrugsskole. • Asmildkloster Landbrugsskole er en landbrugsuddannelse med lavt frafald • Der er særligt mange eux-elever og unge elever, og det er i udpræget grad et mandefag. |
| Tradium | Træfagenes Byggeuddannelse | <ul style="list-style-type: none"> • Af hensyn til repræsentation af de større uddannelser, inkluderes også en tømreruddannelse. • Træfagenes Byggeuddannelse på Tradium er et sted med en høj score på læringsmiljø og velbefindende mens frafaldet følger landsnittet. • Eleverne er unge og unge voksne, og det er et udpræget mandefag. |

7.1.2 Dataindsamling

Dataindsamlingen forløb i perioden februar til og med september 2020. Den oprindelige plan var at afslutte dataindsamlingen i løbet af foråret, men COVID-19-situationen nødvendiggjorde en udvidelse af dataindsamlingsperioden. Af den årsag blev enkelte interviews med lærere og uddannelsesledere foretaget online.

På hvert casebesøg blev flere informantgruppers perspektiver på undervisningsmiljøet på samme uddannelse undersøgt. For at tilstræbe sammenhæng i dataindsamlingen på tværs af de 24 uddannelser er der på baggrund af den kvantitative analyse og videnskortlægningen udviklet interviewguides til de forskellige informantgrupper. Nedenfor ses en oversigt over formål og tematikker for interviewene foretaget på caseuddannelserne.

Tabel 2: Oversigt over formål og tematikker i interviewguides

| Interview | Formål | Tematikker i interviewguide |
|-------------------------------------|---|---|
| Skoleledelse | Interviewene har fokus på skolens overordnede strategi og arbejde med undervisningsmiljø på tre niveauer: fysisk, socialt og fagligt. | <ul style="list-style-type: none"> • Konkrete initiativer/arbejde med undervisningsmiljø • Fokus på elevtyper, uddannelser eller forløb • Kønsbalance • Strategi • Fremtidig praksis |
| Uddannelsesleder | Interviewene har fokus på uddannelsens håndtering og blik for social og faglig sammenhæng for eleverne. Herunder initiativer og udfordringer, samt hvilke nødvendige forudsætninger der er for at kunne tilrettelægge et godt undervisningsmiljø. | <ul style="list-style-type: none"> • God praksis inden for fysisk, fagligt og socialt undervisningsmiljø • Digitalt undervisningsmiljø • Undervisningsmiljø i forskellige faser samt overgangene • Fremtidig praksis og inspiration |
| Studievejleder/støtte/mentor | Fokus for interviewene er uddannelsens arbejde med støtte til eleverne. Herunder uddannelsens organisering og håndtering af personlig omsorg samt faglig støtte/karrierevejledning herunder løsninger og problematikker. | <ul style="list-style-type: none"> • God praksis inden for fysisk, fagligt og socialt undervisningsmiljø • Støtte og vejledningspraksis • Organisering • Sammenhæng i overgange |

| | | |
|---------------|---|---|
| Lærere | Fokus for lærerinterviewene er at få indblik i lærernes håndtering og arbejde med undervisningsmiljø på uddannelsen. Her med fokus på samarbejdet på tværs af lærer, elever, praktiksteder mm. | <ul style="list-style-type: none"> • Fysisk undervisningsmiljø • Undervisning og fagligt miljø, herunder: Elevernes forudsætninger og forskellighed, Motivation og målorientering, Helhedsorienteret undervisning, Lærernes kompetencer • Socialt undervisningsmiljø • Samarbejde på tværs af faggrupper • Undervisningsmiljø i forskellige faser samt overgangene |
| Elever | Fokus i elevinterviewene er at høre om konkrete udfordringer og løsninger fra elevernes perspektiv. Fokus på at høre om de forskellige faser på elevernes uddannelsesrejse, og hvordan disse hænger sammen. | <ul style="list-style-type: none"> • Gennemgang af "uddannelsesrejsen" • Fagligt, særligt lærer-relation • Socialt, særligt elev-elev-relation • Fysisk undervisningsmiljø • Praktik og overgange • Afslutning |

Ud over gennemførelsen af interviews blev der foretaget mindre observationsstudier på casebesøgene. Observationernes fokus afhang af caseskolernes tilrettelæggelse af programmet for dataindsamlingsdagen og har udgjort en kombination af rundvisninger, selvstændige observationer og klasse-/værkstedsobservationer.

7.2 Mobiletnografisk undersøgelse af elevernes uddannelsesrejse

For at give et autentisk indblik i undervisningsmiljøets udfordringer og løsninger på forskellige tidspunkter i elevernes uddannelsesforløb har Epinion gennemført et mobiletnografisk studie blandt målgruppen. I praksis har det mobiletnografiske studie taget form af et **online forum**, hvor 43 unge på erhvervsuddannelser dagligt har logget ind og besvaret tematiske opgaver inden for undersøgelsesemnet. Grundet COVID-19 er der gennemført to runder af mobiletnografi, den første af tre ugers varighed og den anden runde af ni dages varighed. Spørgsmålene er tilpasset i runde to.

Ved at gennemføre undersøgelser **over en længere periode** undgår man at skabe et momentært øjebliksbillede af elevernes hverdag på erhvervsuddannelserne. Vi kommer derfor ud over risikoen for at fange eleverne på en "dårlig dag" og får dermed et mere nuanceret og virkelighedsnært indblik i hverdagen over tid.

7.2.1 Rekruttering og deltagerkarakteristika

Epinion har rekrutteret 43 deltagere, der alle går på en erhvervsuddannelse. Deltagerne er rekrutteret fra de udvalgte erhvervsskoler, som er blevet besøgt under de foregående casebesøg. For at afdække forskellige segmenters oplevelser af forskellige faser på erhvervsuddannelserne, er der søgt spredning på alder, skole, uddannelsestype/hovedområde og fase i uddannelsesforløbet (grundforløb 1 (GF1), grundforløb 2 (GF2), hovedforløb i praktik og skole). Vi har ligeledes søgt at inkludere elever på eux-forløb samt elever, der uddanner sig i et fag med en overvægt af elever af det modsatte køn.

Nedenfor præsenteres et overblik over deltagerne i den mobiletnografiske undersøgelse.

Tabel 3: Deltageroverblik

| | Elever, der er kommet direkte fra grundskolen | Elever under 25 år, der er startet direkte på GF2 | Elever over 25 år | Total |
|---|---|---|-------------------|-----------|
| Mænd | 8 | 5 | 3 | 16 |
| Kvinder | 15 | 4 | 8 | 27 |
| Hovedområde 1 (Fødevarer, jordbrug, oplevelser) | 9 | 7 | 3 | 19 |
| Hovedområde 2 (Kontor, handel, forretningservice) | 7 | 1 | | 8 |
| Hovedområde 3 (Omsorg, sundhed, pædagogik) | 5 | | 5 | 10 |
| Hovedområde 4 (Teknologi, byggeri, transport) | 2 | 1 | 3 | 6 |
| Eux | 15 | | 1 | 16 |
| Elever i fag med skæv kønsfordeling | 15 | 1 | 1 | 17 |
| GF1 | 5 | | | 5 |
| GF2 | 4 | | | 4 |
| Hovedforløb skole | 13 | 8 | 5 | 26 |
| Hovedforløb praktik | 1 | 1 | 6 | 8 |

7.2.2 Dataindsamling

Dataindsamlingen forløb over to runder grundet COVID-19. Dataindsamlingen, der oprindeligt var planlagt til at foregå i marts, blev rykket til sensommeren/efteråret. I mellemtiden faldt nogle af de rekrutterede deltagere fra – enten fordi de havde afsluttet deres uddannelse, eller fordi undersøgelsen ikke længere var aktuell i deres bevidsthed. Frafaldet i undersøgelsens første runde medvirkede derfor til, at undersøgelsen blev gennemført ad to omgange for at sikre spredning på tværs af segmenter.

Den første runde af den mobiletnografiske undersøgelse forløb i perioden 24. august – 15. september 2020, mens den anden runde forløb i perioden 28. september – 8. oktober 2020.

Dataindsamlingen blev foretaget på Epinions mobiletnografiske platform, *ReCollective*, der er udviklet til at gennemføre digitale, kvalitative undersøgelser. Den forløb efter en **forudbestemt drejebog**, der tog udgangspunkt i nedenstående temaer.

Drejebogens tre dele:

- De **daglige tematiske opgaver**, som tog udgangspunkt i de identificerede temaer fra videnskortlægningen og de første casebesøg. Temaopgaverne har sikret, at undersøgelsen har bevæget sig fra de generelle og eksplorative spørgsmål mod mere konkrete undersøgelses-spørgsmål, der har fokuseret på de specifikke elevtyper (alder, eux, elever i fag med overvægt af det ene køn). Opgaverne er således også blevet tilpasset til de forskellige elevgrupper, så hver elevtype har fået spørgsmål henvendt til deres segment og sted i uddannelsesrejsen.
- En **tværgående ugentlig logbog**, der opfordrede eleverne til at dele gode og mindre gode oplevelser fra den forgangne uge. Dette gennemgående, eksplorative opgaveformat har været med til at sikre, at forummet har indfanget de oplevelser, som ikke blev afdækket i temaopgaverne. Eleverne har således haft mulighed for at sætte fokus på netop det, der har fyldt for dem i den forgangne uge.
- En **opfølgende spørgeguide til aktiv moderation** for at sikre uddybning af deltagernes umiddelbare besvarelser. Dette har været med til at sikre en dybere indsigt i motiver, holdninger og adfærd samt bagvedliggende opfattelser og sociale normer.

For at skabe et visuelt indblik i undervisningsmiljøet på de respektive erhvervsuddannelser, har Epinion opfordret elever til at dele **billeder og videoer fra hverdagen**. Forummet har dermed givet adgang til et værdifuldt visuelt indblik i målgruppens faktiske adfærd og oplevelser på deres erhvervsuddannelser imens eller lige efter, at konkrete oplevelser er indtruffet.

Deltagerne i onlineforummet har været **anonyme**, idet de ikke har været i stand til at se hinandens besvarelser og profiler. Der er dermed blevet skabt et privat og intimt rum mellem deltagere og moderatorer, hvor de har kunnet dele deres svar ærligt uden at bekymre sig over eventuelle konsekvenser. Ligeledes har forummets digitale karakter udvisket det skel, som ellers potentielt ville eksistere mellem en moderator og de unge deltagere. Bag en skærm bliver de karakteristika, som adskiller os som (voksne) moderatorer fra den unge målgruppe mindre synlige, og der blev dermed hurtigere skabt fortrolighed mellem moderator og deltagere.

7.3 Netnografi

De digitalt medierede samværsformer betyder tiltagende meget for undervisningsmiljøet – både fagligt og socialt. For at afdække konkrete cases på dette, har Epinion gennemført en netnografisk undersøgelse af Facebookgrupper og digitale læringsplatforme på erhvervsuddannelser.

Den netnografiske metode anvender den klassiske etnografi til at observere menneskelig adfærd og sociale dynamikker – men blot i en online kontekst fremfor en fysisk. Epinion har således anvendt metoden til at udforske, hvordan de digitale kontekster på sociale medier og læringsplatforme fungerer, faciliteres og skaber værdi for eleverne.

7.3.1 Facebookgrupper

Facebook er udvalgt som medie, da det er den sociale medieplatform som flest erhvervsuddannelseselever anvender (96 pct.). I forbindelse med udvælgelsen af grupperne, blev der tilstræbt spredning på hovedområde, forløb og elevsammensætning. Et væsentligere hensyn blev dog i praksis at få adgang til grupperne – herunder at indhente samtykke fra elevgruppen. Her ansøgte Epinion om at blive medlem af elevernes grupper, og skrev et opslag på gruppen for at spørge samtlige deltagere om tilladelse til at anvende deres persondata. Det var ikke alle grupper, der svarede på de indledende henvendelser, og ej heller alle der gav samtykke til sidstnævnte.

Epinion har fået adgang til 12 elevholds grupper på Facebook. Karakteristika på gruppernes sammensætning fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 4: Facebookgrupper i netnografisk undersøgelse

| Uddannelse | Forløb | Gruppedeltagere | Eux | Kønsfordeling |
|--------------------------------|-------------------|------------------|-----|---------------|
| Kokkeuddannelsen | GF1 | Elever og lærere | | |
| Merkantil uddannelse | GF1 og GF2 | Elever og lærere | Ja | |
| Ambulancebehandler-uddannelsen | GF1 | Kun elever | | |
| Kokkeuddannelsen | Hovedforløb | Kun elever | | |
| Væksthusgartneruddannelsen | Hovedforløb | Elever og lærere | | |
| Klinikassistentuddannelsen | Hovedforløb | Kun elever | | Kun kvinder |
| Merkantil uddannelse | 10. klasse og GF1 | Elever og lærere | | |
| Frisøruddannelsen | GF1 | Elever og lærere | | Kun kvinder |
| Tømreruddannelsen | GF1 | Elever og lærere | Ja | |
| SOSU-uddannelsen | GF2 | Kun elever | | Kun kvinder |
| SOSU-uddannelsen | Hovedforløb | Kun elever | | Kun kvinder |
| Skilteteknikeruddannelsen | GF1 | Kun elever | | |

Epinion fik adgang til asynkront og synkront data i Facebookgrupperne – altså de opslag, der er arkiveret i grupperne (asynkron) og de opslag, der kom ind undervejs i dataindsamlingsperioden (synkront). Dette muliggjorde således et historisk indblik i gruppedynamikkernes udvikling over tid. I forbindelse med analysen har Epinion både kodet data på et aggregeret niveau på tværs af grupperne samt på indholdsniveau indenfor hver gruppe.

7.3.2 Læringsplatforme

Parallelt med den netnografiske undersøgelse af Facebookgrupper, er der blevet foretaget en undersøgelse på skolernes digitale læringsplatforme (for eksempel Moodle, ItsLearning). Dette for i højere grad at afdække hvordan den digitale kontekst fungerer, faciliteres og skaber værdi for eleverne på platforme rettet specifikt mod de faglige dele af undervisningsmiljøet. Idet de digitale læringsplatforme er skolernes ansvarsområde, foregik rekrutteringen af disse i forlængelse af casebesøgene. Her anmodede vi om tilladelse og adgang - i nogle tilfælde fra skoleledelsen og i andre fra den enkelte lærer eller lærings-/it-konsulent.

Der blev på forhånd udvalgt syv konkrete forløb, som vi fulgte på læringsplatformene. Disse forløb fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 5: Digitale læringsplatforme

| Skole | Uddannelse |
|--|--|
| ZBC Roskilde | Serviceassistentuddannelsen |
| ZBC Roskilde | Procesoperatøruddannelsen |
| ZBC Roskilde | Gourmetslagteruddannelsen |
| Herningsholm Erhvervsskole | Handelsuddannelsen med specialer |
| Aarhus Business College-Handelsfagskolen | Detailhandelsuddannelsen med specialer |
| Tradium | Tømreruddannelsen |
| Erhvervsskolen Aars | Ernæringsassistentuddannelsen |

7.4 Analysestrategi

Med 13 casebesøg på 24 uddannelser, 43 mobiletnografiske forløb samt netnografiske studier rummer denne undersøgelse en meget stor mængde af kvalitative data. For at sikre systematik i både databehandlingen og dataanalysen anvendes *kvalitativ indholdsanalyse* som analysestrategi.

Kvalitativ indholdsanalyse indebærer systematisk kodning og displayanalyse af indholdet i kvalitativt data. Denne metode sætter ord på det centrale indhold og dokumenterer dette blandt andet ved hjælp af kodelister og displays. Alle interviews og besvarelser i mobiletnografien er forinden blevet transskriberet. Der er til hvert casebesøg skrevet referat af interviews og observationer af indsatser relateret til god praksis for undervisningsmiljø.

Der er først lavet en åben kodning på udvalgte interviews, som sammen med interviewguide og videnskortlægningen og den kvantitative analyse danner grundlaget for en kodebog til den efterfølgende lukkede kodning. Der er løbende foretaget uddybende koderunder.

Denne undersøgelse har fokus på, at undervisningsmiljøet ikke er en heterogen størrelse, hvorfor der i analysestrategien er behov for et særligt fokus på elevforskellene. Der er oprettet særskilte 'nodes' i Nvivo-kodningen for de enkelte faktorer (såsom køn, forløb og alder). Derudover er alle interviews klassificeret efter disse elevkarakteristika, hvormed der kan laves matrix-analyser for hver enkelt sub-gruppe (såsom uddannelsestype eller alder), og data dermed nedbrydes ud på et meget granulært niveau. Med udgangspunkt i kodningen og displayanalyserne er dels blevet udført selvstændige analyser inden for enkelte faktorer eller forløb (for eksempel særskilte analyser af grundforløb 1); dels tværgående analyser af udfordringer og løsninger med undervisningsmiljøet fra flere forskellige perspektiver (for eksempel køn på tværs af uddannelsesområder).

For at sikre koblingen mellem de forskellige datakilder er der løbende afholdt analyseworkshops med deltagelse af alle projektets deltagere. Formålet med var at tale og diskutere alle cases igennem og deraf udlede de gode praksisser.

Endeligt er der afholdt en virtuel workshop for de deltagende skoler, hvor elevens uddannelsesrejse og analysens resultater blev præsenteret. Formålet var at kvalificere den frembragte viden med de deltagende skoler.

8. Litteraturliste

- 'Analyse af erhvervsskoler og faglige udvalgs indsatser for at få elever i praktik', Epinion, 2020. <https://emu.dk/eud/forskning-og-viden/analyse-af-erhvervsskoler-og-faglige-udvalgs-indsatser-fa-elever-i-praktik>
- Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, 2019: §68, §70. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/1619>
- 'Beretning om indsatsen for at fastholde udsatte unge i uddannelse.' Rigsrevisionen, 2020 <https://www.rigsrevisionen.dk/publikationer/2020/222019/>
- 'Boss Ladies', <https://www.boss-ladies.dk/>
- Børne- og undervisningsministeriet, 2016, 'Pædagogiske principper'. <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/P%C3%A6dagogisk%20principper.pdf>
- 'Fuldførelsen på erhvervsuddannelser' Danske erhvervsskoler og – gymnasier, 2019 https://deg.dk/fileadmin/3._Uddannelser/Erhvervsskolen_i_tal_2019/Fuldførelsen_paa_erhvervsuddannelserne.pdf
- 'Hvad vælger eleverne, når de forlader grundskolen efter 9. og 10. klasse i 2020?' Notat Børne og Undervisningsministeriet, marts 2020. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/mar/200326-de-unge-soeger-ungdomsuddannelser-ligesom-sidste-aar>
- 'Kortlæggende undersøgelse af ritualer og traditioner for afslutning i erhvervsuddannelserne.' Rambøll, 2019 https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/Kortl%C3%A6ggende%20unders%C3%B8gelse%20af%20ritualer%20og%20traditioner_Endelig_06012020.pdf
- 'Kortlægning: Styrket søgning og gennemførelse af eud'. Rambøll, 2018 <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/nyheder-lovgivning-og-reform/eudaftale-2018/baggrund-og-analyser-om-soegning-og-fracald>
- 'Merkantile eux-elevers overgang til hovedforløb.' Danmarks Evalueringsinstitut, 2019 <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/jan/190128-fortsat-faa-eux-elever-paa-de-merkantile-uddannelser-begynder-paa-hovedforloebet>
- 'Ny forskning: Nyuddannede pædagoger ramt af praksischock' BUPL, 2019 <https://bupl.dk/artikel/ny-forskning-nyuddannede-paedagoger-ramt-af-praksischock/>

9. BILAG 1: Videnskortlægning

9.1 Indledning

Denne videnskortlægning drejer sig om faktorer, der indvirker på erhvervsuddannelsernes undervisningsmiljø, og om udfordringer, der knytter sig til at udvikle og implementere disse faktorer. Faktorerne er identificeret i et litteraturreview af national og international forskning. Litteraturreviewet omfatter primærkilder om undervisningsmiljø i Rambølls rapport fra 2018: 'Kortlægning. Styrket søgning og gennemførelse af EUD', en søgning i databasen ERIC (Education Resources Information Center) samt en søgning i tidsskrifterne 'International Journal for Research in Vocational Education and Training', 'Nordic Journal of Vocational Education and Training' og 'VETNET proceedings'. Foruden litteraturreviewet er der gennemført interview med seks eksperter på området.

Formålet med videnskortlægningen er at pege på faktorer i undervisningsmiljøet i erhvervsuddannelserne, der antages at have indvirkning på undervisningsmiljøet, samt identificere udfordringerne i relation til disse faktorer. Hvor relevant redegøres der for, om udfordringerne er relateret til overgange mellem uddannelsesdele, køn, for eksempel skæv kønsfordeling og en bestemt uddannelse, for eksempel SOSU i stedet for teknisk skole eller eux.

9.1.1 Søgeprotokol for litteraturreview

I søgningen af litteratur fokuseres på undervisningsmiljøet i erhvervsuddannelserne. Det betyder, at der ikke er inddraget litteratur, der drejer sig om udskoling i grundskolen eller brobygningsaktiviteter. Ligeledes er der kun medtaget undersøgelser af virksomhedspraktik, der omfatter erhvervsskolens relatering til og samarbejde med denne.

Litteratursøgning omfatter den litteratur, der indgår i Rambølls rapport fra 2018: 'Kortlægning: Styrket søgning og gennemførelse af eud'. I denne rapport er de referencer, der drejer sig om undervisningsmiljø, læst med henblik på at identificere faktorer i undervisningsmiljøet, der har betydning for dette, samt udfordringer relateret til disse faktorer. De anvendte referencer fra Rambølls rapport fremgår i en selvstændig referenceliste nedenfor.

Da Rambølls rapport inkluderer litteratur til og med 2017, er der i den videre litteratursøgning primært fokuseret på perioden 2017-2019. Denne litteratursøgning omfatter en søgning i ERIC (Education Resources Information Center). I litteratursøgningen via ERIC er der anvendt følgende søgetråd:

- VET OR 'vocational education and training' OR 'vocational education' OR 'vocational training' OR 'vocational school' AND
- 'Learning environment' OR 'teaching environment' OR 'education environment' OR 'school environment'.

Der er først søgt i perioden 2017-2019 og på grund af få hits i denne periode er perioden derefter udvidet til 2010-2019.

Herudover er indeks i følgende tidsskrifter gennemgået med henblik på lokalisering af primært international forskning om undervisningsmiljø:

- International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)
- Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET)

- VETNET proceedings

De nævnte tidsskrifter er gennemgået i forhold til de tidligere nævnte søgetråde og på baggrund af læsning af artiklernes titler og indholdsfortegnelse. Vi har udvalgt de artikler, der indeholder forskningsbaseret viden af relevans for undervisningsmiljøet i en erhvervsuddannelsessammenhæng. Udvælgelsen var i første omgang afgrænset til årene 2017-2019, men siden er inddraget artikler af tidligere dato, som ikke er nævnt i Rambølls rapport fra 2018, i den udstrækning de bidrager med en mere omfattende viden om undervisnings- og læringsmiljø.

9.1.2 Ekspertinterview

Litteratursøgningen er suppleret med ekspertinterview. Formålet med disse interview er at uddybe og supplere resultaterne fra litteraturreview med viden om undervisningsmiljøet i de danske erhvervsuddannelser. Ekspertinterviewene skal ikke blot afdække eksperternes opfattelser af udfordringer, herunder hvordan og hvorfor de opstår, men også give et input til hvilke behov og ønsker, der er i sektoren for indsamling af data, der kan anvendes som basis for at udvikle formidlingsmaterialer.

Der er gennemført seks ekspertinterview med:

1. Lektor Arnt Vestergaard Louw (AVL), Aalborg Universitet
2. Chefkonsulent Pernille Hjermov (PH), Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)
3. Docent Niels Henrik Helms (NHH), Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE) Københavns Professionshøjskole (KP)
4. Adjunkt Rene Nordin Bloch (RNB), Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE), Københavns Professionshøjskole (KP)
5. Fagansvarlig konsulent Randi Bruhn Mannion (RBM), Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM)
6. Erhvervsskolekonsulent Stig Guldborg (SG), StigGuldborg.com.

Interviewene var semistrukturerede og inviterede interviewpersonen til i forhold til dennes viden og erfaringer at redegøre for faktorer og udfordringer i relation til et eller flere af de tre miljøer, det faglige, fysiske eller sociale læringsmiljø. Interviewene varede mellem en halv og en hel time, blev optaget på bånd og udskrevet i referat med centrale passager in extenso.

Efter en kort indledning om generelle forhold i relation til undervisningsmiljøet, fremstilles faktorerne i undervisningsmiljøet i tre hovedafsnit: Det faglige undervisningsmiljø, det fysiske undervisningsmiljø og det sociale undervisningsmiljø. Inden for hvert af de tre miljøer peger litteraturreview og ekspertinterview på forskellige faktorer, deres betydning for undervisningsmiljøet og tilhørende udfordringer.

9.2 Resultater

9.2.1 Generelt om undervisningsmiljø

Indledningsvis er det vigtigt at gøre opmærksom på, at trivselsmålinger fra Børne- og Undervisningsministeriet viser, at der er en relativ høj trivsel. På en skala fra 1 til 5 svarer eleverne gennemsnitligt 4. Den generelle trivsel har været på samme niveau siden 2015. Elever på eux angiver dog lavere trivsel på alle indikatorer end de øvrige elever (Undervisningsministeriet, 2018).

Videre peges der i litteraturreviewet med SG på en generel udfordring i relation til udvikling af undervisningsmiljøet i erhvervsuddannelserne: ”Dét (undervisningsmiljøet) er svært at tale om i bestemt ental, fordi skolerne er forskellige, miljøerne er forskellige – fra landbrug til SOSU, teknisk og handel. (...) Det præger oplevelserne af det (miljøet) og udfordringerne ved det. Også fra afdeling til afdeling på en skole. Det gør det svært at pege på en præcis udfordring. En af de ting, der er helt generelt, er tidspresset. Hvor der tidligere var en margen, et overskud, virker lærerne nu meget pressede – mange undervisningstimer – og deres overenskomst gør også, at skolerne tit er evakuerede efter kl. 15 eller 14. Det miljø, hvor der var overskud af tid, det er der ikke længere, uanset hvor man kommer hen.”

Endelig er det, som det vil fremgå nedenfor, en gennemgående udfordring, at lærerne har behov for at udvikle kompetencer for at kunne videreudvikle et godt undervisningsmiljø. En rapport fra Rambøll og NCK viser for eksempel, at lærerne kan kompetenceudvikles til at udvikle undervisningsmetoder, der har indflydelse på frafald og undervisningsmiljøet. Implementering af lærernes kompetencer kan blandt andet styrkes gennem supervision på den enkelte skole. Udfordringen er at skabe de nødvendige organisatoriske rammer til at udvikle og fastholde anvendelsen af metoderne i undervisningen på skolen (Rambøll & NCK, 2017).

9.2.2 Det faglige undervisningsmiljø

Flere studier peger på, at en række faktorer har betydning for det gode faglige undervisningsmiljø. Således viser et tysk studie, der er baseret på tidligere studier og interview med 544 elever i erhvervsuddannelserne, at et godt ('powerful') læringsmiljø er karakteriseret ved autentiske og udfordrende arbejdsopgaver, aktiverende undervisningsmetoder (collaborative learning og problembaseret undervisning), differentieret undervisning i et trygt miljø og en vejledning, der har fokus på elevens faglige udvikling, og som er baseret på gensidig tillid. (Placklé, Königs, Jacquet, Struyven, Libotton, Merriënboer, & Engels, 2014). Ligeledes konkluderer et eksplorativt studie, at et 'powerful learning environment' omfatter afklaring af professionel identitet, høj grad af deltagerinvolvering og reflektiv læring, omfattende differentiel vejledning fra lærerne, baseret på CL (cooperative learning) og lærernes understøttelse af udvikling af elevernes motivation for læring og selvstændige styring af læring (Said, 2018). Endelig sammenfatter et italiensk studie 13 faktorer, der har indflydelse på undervisningen og undervisningsmiljøet i erhvervsuddannelserne, herunder vægtes elevernes oplevelse af autonomi og ansvarlighed og betydningen af at simulere arbejds-konteksten i undervisningen (Perini & Pentassuglia, 2018).

De væsentlige faktorer i undervisningsmiljøet omfatter således både de opgaver, som eleverne skal udføre (opgaverne skal relatere sig tydeligt til erhvervet) og den måde, læringen skal foregå på, hvor omdrejningspunktet er, at eleverne skal deltage aktivt.

Andre studier har fokus på enkelte faktorer i det faglige undervisningsmiljø. Disse gennemgås nedenfor.

Faglig støtte og differentiering

Individualiseret faglig støtte og differentieret undervisning indvirker positivt på elevernes trivsel. (Rambøll, 2016) og på elevernes faglige udvikling. Således viser en amerikansk undersøgelse af matematikundervisning i VET, at differentieret undervisning, konsekvent elevstøtte fra lærerne og fra fagligt stærke klassekammerater indvirker positivt på tilegnelse af matematik (Hargens, 2013).

I interview med PH, der blandt andet refererer til EVA (2016b; 2018), fremgår det ligeledes, at med den meget forskelligartede elevgruppe i erhvervsuddannelserne er differentiering en af de vigtigste

faktorer i undervisningsmiljøet. En udfordring er ifølge PH, at lærerne har vanskeligt ved at få tid til differentiering, idet differentiering omfatter en række opgaver, for eksempel at afdække elevernes faglige forudsætninger, interesser, nysgerrighed og tilgang til læring, sætte tydelige og overskuelige mål for elevernes læring og synliggøre den faglige progression for eleverne. Videre har lærerne ifølge PH brug for redskaber til at planlægge differentieret undervisning, der kan fastholde det sociale sammenhold, for eksempel ved at alle elever undervises i samme klasse, men at man inddeler dem i grupper, der kan understøtte differentiering. Endelig skyldes lærernes udfordringer med at praktisere differentieret undervisning ifølge (PH), at lærerne underviser eleverne relativt kort tid sammenlignet med for eksempel lærere i gymnasiet. Lærerne kan ikke nå at danne sig et overblik over elevernes forskelligartede forudsætninger og omsætte denne viden til differentieret undervisning.

En anden udfordring i relation til differentieret undervisning er, at denne er vanskelig at gennemføre uden elevernes selvstændige arbejde. Dette kolliderer med, at eleverne har behov for lærerens faglige støtte for eksempel i forbindelse med løsning af arbejdsopgaver. (Høst, 2015).

Mange elever i erhvervsuddannelserne har læsevanskeligheder. En undersøgelse peger i den forbindelse på den udfordring, at lærerne ikke føler sig fagligt kompetente til at tage fat i elevernes indlæringsvanskeligheder, herunder at lærerne opfatter læsevejlederne som specialister, som man ikke kan bruge som en ressource i egen undervisning. Der er således behov for at styrke samarbejdet mellem læsevejledere og lærere, hvilket projektet 'Læseløft Syd' har haft positive erfaringer med. Det konkluderes, at der er behov for en bredere indsats, der skaber mulighed for at arbejde med læsning i den almindelige undervisning (Nationalt Videnscenter for læsning, 2017).

I interviewet med SG peges der på særlige udfordringer i relation til elever med diagnoser: "En anden ting, som fylder, når jeg møder lærerne, er den rolle, som eleverne med diagnoser spiller. I nogle elevmiljøer er det 30-40 pct., der har diagnoser. Det er ikke nødvendigvis noget, lærerne er uddannet til. Det stiller store krav, når man skal differentiere. Det påvirker elevernes motivation og hele den læring, man kan etablere. Det er en udvikling, som har været tiltagende. (...) Det er en udfordring, som spiller ind i skolernes miljø... Det er en udfordring, som kommer oveni alt det andet for læreren og påvirker det overskud og den tid, man har til at tage sig af den enkelte elev."

Der er særlige udfordringer på eux, der drejer sig om, at eleverne har vanskeligt ved at følge med i de gymnasiale fag. En forklaring på dette er tidsmæssige afkortninger af de gymnasiale fag på tekniske eux-forløb. Der er gode erfaringer med at skabe sammenhæng mellem de erhvervsrettede og studierettede dele af eux gennem etablering af lærerteams. Men lærerne i de gymnasiale fag har vanskeligt ved at relatere deres undervisning til erhvervene, hvilket forstærkes, når der på grund af lavt elevtal er samlæsning mellem forskellige eux uddannelser. Endnu en udfordring drejer sig om at skabe progression fra grundforløb 1 til 2 på eux. Udfordringen skyldes, at man arbejder med relativt forskellige fag på de to forløb. Endelig er det en udfordring, at lærere fra to forskellige kulturer skal samarbejde, idet lærere i erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser har forskellige forståelser af læring (Rambøll, 2017).

Mål, feedback og faglig progression

Evnen til at sætte sig mål og fastholde disse indvirker positivt på elevernes motivation for læring og på fastholdelse i uddannelse. (Cedefop, 2016; Mariager-Andersson, Gottlieb, Wahlgren & Aarkrog, 2019). Ligeledes konkluderes det i et tysk studie baseret på longitudinelle data fra 487 elever, at skolerne skal arbejde med at styrke elevernes egne interesser og evner i forhold til deres uddannelsesvalg for på den måde at fastholde og styrke deres målorientering (Becker, Pfost & Artelt, 2018). Og et spansk studie af unge udsatte (vulnerable) elever i erhvervsuddannelserne peger på

vigtigheden af, at vejledere, lærere og familien deltager i fastlæggelsen og fastholdelsen af de unges mål (Martínez-Serrano, Pérez-Herrero, & Gurguera, 2019).

Målene skal dreje sig om elevernes fremtid og fremtidige karriere. Det er vigtigt, at det er eleven, der sætter målet, og at det er elevens fremtid og ikke uddannelsens indhold, der er udgangspunktet for målfastsættelsen. Udfordringen er at hjælpe eleven til at formulere mål, der både motiverer og er realistiske (Cedefop, 2016).

Feedback bidrager sammen med tydelige læringsmål til øget fastholdelse (Rambøll 2018). Et samspil mellem lærerens forventninger til eleverne og feedback har positiv indflydelse på elevernes læring. Således viser en amerikansk undersøgelse af teknisk undervisning i Californien, at når lærere anvender hyppige målinger af elevernes udvikling, giver løbende feedback og skaber et højt forventningsniveau i klassen, bliver eleverne mere selvstændige og opnår bedre resultater. Udfordringen er at kunne overføre lærerens høje forventninger til klassen, så der skabes en kollektiv opfattelse af vigtigheden af at arbejde mod et fælles mål (Helaire, 2014).

Betydningen af positive forventninger fremgår ligeledes i ekspertinterviewet med RBM: "Man skal have høje forventninger til eleverne, og de skal mødes med sådan en kultur. De skal ikke mødes med, at der alligevel er nogen, som skal falde fra. Det handler ikke om, at de skal lykkes eller ej, det handler om at 'vi skal lykkes med det'!

Ligeledes viser et dansk casestudie af tømreruddannelsen, at det er vigtigt, at lærerne gør klart for eleverne, hvad der forventes af dem, og hvilke kriterier de bliver målt på. Lærerne skal klargøre de hierarkiske regler (magtrelationer), regler for hvad eleverne skal gøre og for, hvordan eleverne bliver vurderet. Udfordringen ligger i at få formidlet disse regler til eleverne på en sådan måde, at de tager ejerskab til regler og normer på uddannelsen (Louw, 2013).

Endelig viser et spansk studie, at det har positiv indvirkning på frafald, når lærerne har tiltro til elevernes potentiale, stiller krav til eleverne og evaluerer disse krav. Derudover at lærerne skaber nærhed og er tilgængelige for eleverne (Pinya, Salva, Pomar, Calvo, 2018).

Et norsk casestudie viser, at elevernes engagementet øges, når der lægges vægt på elevernes egen vurdering af deres arbejde og udvikling. Det metodiske element er 'stationsoplæring', altså opbygning af uddannelsen i en række stationer (delopgaver), som eleverne gennemløber. Eleverne vurderes, og de vurderer sig selv i forhold til, hvordan de løser de forskellige delopgaver og oplever på den baggrund, at de bliver bedre. Et vigtigt element er lærernes løbende faglige og pædagogiske tilbagemeldinger (feedback) til eleverne. Den pædagogiske udfordring ligger i tilrettelæggelsen af stationerne (delopgaverne) med stigende progression og mulighed for egen-vurdering (Stousland & Witsø, 2015). Metoden har ligheder med det danske koncept 'vandhulspædagogik' (Bernes, 2013).

En udfordring i relation til feedback er, at især lærerne i de praktiske fag ikke har tid til at give eleverne feedback; der er slet og ret for mange elever til for få lærere. Der er især brug for feedback i forbindelse med længerevarende forløb, for eksempel projektarbejde, mens afgrænsede opgaver med korte deadlines giver bedre mulighed for feedback (Nielsen et al., 2013). Ifølge PH ønsker eleverne mere feedback fra læreren, men lærerne giver generelt primært feedback til de svage og frafaldstruede elever, hvilket betyder, at de fagligt og socialt stærkere elever savner feedback. Videre fremgår det i interview med PH, at der skal være tid til, at læreren kan komme rundt i klassen og værkstedet og hjælpe den enkelte gruppe eller elev. Der er for lang ventetid. Selv om lærerne mange steder løser dette ved, at eleverne kan se instruktioner på små filmklip, har eleverne brug

for lærervejledning. Interview med RBM supplerer dette, idet hun siger, at det er vigtigt: "at de (eleverne) kan møde lærerne, og at der er tid til feedback. Mange steder giver man eleverne opgaver, uden at der er tid til at give dem feedback."

I en undersøgelse af erhvervsskolelærernes feedback instruerede man lærere i at give feedback og undersøgte efterfølgende, hvordan lærernes feedback indvirkede på elevernes oplevelse af at få feedback, deres karakterer og deres fastholdelse i uddannelse. Undersøgelsen kunne ikke påvise en virkning. Det blev derfor konkluderet, at lærerne skal have tid til at udvikle kompetencer i relation til feedback, idet det er en længerevarende proces for lærerne at ændre deres praksis (Jensen, Andersen & Slotved, 2014).

Praktik og sammenhænge mellem skole og praktik

Sammenhængen i uddannelsesforløbet har indflydelse på elevens motivation for at fortsætte på uddannelsen. Det gælder ikke mindst elevernes mulighed for at danne sig et klart billede af fremtiden i virksomhedspraktikken, medens de er i gang med skoleundervisning. Derfor har det at have en praktikplads positiv indvirkning på motivationen for skoledelen (Nielsen et al., 2013).

Eleverne har vanskeligt ved at se sammenhængen mellem skole og praktik, og ifølge PH er transfer af det, eleverne lærer i skolen, til løsning af arbejdsopgaver i praktikken, fortsat et problem.

I en svensk undersøgelse af lærernes ansvarsområder i relation til læring i praktikken fremgår det, at lærere med gode relationer til det lokale arbejdsliv bedre kan understøtte eleverne i deres praktikforløb end lærere uden sådanne relationer. Det er således vigtigt, at lærerne skal have viden ikke blot om deres fag, men også om det lokale arbejdsmarked, virksomheder og disses oplærere og vejledere (Mårtensson, Anderson og Nyström, 2019).

Korte virksomhedspraktikker anvendes i stigende omfang (EVA, 2017b). Ifølge PH er der en særlig udfordring i relation til disse forløb. Mange af eleverne er tilfredse med korte praktikforløb, men udfordringen er ifølge PH, at eleverne behøver hjælp til at skabe sig overblik over, hvor i løbet af det samlede uddannelsesforløb eleverne udvikler de forskellige kompetencer og faglige mål. Eleverne har således brug for feedback på, hvilke kompetencer de har udviklet på det korte praktikophold med henblik på at præcisere, hvad de har brug for yderligere at lære, og hvilke praktikpladser der kunne være relevante i denne sammenhæng. Der er i den forbindelse brug for at styrke samarbejdet mellem skoler og praktiksteder (EVA, 2017c). Et sådant samarbejde kan også modvirke, at eleverne oplever, at deres forventninger til praktikken ikke indfries, hvilket er en væsentlig frafaldsårsag. Det er således vigtigt at være opmærksom på, at eleven har brug for omsorg under praktikken (Dyssegaard et al, 2014a).

Endnu en undersøgelse peger på nødvendigheden af at styrke samarbejdet mellem skole og praktik. Således viser en dansk undersøgelse, at en god relation mellem læreren på skolen og vejlederen på praktikstedet kan fremme oplevelsen af sammenhæng. Udfordringen er at skabe en systematisk relation på lærerplan og at udnytte denne relation til at give eleverne en klar opfattelse af sammenhæng (Louw & Katznelson, 2019). Interviewet med AVL uddyber resultaterne i undersøgelsen: "Udfordringen handler om overgange mellem fysiske placeringer af læringen i skole og praktik og mellem forskellige tilgange til læring, teoretiske og praktiske. (...) Elevernes udfordringer er at forbinde de generelle og brede perspektiver på deres fag med det konkrete, de står og laver i praktikken, hvor det kan blive meget partikulært."

Der er megen viden om elevernes udfordringer i relation til kobling af viden og praksis og skole og praktik, herunder også konkrete anvisninger på, hvordan koblingen kan styrkes. I den forbindelse siger AVL: "Den undersøgelse, vi lavede i 2015 (om kobling af skole og praktik), indeholder også

nogle anbefalinger. (...) Vi har en masse gode ideer. Men hvordan kan de blive implementeret og varigt forankret?" SG berører samme problemstilling: " Vi producerede rigtig meget (materiale til skolerne) fra slut 80'erne og op igennem 90'erne. Det kunne godt være skuffende, når man kom ud på skolerne, som havde modtaget de her ting, at de ikke var kommet ud og var blevet indarbejdet. (...) Vi har de her bud på løsninger, men hvordan formidler man det realistisk til skolerne?"

AVL og SG peger således på en tværgående generel udfordring, der drejer sig om at omsætte viden om faktorer, der har betydning for undervisningsmiljøet, til konkrete handlinger i undervisningen på skolen.

Helhedsorienteret og praksisrelateret undervisning

Helhedsorienteret undervisning omfatter undervisning, der skaber sammenhænge. I erhvervsuddannelserne betyder helhedsorienteret undervisning primært at skabe sammenhæng mellem uddannelsernes teoretiske og praktiske dele og mellem skole- og praktikdelene. Denne form for helhedsorienteret undervisning kaldes praksisrelateret eller praksisbaseret undervisning. Derudover kan helhedsorienteret undervisning for eksempel omfatte sammenhænge mellem forskellige dele af den teoretiske undervisning, sammenhæng mellem forløb eller mellem elevernes erfaringer fra deres liv uden for skolen, for eksempel fritidsliv og skoleundervisningen.

Ifølge en undersøgelse fra Rambøll, styrker helhedsorienteret undervisning fastholdelse og bidrager til et bedre undervisningsmiljø. En central udfordring i relation til helhedsorienteret undervisning er at sikre, at eleverne opfatter sammenhængen mellem undervisningens forskellige delelementer og ikke mindst sammenhængen mellem uddannelsen og det arbejde, som uddannelsen fører frem til (Rambøll, 2017). Praksisrelateret undervisning er især en udfordring på eux, hvor gymnasieeleverne ikke er skolet i at inddrage erfaringer og eksempler fra erhvervspraksisser.

Et led i den helhedsorienterede undervisning er, at man undersøger noget og eksperimenterer. Ifølge SG er det vigtigt, "at man får lagt mere vægt på eksperimenterende undervisningsmiljøer, hvor undervisningen ikke er lagt deduktivt an. Den består ikke i lærebogsstof, men man delagtiggør eleverne i at blive klogere. Man laver et eksperiment – det kan være noget, man bygger, eller noget man undersøger; man afprøver. Eleverne arbejder sammen om det og på den måde får de en oplevelse af, hvordan læringen bliver til. Det er en udfordring, som kræver pædagogiske didaktiske kompetencer af lærerne. Men bestemt en vej man har gjort for lidt ud af."

Eleverne motiveres af at arbejde med virkelighedsnære autentiske opgaver (Høst, 2015) og identificerer sig med det fag, de er ved at uddanne sig til. En norsk undersøgelse af en erhvervsuddannelse inden for medieproduktion peger på betydningen af sammenhængen mellem skole og arbejdsplads – især i begyndelse af uddannelsen, hvor det er vigtigt, at eleverne kan engagere sig i autentiske arbejdsopgaver. Ifølge undersøgelsen klager eleverne ikke over, at skolen er for teoretisk, men over at skulle beskæftige sig med medier inden for andre områder end dér, hvor de ønsker at arbejde. Autenticiteten i opgaverne øger elevernes opfattelse af uddannelsens relevans (Aakernes, 2018).

Ifølge NHH tydeliggør erhvervsskolerne ikke det erhvervsfaglige tilstrækkeligt. Mens eleven har stor ambivalens over for uddannelsen, identificerer han eller hun sig godt med erhvervet. "Det bliver en flaskehals at gå fra grundskolen, gennem flaskehalsen – grundforløb 1 og 2 – til at komme ud i praktik. Praktikken er det rigtige; det er den, eleven identificerer sig med" (interview NHH). Derfor er der udfordringer i overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse: "Eleverne ser skolen som en nødvendig forhindring, en vanskelighed. På skolen skal man tilbyde et autentisk læringsmiljø, hvor man arbejder med real world problems. I stedet har man prøvet at efterligne gymnasiet. Man (skolen) skal finde det stærke ved sig selv; værkstederne er dér, hvor eleverne skal

være. Værksteder skal være åbne også om aftenen, så de (eleverne) kan gå og 'fuske' som det hedder." (interview NHH).

Imidlertid har lærerne ifølge RNB vanskeligt ved at praktisere helhedsorienteret undervisning. En forklaring på dette er, at lærerne på relativt kort tid skal nå pensum, og så vælger de mere traditionelle undervisningsformer. Det kræver ifølge RNB ledelsesopbakning og kompetenceudvikling at motivere lærerne for projektorienteret undervisning.

I den forbindelse peger et australsk studie på, at lærernes kompetencer til at gennemføre praksisrelateret undervisning kan styrkes i læreruddannelsen. Dette gøres ved at etablere et anvendelsesorienteret læringsmiljø (applied learning environment) i læreruddannelsen, der lægger vægt på at sammenkoble teori og praksis i autentiske kontekster, at tage udgangspunkt i elevernes realkompetencer og anvende realistiske evalueringsmetoder (Downing, 2017).

It i undervisningen

It-støttet undervisning kan anvendes i forhold til ovenstående temaer, det vil sige som værktøj i forbindelse med differentiering, feedback, motivation og kobling af skole og praktikdele i uddannelserne (EVA, 2017a). Anvendelse af it i undervisningen kan styrke fastholdelse af eleverne. Således viser et spansk udviklingsarbejde, at video-baserede præsentationer af simulationer af praksisrettede projekter samt af systematisk vejledning styrker læringsmiljøet og mindsker frafald (Salvà, Pinya, Álvares & Calvo, 2018).

Videre viser en undersøgelse af brug af simulation i SOSU, at eleverne bedre forstår den teoretiske viden, når de får mulighed for at afprøve denne i en simuleret praksis. En udfordring i forbindelse med anvendelse af simulation er, at relativt få elever ad gangen kan deltage i simulationen, og at der følgelig er behov for at udvikle simulationsbaseret undervisning, der kan involvere hele klasser (Aarkrog & Puge, 2019).

AVL har deltaget i udviklingen af instruerende film for eleverne på tømreruddannelsen, og udfordringen er ifølge ham, at lærerne har brug for didaktiske rammer for, hvordan de kan bruge disse videoer: "Det kræver, at lærerne har et godt kendskab til elevernes deltagerforudsætninger for at vide, hvilke elever der selv kan løse opgaver ved hjælp af en videofilm, og hvilke der har brug for hjælp. Hvis man ved det, kan det godt have et differentierende potentiale og købe læreren lidt mere tid til dem, som har brug for det."

Endelig viser et litteraturstudie fra EVA om kvalitet i digitale læringsforløb på VEU-området, at relationen mellem lærer og elever er afgørende for et godt digitalt læringsforløb. Digitale læringsforløb kan ikke erstatte læreren, men denne har en afgørende rolle for elevernes læreproces og faglige udbytte. Således stiller læringen ud over it-kompetence hos både lærere og elever mange af de samme krav til læreren, som ses i den traditionelle undervisning for eksempel om at kunne afdekke elevernes forudsætninger, instruere eleverne og give dem feedback. Da lærerne ikke nødvendigvis møder eleverne fysisk i digitale læringsforløb, er det vigtigt, at lærerne husker at have den enkelte elevs læringsforløb for øje. Udfordringen er således, at lærerne skal udvikle såvel kompetencer i it som i didaktiske principper relateret til it, hvilket også fremgår i en tidligere undersøgelse fra EVA (EVA, 2017a). Derudover er en udfordring ved digitale læringsforløb, at de stiller krav om relativt små holdstørrelser, så læreren kan interagere med den enkelte elev (EVA, 2019a).

9.2.3 Det fysiske miljø

Det fysiske undervisningsmiljø danner rammerne for det faglige og sociale undervisningsmiljø. Nedenfor omtales to former for rammer, rammerne om undervisningen og rammerne om fysisk aktivitet.

Samspil mellem fysiske læringsrum: Klasseværelse og værksteder

En undersøgelse fra Dansk Center for Undervisningsmiljø peger på, at eleverne tillægger den virkelighedsnære undervisning stor vigtighed. Det fysiske miljø skal afspejle arbejdsopgaverne på virkelige arbejdspladser og maskinellet skal være moderne (Challi & Jespersen, 2016).

I interviewet med RNB fremgår det, at den fysiske indretning af skolen har betydning for elevernes motivation for og indlæring teoretiske fag. RNB fortæller om sin tidligere skole: "Inde i alle værkstederne byggede vi klasselokaler i glas, så alle teorilokalerne blev flyttet ind på værkstederne." Nogle af disse var PC-rum." Ifølge RNB integrerer denne rumindretning de teoretiske fag: "Det betyder, at lærerne pædagogisk kan trække eleverne ind i en halv time og lige tage lidt materialelære. Det giver et andet miljø. Undervisningen i de teoretiske fag bliver (ofte) sådan noget, hvor man går ned af en gang, og så sidder der en folkeskolelærer, som skal lære en dansk. Nu er de (lærerne i grundfagene) i stedet en del af værkstedsmiljøet." Udfordringerne relateret til dette drejer sig dels om at indrette skolerne, så der skabes samspil mellem teoretiske fag og de praktiske fag, dels om at lærerne i de teoretiske og praktiske fag samarbejder om tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen.

Ifølge de interviewede eksperter er det vigtigt, at det fysiske miljø afspejler erhvervene. NHH kritiserer erhvervsskolerne for at være blevet "pæne, men også fremmede. Det stemmer ikke overens med de fag, som de skal uddanne til." Nogle skoler er dog ifølge de interviewede gode til at afspejle erhvervene. AVL fremhæver TECH collage Aalborg som eksempel på en skole, der emmer af erhvervsfag: "Der er nogle lange gange, som er flettet ind i hinanden på kryds og tværs. Hver gang har et bestemt håndværk – der lugter af træ, metal eller et andet håndværk. Det sidder i næsen, og på væggene er der bokse med elektriske installationer eller flotte murværk, de har lavet på gangen. Ifølge AVL er det især værkstederne, der giver denne oplevelse: "Særligt i værkstederne, men også i SOSU er det præget af håndværket. Der står tømmerbænke eller en seng til patienter. Materialiteten er der, og undervisningsrummet er præget af det."

Ligeledes kan man ifølge NHH lære noget af landbrugsuddannelserne: "Det er lykkedes på landbrugsuddannelserne. De har også sådan nogle læringslaboratorier. De kobler gruppearbejde og projektarbejde med værkstederne. Det kræver mere pædagogisk fantasi, end det kræver penge."

Fysisk aktivitet

Undersøgelsen fra DCUM peger også på betydningen af de fysiske rammer for elevernes muligheder for udfoldelse af fysisk aktivitet (bevægelse) og for mulighederne for at skabe socialt samvær på tværs af uddannelser, såvel i skoletiden som uden for. Rammerne for fysisk aktivitet understøtter elevernes sociale fællesskab, konkluderes det. Skolernes ledelse er enige i vigtigheden af vel-fungerende rammer for den fysiske aktivitet (Challi & Jespersen, 2016).

SG har gennemført projekter om sundhed og fysisk aktivitet i erhvervsuddannelserne og henviser til, at der tidligere er blevet indført 45 minutters daglig motion til alle elever på grundforløbet. Videre siger han: "I starten gik skolerne seriøst ind i det og lavede programmer og projekter omkring det her. Mit indtryk er, at det er fladet ud, fordi det kræver kompetencer af lærerne at kunne lave aktiviteter som er motiverende, og som eleverne tror på. Det er ikke alle lærere, der tror på det og tror

på sig selv i den rolle. Der har man undervurderet de kompetencekrav som det stiller. (...) Nogle skoler arbejder rigtig godt med det, andre steder bliver det ikke taget seriøst. Vi har forsøgt at få bevægelse ind i undervisningen, men min oplevelse er, at det bliver lidt kunstigt, at det er vanskeligt at fastholde motivationen for det, for det bliver sådan nogle lege. Det appellerer i hvert fald ikke til drengene. De skal have nogle andre typer fysiske udfordringer. De støjer, og de larmer, og det er præcist det, der appellerer til dem.”

I stedet for at integrere fysisk aktivitet i undervisningen foreslår SG: ”Jeg tror på, at det er nyttigt med nogle brud i løbet af dagen. At man bryder den der skolegang. Der er behov for nogle oaser, hvor man laver noget helt andet, og hvor kroppen kommer ind i billedet.” Videre fremhæver SG, at det har positiv betydning for lærer-elevrelationen, når lærerne kan udfolde sig fysisk sammen med eleverne: ”Det påvirker og ændrer lærer-elev relationen på en hensigtsmæssig måde – man kan grine sammen.” Videre peger SG på en udfordring i relation til kønsdimensionen: ”Det er vigtigt, at man ikke bruger mange kræfter på, at pigerne og drengene skal lave det samme. Nogle steder siger man, at de skal være sammen om det, men hvis de så spiller fodbold, bliver det måske hverken sjovt for pigerne eller for drengene. (...) Man skal ikke være så bange for at skelne mellem drenge og piger. (...) Jeg har iagttaget, at man har lagt vægt på nogle aktiviteter som ’ikke skræmmer nogen’; der bliver ikke nogen udfordringer, det er ikke rigtig sjovt for nogen, og det bliver mest noget pjat.”

9.2.4 Det sociale miljø

Ifølge PH mangler der et socialt miljø på erhvervsuddannelserne, ikke mindst et ungdomsuddannelsesmiljø. De unge elevers opfattelse af et godt ungdomsuddannelsesmiljø drejer sig om, at eleverne gerne vil inddrages i udvikling og evaluering af miljøet; der skal være en tillidsbaseret relation mellem lærere og elever og eleverne iblandt; det erhvervsfaglige skal være synligt; det skal være sjovt og anderledes at gå i skole, og skolelivet skal række ud over det faglige (EVA, 2016a). Ifølge RBM er det vigtigt at have fokus på de eksisterende arbejdsfællesskaber og praktikker på skolen: ”Man skal ikke se sig blind på at ville lave undervisningsmiljøer som ligner gymnasiernes.”

Ekspertinterview og litteraturreview peger på nogle udfordringer i det sociale undervisningsmiljø. RBM fremhæver, at elevgruppen er meget forskelligartet blandt andet aldersmæssigt, og at mange skoler ikke har fælles rammer og værdier for et undervisningsmiljø, enten fordi de har en tradition for arbejdspladskultur, eller fordi de har været igennem en fusionering.

Ifølge interview med RNB er der noget ved kulturen i erhvervsuddannelserne, der gør, at man ikke prioriterer det sociale miljø så meget, som man gør på for eksempel htx og hhx. ”Man kan ikke få nogen til at sidde i elevrådet, og hvorfor er det kun gymnasieelever, der øver musik i kælderens?” Der er behov for, at lærere og ledelse tager initiativer til at samle eleverne. Der mangler traditioner ud over det afsluttende svendegilde: ”Man gør rigtig meget ud af for-svendegilde på erhvervsskolerne. (...) Men det er jo efter fire og et halvt år! (...) Hvorfor laver man ikke nogen værksteder? Det koster penge og lærertimer, men er vi ude i visionerne, koster det ikke så meget at have nogle lærere gående.”

Relationen mellem lærer og elev

Relationsarbejde omfatter relationer mellem lærer og elev, mellem øvrige ressourcepersoner og elev og mellem elev og elev. Interaktion mellem elever, studievejledere og skoleledere understøtter fastholdelse af eleverne (Dyssegaard et al, 2014b). I litteraturen er der hovedsageligt fokus på relationen mellem lærer og elev.

Et australsk studie peger på faktorer, der har betydning for at engagere elever i uddannelse, herunder omsorg for elevens trivsel, positive lærer-elevrelationer, et overordnet mål om at opbygge elevernes tro på egne evner og mere generelt tro på dem selv (Murray & Mitchell, 2016).

Relationsarbejdet opfattes i ekspertinterviewene som grundlæggende for undervisningsmiljøet og forbundet med særlige kompetencer: "Relationskompetence er så grundlæggende... opbakning og meningsfuldhed og imødekommenhed. Et forsøg på at sætte sig ind i elevens perspektiv. Der er mange ting i spil, og det kræver, at der er tid, kultur og kompetence." (interview med RBM).

En udfordring i relationsarbejdet er, at mange af lærerne ikke har de tilstrækkelige pædagogiske og didaktiske kompetencer til at arbejde med elevernes udvikling: "Der har været det her arbejdspladssyn på mange uddannelser, og det betyder, at der har været en tendens til, at man bare vil have eleverne igennem, så de bliver færdige i praktikken. Man har ikke haft et pædagogisk syn på, at eleverne uanset alder går igennem en proces, hvor de oplever større faglighed og faglig identitet, men i stedet på at de skal være klar og færdige." (interview, RBM).

Elevernes autonomi og selvbestemmelse, der understøttes i elevaktiverende undervisningsformer så som projektarbejde, indvirker positivt på deres relation til lærerne. Jo mere lærerne samarbejder med eleverne, jo mere motiveres eleverne og tager ansvar for deres læring (Rambøll, 2016).

En negativ relation mellem lærer og elev kan være vanskelig at ændre. Blandt de forhold, der indvirker på en negativ relation er, hvis eleverne ikke udviser den tilstrækkelige respekt for læreren. Videre hvis læreren favoriserer nogle elever og stigmatiserer andre negativt. Det indvirker positivt på elevernes trivsel og fastholdelse i uddannelse, når læreren er venlig, omsorgsfuld og fagligt og personligt understøttende. Endelig har det betydning, at skolen anerkender lærere, der arbejder på at skabe positive lærer-elevrelationer (Krane et al, 2016).

Et studie af lærernes relationsarbejde viser, at dette stiller krav til lærerens socio-emotionelle kompetencer, der omfatter, at læreren handler sensitivt og ansvarligt, at læreren er nærværende og kan håndtere følelser, og at læreren bekræfter eleven og understøtter dennes følelsesmæssige udvikling (Aspelin, 2019). Videre om lærernes kompetencer viser et australsk studie, at lærerens indsats er en af de væsentligste. Det er vigtigt, at lærerne er opmærksomme på deres betydning for fastholdelse og elevernes engagement. Der skal skabes positive relationer til eleverne. Relationerne skal være respektfulde, inkluderende og støttende i forhold til elevernes differentielle behov. Eleverne skal føle sig værdsatte og respekterede af deres lærer (Dutschke, (2018).

Læreren som rollemodel

En central del af relationsarbejdet er, at lærerne er rollemodeller for eleverne. Dette kan forstærkes gennem kontakt til virksomhederne. Således fremgår det i et tysk studie, at kontakt med praksis og med professionelle rollemodeller styrker et professionelt miljø. For eksempel kan karrierevejledning af eleverne styrkes gennem inddragelse af rollemodeller relateret til elevernes ønsker (Neuenschwander, Hofmann, Jüttler & Schumann, 2018). En anden undersøgelse peger på, at eleverne i erhvervsuddannelserne hovedsagelig engageres i den praktiske undervisning frem for i den teoretiske undervisning blandt andet fordi eleverne opfatter værkstedslæreren som rollemodel, medens dette ikke gælder for læreren i de mere teoretiske grundfag (Nielsen et al., 2013). NHH siger ligeledes: "Det er vigtigt, at faglærerne er forbilleder for eleverne, de dér mestre, som eleverne forsøger at leve op til. (...) Det er vigtigt, at lærerne er autentiske slagtere og smede, og så skal de også kunne noget didaktik og pædagogik, så de kan lære fra sig."

Lærernes funktion som rollemodel rækker ud over klasselokalet. Ifølge RNB bør læreren være mere sammen med eleverne uden for klasseværelset for eksempel spise frokost sammen med eleverne eller bare være mere på gangene og være opmærksom på relationerne mellem eleverne. RNB begrundet dette med, at eleverne ikke er voksne: "Jeg ved godt, at man gerne vil have, at det er voksne, som går på en erhvervsuddannelse, selvom de kun er 16-17 år. Jeg mener faktisk, at man (lærerne) skal blande sig mere." NHH er enig: "De (eleverne) bliver nødt til at have nogle stærke voksenpersoner, som de kan identificere sig med. (...) Lærerne skal være til stede. De skal være nogle, man ser op til, og som man kan komme til og tale med." AVL supplerer: "De (eleverne) ser meget op til lærerne. Mange af lærerne har praksiserfaringer eller har haft virksomheder selv. De er repræsentanter for faget. Det er meget vigtigt, at lærerne er opmærksomme på den rolle og på at skabe gode og respektfulde relationer til eleverne."

Elev-elevrelationer

Lærerne skal være opmærksomme på elevernes indbyrdes relationer: "... understøtte elevernes relationer mellem hinanden. Være opmærksomme på, om der er nogle der bliver ekskluderet; hvem der arbejder sammen, og om der foregår mobning. Nogle håndværk har en bestemt måde at snakke på, som kan tendere til at blive misforstået, hvis man ikke er vant til den jargon." (interview AVL).

Elevernes sammenhold og samarbejde har indflydelse på fastholdelse af eleverne. Det har positiv indvirkning på fastholdelse, når eleverne oplever et familielignende fællesskab, der centrerer sig om elevernes behov (Adam, 2012). Elevernes samarbejde indvirker positivt på deres aktive deltagelse i egen læreproces (Dyssegaard et al, 2014b). Udskydelse af inddeling af eleverne i niveauer indvirker ligeledes positivt på fastholdelse: Munk m.fl. har sammenlignet grundforløb, hvor alle elever uanset faglige forudsætninger blev optaget og først blev inddelt på niveauer, når det blev konstateret, at de havde vanskeligt ved at gennemføre undervisningen med grundforløb, hvor eleverne var inddelt i niveauer fra begyndelsen. I undersøgelsen konkluderes det, at den første type forløb 'vent og se' forløbene er bedst til fastholdelse af elever (Munk, Bohn, & Baklanov, 2015).

I forhold til *kønsdimensionen* er uddannelserne lykkedes forskelligt med at inkludere det køn, der er i mindretal på uddannelsen. AVL siger om de kønsskæve uddannelser på skolerne: "De meget skæve uddannelser – tømrer og murer – har de piger, som formår at være der. De (pigerne) bliver en kuriositet og får noget særligt ved at være der. De bliver legitime ved at være en kuriositet. (...) Malerbranchen har udviklet sig over tid. Den er næsten 50/50; har den gjort noget særligt? Kan man lære noget herfra til de andre håndværk? (...) Der var nogle skoler, hvor der hang seksualiserende billeder af kvinder i værkstederne. Det går bare ikke. Man skal være opmærksom på seksualisering, mobning og chikane." (AVL). En undersøgelse fra EVA viser, at piger sammenlignet med drenge føler sig mere pressede i deres uddannelsesvalg, og at piger, der vælger kønsutraditionelt, er mere motiverede og vedholdende. Piger kan siges at være mere målorienterede end drenge, når de vælger uddannelsen. Drengene oplever, at de får mere ud af vejledningen inden deres uddannelsesvalg, og de har mere faglig selvtilid, når de begynder. På baggrund af resultaterne konkluderes det, at man i vejledningen skal være opmærksom på disse forskelle mellem kønnene, med henblik på at kunne vurdere, hvilke indsatser den enkelte unge har behov for. Selvom undersøgelsen omhandler de unges uddannelsesvalg, kan de konstaterede forskelle vise sig betydningsfulde i den efterfølgende uddannelse (EVA, 2019b).

Elevers selvopfattelse har betydning for elevens evne til at have gode relationer til klassekammeraterne (Mariager-Andersson, Gottlieb, Wahlgren & Aarkrog, 2019). Et schweizisk studie baseret på data fra 715 erhvervsskoleelever peger på betydningen af læringsmiljøet og elevernes selvopfattelse for elevernes skoleforløb. Selvopfattelsen er målt ved tre faktorer: Self-efficacy, self-

esteem og grad af negative følelser. Undersøgelsen viser, at undervisningsmiljøet skal bidrage til at styrke elevernes selvopfattelse (Lüthi, & Stalder, 2018; 2019).

Overgange i uddannelserne

Relationsarbejdet er særligt vigtigt i overgangene mellem forskellige uddannelsesdele, for eksempel i overgangen fra grundskole til erhvervsuddannelse, hvor den tidlige opmærksomhed er vigtig. "De første 14 dage på grundforløb 1 er vigtige" (Interview med RBM), og det kan ifølge RBM have negative konsekvenser, hvis eleven ikke ved, hvem han/hun skal gå til. En finsk undersøgelse, der peger på betydningen af at have venner og støtte fra venner (peer support) på skolen fremhæver, at dette især er vigtigt i begyndelsen af uddannelsen. Det har betydning for elevernes (u)sikkerhedsfølelse og deres engagement og karrierevalg. Forskerne anbefaler, at der skal være tid i undervisningen, hvor eleverne får mulighed for at arbejde med disse forhold (Niittylahti, Annala, & Mäkinen, 2019). Lærerne skal således tidligt skabe gode relationer med eleverne og eleverne iblandt. Det er vigtigt, at eleverne tidligt føler sig fagligt og socialt hjemme (EVA, 2017b). Endvidere er det vigtigt, at skolen tidligt er opmærksom på frafaldstegn (Cedefop, 2016; EVA, 2017b; Maria-ger-Andersson, Gottlieb, Wahlgren & Aarkrog, 2019).

Der bør ifølge ekspertinterviewene sættes særlig fokus på grundforløb 2: "Vi ved, at der er mange, som falder fra på grundforløb 2; usikkerhed over om man har valgt rigtigt er en naturlig del af identitetsskabelsen." (interview med RBM).

Ifølge PH drejer udfordringen i overgangen fra grundforløb 1 til 2 sig om, at mens der flere steder er fokus på et ungdomsuddannelsesmiljø på grundforløb 1, så 'glemmer' skolerne, at eleverne på grundforløb 2 ikke er blevet meget ældre og fortsat har brug for, at skolen understøtter et ungdomsuddannelsesmiljø. Grundforløb 2 bør ikke opfattes som en forsættelse af grundforløb 1, for der er tale om en ny social gruppe, der er mere heterogen end på grundforløb 1, og som kræver en særlig velkomst og introduktion. Endvidere er udfordringen på grundforløb 2, at eleverne deles op på uddannelser, og at elevvolumen på de enkelte uddannelsesmiljøer kan være meget lille, hvorfor der skal skabes uddannelsesmiljøer på tværs af de forskellige uddannelsesretninger. En tredje udfordring ifølge PH er den skæve kønsfordeling. AVL lægger også vægt på, at heterogeniteten i elevgruppen på grundforløb 2 skal udnyttes: "Det betyder ikke noget, om man er tømmer eller murer, men at man er i starten af en uddannelse, og at man er startet relativt ungt. Vi har alle brug for at føle os inkluderet og høre til. (...) Helt sort/hvidt har vi måske løst lidt med grundforløb 1, men de udfordringer, der var på grundforløbet før, har vi nu rykket til grundforløb 2. Måske er det i virkeligheden dér, man skal undersøge nærmere og sætte ind med, hvordan man kan skabe gode inklusionsmiljøer og synergier og udnytte, at gruppen bliver mere heterogen." Dertil kommer ifølge AVL, at "forløbene er enormt pressede, læringsmålene står i kø for at blive hakket af. Hvor meget mulighed har lærerne for at have opmærksomhed på svage elever?"

I forhold til overgangen fra grundforløb 2 til praktik gør RBM ligeledes opmærksom på, at eleverne er unge, idet hun fremhæver en udfordring på sosu i overgangen til praktik: "I skal være opmærksomme på, at der er mange sosu-elever, der falder fra i begyndelsen af praktikken. Praksischock. Hvad gør man med elever, som stadig er elever, men kommer ud på arbejdsmarkedet? Hvad gør man for at tage ordentligt imod dem? Er kommunerne gode nok til at skabe fællesskaberne? Eleverne skal stadig mødes på deres grundlæggende behov, selvom de kommer ud i praktikken. Og de er stadigvæk yngre elever."

9.2.5 Sammenfatning

Der er i litteraturreviewet, herunder review af relevante primærkilder i Rambøll 2018 samt gennem ekspertinterviewene, identificeret en række faktorer, der har indvirkning på undervisningsmiljøet, herunder opdelt på de tre miljøer; det faglige, det fysiske og det sociale undervisningsmiljø.

Det faglige undervisningsmiljø: Det er vigtigt, at eleverne arbejder med autentiske arbejdsopgaver fra erhvervene, at eleverne involveres aktivt og ansvarligt i læringen, at lærerne får tid til systematisk differentiering herunder med blik på læseudfordringer, at lærerne har positive forventninger til elevernes præstationer, at eleverne understøttes i at sætte mål og fastholde disse, at alle elever får feedback løbende, at samarbejdet mellem lærere og oplærere/praktikvejledere i praktikken styrkes, at lærerne styrker den helhedsorienterede, praksisrelaterede og eksperimenterende undervisning, og at lærerne udvikler didaktiske kompetencer i relation til anvendelse af it i undervisningen.

Det **fysiske undervisningsmiljø** i form af de fysiske rammer på skolen handler især om at de fysiske rammer understøtter integrationen af teoretisk og praktisk undervisning, hvilket indebærer at undervisningsrummet og maskinellet afspejler arbejdsopgaver fra virkelige arbejdspladser. Skolerne skal emme af det erhverv, de uddanner til. Derudover kan de fysiske rammer understøtte elevernes mulighed for socialt samvær, der skal være steder man kan være sammen og udvikle sine relationer.

Det sociale undervisningsmiljø: Det er vigtigt, at læreren lægger vægt på at skabe positive relationer til eleverne. Sådanne relationer omfatter, at lærerne er autentiske rollemodeller for eleverne i og uden for klasseværelset med blik for, at mange af eleverne har brug for en voksen som rollemodel. Videre at lærerne understøtter positive relationer eleverne iblandt ved at skabe faglige og sociale fællesskaber, herunder modvirke mobning og kønsdiskriminering. Det er vigtigt at etablere et undervisningsmiljø på grundforløb 2, hvor eleverne kan mødes på tværs af uddannelsesretninger, og hvor der er opmærksomhed på, at en stor del af eleverne er unge. Endelig har skolen en opgave med at sikre en god overgang til praktikken, hvilket blandt andet indebærer, at lærerne samarbejder med praktikken. Det sociale undervisningsmiljø sætter fokus på lærernes sociale og personlige kompetencer.

9.2.6 En tværgående udfordring

De faktorer, som litteraturreviewet afdækker, er stort set alle allerede fundet i Rambølls review fra 2018. Dette har givet anledning til at spørge, om skolerne rent faktisk anvender viden fra de forskellige undersøgelser i videreudvikling af deres undervisningsmiljø – et spørgsmål, der også tematiseres i ekspertinterviewene. Der peges derfor afslutningsvis på den tværgående udfordring, at skolerne har behov for vejledning og ressourcer til at implementere praksis for et godt undervisningsmiljø. Det bør således i forbindelse med casestudiet overvejes, om disse skal have fokus på forhold, der kan understøtte implementering af praksis for et godt undervisningsmiljø.

9.3 Referencer

Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers' socio-emotional competence. *International Journal of Emotional Education. Special Issue, Vol 11, No 1* (153-168).

Becker, S., Pfost, M. & Artelt, C. (2018). New Challenges, New Motivation? Goal Orientation Development in Graduate of Higher Track Schools and Their Peers in *Vocational Training. Frontiers in Psychology*, 9, 1-15.

- Bernes, B. (2013). *Vandhulspædagogik og erhvervsuddannelser*. Inspirationshæfte. FoU-projekt-nummer 128925.
- Challi, R. & Jeppesen, L. H. (2016). *De fysiske rammer på erhvervsuddannelserne*. DCUM.
- Downing, J.J. (2017). Design principles for applied learning: bringing theory and practice together in an online VET teacher-education degree. *International Journal of Training Research*, 15 (1), 85-102.
- Dutschke, A. (2018). Understanding VET teacher attitudes to student support in a major public VET provider. *International Journal of Training Research*, 16 (2), 163-181.
- EVA (2016a). *Et erhvervsrettet ungdomsuddannelsesmiljø. Trin-for-trin guide*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2016b). *Undervisning på forskellige niveauer. Niveaudelt undervisning i grundfag efter EUD-reformen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2017a). *It som pædagogisk værktøj på erhvervsuddannelserne. Inspiration til at udvikle brugen af it i undervisningen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA (2017c). *Overgange mellem grundskole og ungdomsuddannelse*. EVA.
- EVA (2018). *Undervisningsdifferentiering i erhvervsuddannelserne*. Vidensnotat. Danmarks Evalueringsinstitut og Undervisningsministeriet.
- EVA (2019a). *Kvalitet i digitale læringsforløb på VEU-området. Et litteraturstudie med fokus på dansk- og engelsksproget forskning*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- EVA. (2019b). *Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse – Unges vej mod ungdomsuddannelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, Karlsson, B. & Binder P-E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol 22, No 4 (377-389).
- Louw, A. W. (2013). Pedagogical practices in VET: between direct and indirect teacher approaches. *Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET)*, Vol. 3.
- Louw, A. & Katznelson, N. (2019). Transfer and reflection in the Danish dual model: Findings from development projects in the Danish vocational education and training programmes. *Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET)*, Vol. 9, No. 2, 51–70, doi: 10.3384/njvet.2242-458X.199251.
- Lüthi, F. & Stalder, B.E. (2018). Situational and individual resources predict learning opportunities and career outcomes in VET. In Nägele, C. & Stalder, B.E. *Trends in Vocational Education and Training Research. VETNET ECER Proceedings 2018*.
- Lüthi, F. & Stalder, B.E. (2019). Who stays – who moves? How core self-evaluations are linked to changing resources in the workplace and school. In Nägele, C. & Stalder, B.E. *Trends in Vocational Education and Training Research. VETNET ECER Proceedings 2019*.

- Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2019). *Afsluttende rapport: Resultater fra projektet, 'At blive på sporet: Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne'* (in pint), DPU/Aarhus Universitet.
- Martínez-Serrano, M.-E., Pérez-Herrero, M.-d.-H., & Gurguera, J.-L. (2019). Life project clarity in vulnerable adolescents. In Nägele, C. & Stalder, B.E. *Trends in Vocational Education and Training Research. VETNET ECER Proceedings 2019*.
- Mårtensson, Å, Andersson, P. & Nyström, S. (2019). A recruiter, a matchmaker, a firefighter: Swedish vocational teachers' relational work. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Vol 9, No 1 (89-110).
- Neuenschwander, M.P., Hofmann, J., Jüttler, A. & Schumann, S. (2018). Professional Desires and Career Decisions: Effects of Professional Interests, Role Models, and Internship in Lower Secondary School, *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5 (3), 126-243.
- Niittylahti, S., Annala, J. & Mäkinen, M. (2019). Student engagement at the beginning of vocational studies. *Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET)*, Vol. 9, No. 1, 21–42, doi: 10.3384/njvet.2242-458X.199121.
- Perini, M. & Pentassuglia, M. (2018). One Step Forward: Advancing Knowledge on Italian VET-Laboratory Instructional Practices. In Nägele, C. & Stalder, B.E. *Trends in Vocational Education and Training Research. VETNET ECER Proceedings 2018*.
- Pinya, C., Salvà, F., Pomar, M.I. & Calvo, A. (2018). Preventing School Drop-Outs in Intermediate VET from the Schools' Perspective. In Nägele, C. & Stalder, B.E. *Trends in Vocational Education and Training Research. VETNET ECER Proceedings 2018*.
- Placklé, I, Könings, K.D, Jacquet, W, Struyven, K, Libotton, A., Merriënboer, J J.G. van & Engels, N., (2014). Students' Preferred Characteristics of Learning Environments in Vocational Secondary Education, *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 1 (2), 107-124.
- Rambøll, (2018). *Kortlægning. Styrket søgning og gennemførelse af EUD*. Rambøll.
- Realize (2019). *Hovedpunkter fra inspirationsarrangement om attraktive undervisningsmiljøer på erhvervsuddannelserne. Notat til STUK/20 maj 2019*. Realize.
- Said, A. (2018). Vocational Teaching-Learning through the Eyes of Undergraduate Vocational Students in Malta: A Qualitative Exploratory Study, *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5 (1), 42-63.
- Salvà, F., Pinya, C., Álvares, N. & Calvo, A. (2018). Dropout prevention in Secondary VET from different learning spaces. A social discussion experience. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6 (2), 153-173.
- Stousland, H. & Witsø, H. (2015). Er stasjonsopplæring i videregående skole en metode som er egnet til å støtte yrkesfageleven i vurdering av egen læring? *Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET)*, Vol. 5, 2015.
- Undervisningsministeriet (2018). *Eleverne trives på erhvervsuddannelserne*. <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/elevtrivselsmaalinger-paa-erhvervsuddannelserne>

Aakernes, N. (2018). From school to work: Coherence between learning in school and learning in workplaces for apprentices in the Media graphics programme in Norway. *Nordic Journal of Vocational Education and Training (NJVET)*, Vol. 8, No. 1, 76–97, doi: 10.3384/njvet.2242-458X.188176.

Aarkrog & Puge (2019). "Man skal holde sig læringsmålene for øje". *Resultater fra forskningsprojekt i relation til regionalt udviklingsprojekt om simulation på fem midtjyske SOSU-skoler*. DPU, Aarhus Universitet.

9.4 Anvendte primærkilder fra Rambøll rapport 2018

Adams, Brian Edward (2012). *Linked Learning: Can Career and Technical Education Programs Take California High Schools Into the 21st Century?* California Lutheran University.

Cedefop (2016). *Leaving education early: putting vocational education and training centre stage. Volume II: evaluating policy impact*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop re-search paper, 58.

Dyssegaard, C.B. et al. (2014a). *Forskningskortlægning af håndterbare forhold til gavn for fastholdelse, øget optag og forbedrede resultater i erhvervsuddannelserne*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Dyssegaard, C.B. et al. (2014b). *Virkningsfuld undervisning, praktik og vejledning på erhvervsuddannelserne. En forskningskortlægning*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

EVA (2017b). *Evaluering af korte uddannelsesaftaler i erhvervsuddannelserne*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Hargens, D. K. (2013). *Examining student achievement and interventions for underprepared vocational math students*. Iowa State University.

Helaire, A. (2014). *Career technical education instructors' perceptions of adult students' academic ability in career technical education classes*. Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology.

Høst, Håkon (2015). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Jensen, T. P., Andersen, H.L. & Slotved, M., (2014). *Tydlig Feedback på erhvervsuddannelsernes grundforløb – Fastholdelse og faglige resultater*. Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

Munk, M. Bohn, L & Baklanov, N. (2015). *Grundforløbspakker og frafald på danske erhvervsskoler*. Aalborg Universitetsforlag.

Murray, S. & Mitchell, J. (2016). Teaching practices that re-engage early school leavers in further education: an Australian study. *Journal of Further and Higher Education*, 40:3, 372-391.

Nationalt Videncenter for Læsning (2017). *Læsning og læsevejledning på EUD*. Nationalt Videncenter for Læsning.

Nielsen, C., Jørgensen, C.H., Koudahl, P., Munk, M.D, Jensen, T.P., Pedersen, L.T., Grønberg, L. Hvitved, L., Ingemann, L. Jonasson, C. & Lippke, L. (2013). *Slutrapport: Erhvervsskoleelever i det danske erhvervsuddannelsessystem*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.

Rambøll (2016). *En systematisk kortlægning af viden vedr. klare mål (eud)*. Rambøll.

Rambøll (2017). *Helhedsorienteret undervisning. Evaluering af helhedsorienteret undervisning som pædagogisk værktøj på spor 2*.

Rambøll & NCE (2017). *Evaluering af EUX*. Endelig rapport. Rambøll.

Rambøll & NCK (2017): *Slutevaluering. Evaluering af FastholdelsesTaskforcens samlede indsats*. Rambøll.

10. BILAG 2: Kvantitativ analyse (dokumentationsbilag)

10.1 Præsentation af datagrundlag og variabelbeskrivelser

Trivselsdata målt på indikatorer som udtryk for undervisningsmiljø

Den kvantitative analyse baserer sig på data fra STIL's datavarehus (uddannelsesstatistik.dk). Her findes blandt andet data fra elevtrivselsmålingerne på erhvervsuddannelserne foretaget af Børne- og Undervisningsministeriet. Denne undersøgelse af elevernes trivsel består af 33 spørgsmål til elever, der har skoleforløb i måleperioden samt otte spørgsmål til elever i praktik/skolepraktik. Ud fra elevernes besvarelser på spørgeskemaet præsenteres elevernes trivsel i de syv indikatorer¹⁹, som er vist i afsnit 1.5. Alle indikatorer måles på en skala fra 1-5, hvor 1 udtrykker den dårligst mulige trivsel, og 5 udtrykker den bedst mulige trivsel.

Vi vælger i denne analyse at se elevtrivselsmålingerne som udtryk for elevernes oplevelse af undervisningsmiljøet på deres uddannelse udbudt på en specifik institution. analysen bygger således på en antagelse om, at elevernes svar i trivselsmålingerne er udtryk for deres oplevelse af omgivelserne og miljøet på skolen. I denne fremstilling bruger vi udelukkende ordet trivsel, når vi referer til data og indikatorer fra elevtrivselsundersøgelserne.

For at få et nuanceret billede af udfordringerne på erhvervsuddannelserne ansues hver af de seks første indikatorer enkeltvis. Da to af indikatorerne, *egen indsats* og *motivation* og *egne evner*, er rettet mod elevernes selvopfattelse og tro på egne evner ("self-efficacy") og i mindre grad oplevelse af de eksterne miljømæssige faktorer, vil nogle analyser af elevernes trivsel blive gennemført med og andre analyser uden disse. I analyserne medtages alle institutioner og uddannelser, hvor der er registreret minimum tre svar for minimum en af de seks trivselsdimensioner i 2018.

Til at undersøge variationen i elevernes trivsel på uddannelserne og institutioner suppleres elevtrivselsmålingen med en række karakteristika om de enkelte uddannelser og institutioner, herunder elevsammensætning, hovedområde, institutionsstørrelse, institutionstype, frafaldsstatistikker på og mellem grundforløb (GF) og hovedforløb (HF). Disse er ligeledes tilgængelig på uddannelsesstatistik.dk.

Uddannelser udbudt på specifik institution som analyseenhed

I 2018 blev der udbudt 102 forskellige erhvervsuddannelser på i alt 90 institutioner²⁰. Nogle af uddannelserne udbydes på mindre skoler, der primært dækker et hovedområde (monofaglige skoler såsom landbrugsskoler). Andre udbydes på større kombinationsskoler, der samler en række uddannelser inden for flere hovedområder. Institutionens karakteristik har forventeligt betydning for elevernes oplevelse af deres trivsel. Samtidig udbydes langt de fleste uddannelser på flere institutioner. I tilfælde af at undervisningsmiljø varierer på forskellige institutioner, kan der derfor potentielt også være stor forskel på undervisningsmiljøet på tværs af uddannelserne.

Af disse årsager har vi valgt at kombinere uddannelses- og institutionsniveau og bruger den enkelte uddannelse udbudt på en specifik institution som analyseenhed. Data analyseres således på baggrund af 811 observationer.

¹⁹ Beskrivelserne er gengivet efter [elevtrivselsmålingen på erhvervsuddannelserne 2018](#).

²⁰ Inklusive AMU-centre.

Erhvervsuddannelserne er karakteriseret ved stor diversitet, når det kommer til institutionsstørrelse, elevsammensætning, kønsfordeling mv. Grundet denne store forskellighed brydes data op på en række forskellige måder i analyserne. Data analyseres ud fra tre perspektiver: Uddannelse, institution og elev. Tabel 6 viser hvilke karakteristika, der medtages for hvert perspektiv.

Tabel 6: Karakteristika for uddannelsescases, opdelt på uddannelse, institution og elev

| Perspektiv | | Karakteristika |
|---|--|--|
| Uddannelse | Hovedområde | Fødevarer, jordbrug og oplevelser |
| | | Kontor, handel og forretningservice |
| | | Omsorg, sundhed og pædagogik |
| | | Teknologi, byggeri og transport |
| | Kønsfordeling | Overvægt af mænd – mere end 67 pct. er mænd |
| | | Lige kønsfordeling |
| Overvægt af kvinder – mere end 67 pct. er kvinder | | |
| Institution | Type (målt på institutionsniveau) | Handelsskole |
| | | Kombinationsskole |
| | | Landbrugsskole |
| | | Sosu-skole |
| | | Teknisk skole |
| | Størrelse (målt på institutionsniveau) | Under 300 elever |
| | | 300-1.000 elever |
| | | Over 1.000 elever |
| | | |
| Elev | Elevtyper | Unge (starter direkte fra 9. eller 10. klasse) |
| | | Unge voksne (under 25 år, der starter på GF2) |
| | | Voksne (elever over 25 år) |
| | | Eux ²¹ |
| | Køn | Mand |
| | | Kvinde |
| | Herkomst | Mere end 90 pct. med dansk herkomst |
| | | Mere end 10 pct. med anden herkomst end dansk |

Igennem dette tredelte perspektiv undersøger analysen udfordringerne for hhv. uddannelserne, skolerne og eleverne og afdækker med andre ord, *hvor* og *hvornår* der opstår udfordringer med elevernes trivsel og for *hvem*.

²¹ Da eux-elever falder ind under alle tre elevtyper, behandles disse som en selvstændig gruppe. Eux-eleverne udgår således fra de resterende elevtyper, så der ikke sker overlap.

10.2 Beskrivelse af trivselsindikatorer ved deskriptiv analyse og multivariat regressionsanalyse

Den kvantitative analyse indledes med en undersøgelse af variationen i elevernes trivsel. Dette sker ved en **deskriptiv analyse** i afsnit 10.2.1, hvor vi sammenligner elevernes svar på de seks indikatorer fra trivselsmålingerne ved at opdele disse ud fra en række karakteristika på uddannelses-, institutions- og elevniveau. Denne analyse bidrager til at give indblik i, om trivslen vurderes mere positivt nogle steder end andre og af hvem. Her belyses det for eksempel, om nogle hovedområder i gennemsnit scorer højere på trivselsindikatorerne end andre, eller om en uddannelse på en institution med en ligelig kønsfordeling i gennemsnit scorer højere eller lavere end andre uddannelser med en overvægt af enten kvinder eller mænd.

Den deskriptive analyse efterfølges af en **multivariat regressionsanalyse** i afsnit 10.2.2, der ud fra et forklarende sigte tester tendenserne fra den deskriptive analyse. Her ønsker vi at afdække, hvilke faktorer der kan bidrage til at forklare variationen i elevernes trivsel på tværs af uddannelser og institutioner. Ved at udvide analysen til at indeholde flere variable samtidig kan vi kontrollere for påvirkning af andre faktorer og derved komme tættere på at isolere, hvor udfordringerne for elevernes trivsel skal findes. For eksempel muliggør dette en undersøgelse af, om højere trivsel for en bestemt elevtype er særlig for elevtypen i sig selv, eller om det hænger sammen med, at disse elever ofte læser på en bestemt uddannelse med en særlig kønsfordeling, af en særlig størrelse eller et tredje karakteristikum.

10.2.1 Deskriptiv analyse af trivsel på tværs af uddannelser, institutioner og elever

Overordnet er der variation i trivslen på tværs af de tre perspektiver, hvor der både kan fremhæves karakteristika med scorer over gennemsnittet for størstedelen af de seks indikatorer, og andre karakteristika hvor der er større forskelle i gennemsnittene for hver indikator.

Læsevejledning: Hvordan læses tabellen?

Tabel 7 viser gennemsnittet på de seks trivselsindikatorer på tværs af uddannelse, institution og elev. Tabellen læses **lodret** ud for hver trivselsindikator og viser således den gennemsnitlige trivsel på den specifikke indikator for forskellige karakteristika (hovedområde, kønsfordeling, institutionstype osv.).

Øverst i tabellen ses det samlede gennemsnit på tværs af uddannelser og institutioner for hver indikator. Farvenuancerne indikerer, om gennemsnittet er højere eller lavere end det samlede gennemsnit for den pågældende indikator. Mens **de gyldne nuancer** indikerer et lavere gennemsnit på indikatoren sammenlignet med det samlede gennemsnit for indikatoren, indikerer **de lysegrønne nuancer** et højere gennemsnit for indikatoren.

Tabel 7: Gennemsnit på indikatorer for undervisningsmiljø fordelt på uddannelse, institution og elev

| | | Velbefin- dende | Fysiske rammer | Lærings- miljø | Praktik | Egne evner | Egen indsats og mo- tivation | |
|---|---|--|-------------------|-------------------|-------------|---------------|---------------------------------------|------|
| Total (samlet gnm. på tværs af uddannelsescases) | | 4,31 | 3,65 | 4,03 | 4,04 | 3,98 | 4,19 | |
| Uddan- nelse | <i>Hoved- område</i> | Fødevarer, jordbrug og op- levelser | 4,34 | 3,83 | 4,13 | 4,11 | 3,96 | 4,19 |
| | | Kontor, handel og forret- ningsservice | 4,15 | 3,61 | 3,93 | 4,04 | 3,89 | 3,96 |
| | | Omsorg, sundhed og pæda- gogik | 4,33 | 3,78 | 4,09 | 4,19 | 3,96 | 4,28 |
| | | Teknologi, byggeri og trans- port | 4,35 | 3,58 | 4,03 | 3,98 | 4,02 | 4,25 |
| | <i>Køns- fordeling</i> | Overvægt af mænd (<67 pct. mænd) | 4,35 | 3,61 | 4,02 | 4,02 | 4,00 | 4,21 |
| | | Lige kønsfordeling | 4,25 | 3,69 | 4,01 | 3,95 | 3,93 | 4,09 |
| Overvægt af kvinder (<67 pct. kvinder) | | 4,32 | 3,70 | 4,09 | 4,14 | 3,98 | 4,26 | |
| Institu- tion | <i>Type (målt på instituti- onsni- veau)</i> | Handelsskole | 4,18 | 3,69 | 3,95 | 3,95 | 3,93 | 4,00 |
| | | Kombinationsskole | 4,30 | 3,65 | 4,04 | 4,03 | 3,99 | 4,20 |
| | | Landbrugsskole | 4,38 | 4,01 | 4,02 | 4,28 | 3,96 | 4,09 |
| | | Sosu-skole | 4,28 | 3,76 | 4,07 | 4,21 | 3,91 | 4,23 |
| | | Teknisk skole | 4,35 | 3,59 | 4,03 | 4,01 | 3,99 | 4,24 |
| | <i>Størrelse (målt på instituti- onsni- veau)</i> | Under 300 elever | 4,26 | 3,79 | 4,04 | 4,17 | 3,93 | 4,07 |
| | | 300-1.000 elever | 4,35 | 3,83 | 4,09 | 4,22 | 3,96 | 4,21 |
| | | Over 1.000 elever | 4,30 | 3,60 | 4,02 | 4,00 | 3,99 | 4,20 |
| Elev | <i>Elevtyper</i> | Unge (direkte fra 9./10. klasse) | 4,23 | 3,73 | 3,92 | 4,08 | 3,95 | 3,87 |
| | | Unge voksne (Under 25 år) | 4,30 | 3,64 | 4,03 | 4,02 | 4,20 | 4,00 |
| | | Voksne (Over 25 år) | 4,40 | 3,65 | 4,15 | 4,02 | 4,46 | 4,06 |
| | | Eux | 4,18 | 3,62 | 3,86 | 3,98 | 3,93 | 3,89 |
| | <i>Køn</i> | Mand | 4,30 | 3,69 | 4,06 | 4,09 | 3,96 | 4,27 |
| | | Kvinde | 4,29 | 3,64 | 3,97 | 3,98 | 3,98 | 4,09 |
| | <i>Her- komst</i> | Min. 90 pct. dansk herkomst | 4,31 | 3,67 | 4,02 | 4,05 | 3,97 | 4,18 |
| | | Min. 10 pct. anden her- komst end dansk | 4,30 | 3,63 | 4,05 | 4,02 | 3,99 | 4,21 |

*Stikprøvestørrelser for hver kategori kan ses i bilag 3.4. Mindste stikprøve er 713 elevbesvarelser.

Indenfor **uddannelsesperspektivet** ses, at nogle karakteristika er fremhævet som lysegrønne på alle seks indikatorer for trivsel: Med andre ord er der enkelte karakteristika, der generelt har et højere gennemsnit på de seks indikatorer end de resterende uddannelser. Her findes hovedområdet *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* samt *Omsorg, sundhed og pædagogik*. Begge hovedområder udmærker sig ved, at eleverne har en mere positiv oplevelse af *de fysiske rammer, læringsmiljø* og *praktik*. Dertil opleves elevernes *egen indsats og motivation* under *Omsorg, sundhed og pædagogik* mere positivt end ved nogle af de andre hovedområder. *Kontor, handel og forretningsservice*

skiller sig ud ved generelt at score på niveau eller lavere end gennemsnittet sammenlignet med de andre hovedområder på alle seks indikatorer.

På tværs af kønsfordelingen på uddannelserne indikerer gennemsnittene umiddelbart en tendens til en mere positiv vurdering af *læringsmiljø*, *praktik* og *egen indsats og motivation* på uddannelser med en overvægt af kvinder. Omvendt vurderes *velbefindende* og *egne evner* mere positivt på uddannelser med en overvægt af mænd. Trivslen opleves i gennemsnit ikke bedre ved uddannelser med en lige kønsfordeling.

I **institutionsperspektivet** inddrages institutionstype og størrelse (målt i antal elever på institutionen). Her skiller landbrugsskolerne sig ud ved, at eleverne på disse uddannelser oplever *velbefindende*, *fysiske rammer* og *praktik* mere positivt end de andre institutioner. Der er generelt udfordringer for handelsskolerne i forhold til den oplevede trivsel, hvor særligt oplevelsen af *praktik* er lavere end gennemsnittet. Til sammenligning er elevernes vurdering af *praktik* mere positiv på sosu-skolerne, mens gennemsnittet for elevernes oplevelse af *egne evner* er lavere. Mens kombinationsskolerne ligger omkring gennemsnittene for de seks indikatorer, er der for de tekniske skoler større variation på tværs. Således er elevernes oplevede *velbefindende*, *egne evner* samt *egen indsats og motivation* over gennemsnittet, mens de tekniske skoler er udfordret på oplevelsen af de *fysiske rammer*.

De *fysiske rammer* er ligeledes en udfordring for institutioner med over 1.000 elever. Oplevelsen er dog anderledes allerede ved institutioner med 300-1.000 elever. På institutioner under 300 elever er oplevelsen af *praktik* samtidig mere positiv. Dog er *velbefindende*, *egne evner* samt *egen indsats og motivation* lavere.

I **elevperspektivet** undersøges om forskellige elevtyper oplever de seks indikatorer for trivsel forskelligt. Her ses, at de voksne elever (over 25 år) oplever *velbefindende*, *læringsmiljø* og *egne evner* mere positivt. Omvendt er der udfordringer for eux-eleverne, der generelt har en lavere vurdering af egen trivsel end gennemsnittet. Her er det særligt elevernes lavere score på *egen indsats og motivation*, som er værd at bemærke, men også *læringsmiljø* og *velbefindende* ligger lavere. Der ses også udfordringer blandt de unge elever (direkte fra 9./10. klasse), hvor vurderingen af *egen indsats og motivation* er lavere end gennemsnittet.

Det inddrages ligeledes, om elevernes vurdering af egen trivsel er forskellig for mænd og kvinder. På tværs af disse karakteristika ses der mindre forskelle, og oplevelsen af trivslen er således omkring gennemsnittet for både mænd og kvinder. Mændene skiller sig imidlertid ud ved at have en mere positiv vurdering af *egen indsats og motivation*, mens kvinderne scorer en anelse lavere på *praktik*. Trivslen synes ikke at variere med andelen af elever med en anden herkomst end dansk.

10.2.2 Multivariat regressionsanalyse af faktorer, der hænger sammen med trivsel

Den deskriptive analyse viste, at der er variation i elevernes trivsel på tværs af uddannelser, institutioner og elevtyper. I det følgende tester vi de umiddelbare forskelle i trivsel fundet i Tabel 7 ved en multivariat regressionsmodel. Ved at inkludere alle de førnævnte karakteristika i samme model kan vi identificere, hvilke variable der kan bidrage til at forklare variationen i trivsel, og hvilke der ikke kan. Fremfor som tidligere at beskrive fordelingerne i elevernes trivsel, bevæger vi os med andre ord tættere på at identificere, hvilke karakteristika der påvirker elevernes trivselsvurderinger.

Hvad hænger sammen med elevernes velbefindende?

De overordnede fund fra analysen af, hvad der hænger sammen med elevernes oplevelse af deres *velbefindende* er:

- Elever på uddannelser med en overvægt af mænd forventes at have en mere positiv vurdering af *velbefindende* end elever på andre uddannelser.
- Der er ikke substantiel forskel for forskellige elevtyper i deres oplevelse af *velbefindende*.
- En lavere oplevelse af *velbefindende* på uddannelser inden for *Kontor, handel og forretnings-service* synes at kunne forklares ved, at eleverne på disse uddannelser generelt har en mindre god gennemsnitlig vurdering af *egne evner* samt *egen indsats og motivation*. Det er med andre ord ikke hovedområdet i sig selv, der forklarer den lavere score.

Tabel 8 giver indblik i hvilke karakteristika, der har en signifikant sammenhæng med *velbefindende*, og hvilke der ikke har, når der tages højde for flere karakteristika samtidig.

Læsevejledning: Hvordan læses modellerne?

Resultaterne af analysen fremgår i nedenstående **Tabel 8-**

Tabel 11. Her præsenteres to modeller. Hver tabel viser sammenhængen mellem karakteristika som uafhængige variable og en af indikatorerne for trivsel som afhængig variabel.

Vi vælger i denne analyse at indsnævre trivsel til at omhandle fire af de seks indikatorer. Disse er: *Velbefindende, fysiske rammer, læringsmiljø og praktik.*

Udeladelsen af indikatorerne *egen motivation og indsats* samt *egne evner* skyldes, at disse har karakter af at være mere elevrettet end de andre indikatorer. Størstedelen af spørgsmålene er formuleret "*du er en person der...*". Et eksempel herpå er spørgsmålet: "*Du er en person som bliver ved med at arbejde indtil tingene er klaret?*". Spørgsmålene knytter sig derfor til elevernes egen personlighed og selvopfattelse, hvilket vurderes som karakteristika, eleverne tager med på erhvervsuddannelsen (en disposition), og i mindre grad noget, som erhvervsuddannelserne påvirker. Grundet denne tidlige forskel argumenterer vi for, at disse to indikatorer med rette kan indgå som uafhængige variable i analysen.

Analysen gennemføres i to modeller. For hver model indgår en af de fire indikatorer for trivsel. De uafhængige variable varierer ved:

Model 1: 16 karakteristika (uddannelse, institution, elev)

Model 2: 16 karakteristika (uddannelse, institution, elev) + egne evner og egen indsats og motivation

Analysen indikerer, at kønsfordelingen har betydning for elevernes oplevede *velbefindende*. Her ses, at elever på uddannelser med en overvægt af mænd kan forventes at have en mere positiv oplevelse end elever på uddannelser med lige kønsfordeling. Det modsatte er tilfældet for uddannelser med en høj andel af kvindelige elever. Her er det oplevede *velbefindende* i gennemsnit lavere end på uddannelser med en ligelig kønsfordeling.

Når vi betragter uddannelser med forskellige andele af elevtype, er der ikke substantiel forskel i elevernes oplevelse af *velbefindende*.

De stærkeste prædiktorer for elevernes oplevede *velbefindende* på tværs af karakteristika er elevernes *egne evner* og *egen indsats og motivation*. Således stiger modellen fra at kunne forklare 17,8 pct. af variationen i *velbefindende* til 44,9 pct. (R^2) ved inklusion af de to elevrettede variable. Her ses, at hvis en elevs *egen indsats og motivation* stiger 1 på skalaen fra 1-5, så vil vi forvente, at elevens *velbefindende* stiger 0,66 på samme skala.

Endeligt viser analysen en interessant tendens inden for *Kontor, handel og forretningsservice*. I model 1 ses – i tråd med resultaterne fra den deskriptive analyse – at elever på uddannelser under *Kontor, handel og forretningsservice* vurderer deres *velbefindende* lavere, når vi tager højde for kønsfordeling, institutionskarakteristika og elevsammensætning. Vi vil altså ud fra model 1 forvente, at hovedområdet i sig selv kan forklare det lavere gennemsnit på denne del af elevens trivsel. Denne forventning ændres dog, når vi udvider modellen. Model 2 viser, at elevernes *egne evner* og *egen indsats og motivation* fjerner den negative sammenhæng med *velbefindende*. Med andre ord synes det ikke at være hovedområdet *Kontor, handel og forretningsservice*, der i sig selv forklarer det lavere gennemsnit af *velbefindende* for disse elever, men i stedet elevernes selvpåfatelse og/eller motivation på disse uddannelser.

Tabel 8: Velbefindende – multivariat analyse af sammenhæng mellem karakteristika og velbefindende

| | | | Model 1 | Model 2 |
|----------------------|---|--------------------------------------|--------------|--------------|
| R² | | | 17,8% | 44,9% |
| Constant | | | 4,303 | 1,824 |
| Uddannelse | <i>Hovedområde</i> | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 0,048* | 0,064*** |
| | | Kontor, handel og forretningsservice | -0,117*** | 0,002 |
| | | Omsorg, sundhed og pædagogik | 0,080* | 0,061* |
| | | Teknologi, byggeri og transport | REF | REF |
| | <i>Kønsfordeling</i> | Overvægt af mænd | 0,030 | 0,046** |
| | | Lige kønsfordeling | REF | REF |
| | | Overvægt af kvinder | 0,029 | -0,037* |
| Institution | <i>Type</i> (målt på institutionsniveau) | Handelsskole | -0,009 | -0,017 |
| | | Kombinationsskole | REF | -0,008 |
| | | Landbrugsskole | 0,030 | 0,009 |
| | | Sosu-skole | -0,138*** | -0,056 |
| | | Teknisk skole | 0,006 | REF |
| | <i>Størrelse</i> (institutionsniveau) | Over 1.000 elever | -0,006 | -0,017 |
| | | 300-1.000 elever | 0,054 | 0,014 |
| | | Under 300 elever | REF | REF |
| Elev | <i>Elevtyper</i> | Unge (direkte fra 9./10. klasse) | -0,001*** | 0,001*** |
| | | Unge voksne (Under 25 år) | REF | REF |
| | | Voksne (Over 25 år) | 0,000 | 0,00 |
| | | Eux | -0,001** | 0,001* |

| | | | | |
|------------------|-----------------|--|-------|----------|
| | <i>Herkomst</i> | 1 = Min. 90 pct. dansk herkomst 0 = Min. 10 pct. anden herkomst end dansk | 0,029 | 0,022 |
| Indikator | | Egne evner | | -0,082* |
| | | Egen indsats og motivation | | 0,660*** |

Betakoefficienter. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$. REF = referencekategorien. Denne udvælges ud fra hvilken kategori, der i fortolkningen giver bedst mening at tage udgangspunkt i og sammenligne med. I tilfælde uden en klar sammenligningskategori udvælges en kategori statistisk ud fra, hvad der giver de mest intuitive fortolkninger af data ud fra variablenes varians.

Hvad hænger sammen med elevernes oplevelse af de fysiske rammer?

De overordnede fund fra analysen af, hvad der hænger sammen med elevernes oplevelse af deres *fysiske rammer* er:

- Hvor *egne evner* samt *egen indsats og motivation* kunne forklare en relativt stor del af elevernes trivsel på indikatoren *velbefindende*, er dette i mindre grad tilfældet for elevernes oplevelse af de *fysiske rammer*
- Hovedområde har en relativt stærkt sammenhæng med elevernes oplevelse af de *fysiske rammer*.
- Hvad angår institutionsstørrelse er oplevelsen af de *fysiske rammer* bedst på institutioner med 300-1.000 elever.

Tabel 9 viser, at 20,4 pct. af elevernes oplevelse af de *fysiske rammer* kan forklares ved karakteristika i model 1. Selvom forklaringskraften stiger ved inklusion af elevernes oplevelse af *egne evner* samt *egen indsats og motivation* i model 2, så er de to elevrettede variable mindre forklarende for oplevelsen af de *fysiske rammer* sammenlignet med forklaringskraften for *velbefindende* (jf. Tabel 8).

Blandt de resterende karakteristika har hovedområde en relativt stærk sammenhæng med elevernes oplevelse af de *fysiske rammer*. Elever, der går på uddannelser inden for *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* samt *Omsorg, sundhed og pædagogik* har en mere positiv oplevelse af de fysiske rammer end elever på *Teknologi, byggeri og transport*. Som eksempel vil en elev på *Omsorg, sundhed og pædagogik* forventes i gennemsnit at have en oplevelse af de fysiske rammer, der er 0,23 højere på skalaen fra 1-5 sammenlignet med en elev på det tekniske hovedområde.

Også institutionens størrelse synes at have betydning for oplevelsen af de *fysiske rammer*. Elever på institutioner med 300-1.000 elever har generelt en mere positiv vurdering af de *fysiske rammer* end elever på mindre skoler.

Der ses en signifikant tendens til, at unge direkte fra 9./10. klasse har en mere positiv opfattelse af de *fysiske rammer*. Samtidig synes de voksne over 25 år at have en mindre god oplevelse. Sammenhængen er dog svag for denne indikator for trivsel, og oplevelsen af de *fysiske rammer* synes derfor ikke at variere betragteligt med andelen af en bestemt elevtype.

Tabel 9: Fysiske rammer – multivariat analyse af sammenhæng mellem karakteristika og fysiske rammer

| | | Model 1 | Model 2 | |
|----------------------|---|--|--------------|-----------|
| R² | | 20,4% | 26,1% | |
| Constant | | 3,642 | 2,187 | |
| Uddannelse | <i>Hovedområde</i> | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 0,209*** | 0,218*** |
| | | Kontor, handel og forretningsservice | -0,028 | 0,053 |
| | | Omsorg, sundhed og pædagogik | 0,247*** | 0,231*** |
| | | Teknologi, byggeri og transport | REF | REF |
| | <i>Kønsfordeling</i> | Overvægt af mænd | -0,028 | -0,011 |
| | | Lige kønsfordeling | REF | REF |
| | | Overvægt af kvinder | -0,025 | -0,072** |
| Institution | <i>Type</i> <i>(institutionsniveau)</i> | Handelsskole | 0,128*** | 0,177*** |
| | | Kombinationsskole | REF | 0,046** |
| | | Landbrugsskole | 0,055 | 0,096 |
| | | Sosu-skole | -0,120* | -0,022 |
| | | Teknisk skole | -0,040 | REF |
| | <i>Størrelse</i> <i>(institutionsniveau)</i> | Over 1.000 elever | -0,072 | -0,074 |
| | | 300-1.000 elever | 0,126** | 0,096* |
| Elev | <i>Elevtyper</i> | Unge (direkte fra 9./10. klasse) | 0,002*** | 0,003*** |
| | | Unge voksne (Under 25 år) | REF | REF |
| | | Voksne (Over 25 år) | -0,001** | -0,002*** |
| | | Eux | -0,001 | 0,000 |
| | <i>Herkomst</i> | 1 = Min. 90 pct. dansk herkomst 0 = Min. 10 pct. anden herkomst end dansk | 0,034 | 0,032 |
| Indikator | Egne evner | | -0,197*** | |
| | Egen indsats og motivation | | 0,514*** | |

Betakoefficienter. *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01. REF = Referencekategori.

Hvad hænger sammen med elevernes oplevelse af læringsmiljøet?

Overordnede fund fra analysen af, hvad der hænger sammen med elevernes oplevelse af *læringsmiljøet* er:

- En umiddelbart mere positiv oplevelse af *læringsmiljøet* på uddannelser med en højere andel af kvinder synes at kunne forklares ved elevernes oplevelse af *egne evner* samt *egen indsats og motivation* på disse uddannelser.
- Elever, der har en relativt mere positiv vurdering af *egne evner*, har en gennemsnitlig lavere vurdering af læringsmiljøet.
- Læringsmiljø vurderes mere positivt på uddannelser under *Fødevarer, jordbrug og oplevelser*.

Model 1 i

Tabel 10 viser, at oplevelsen af *læringsmiljøet* vurderes mere positivt på uddannelser med en overvægt af kvinder end på uddannelser med en ligelig kønsfordeling, når vi tager højde for uddannelsernes karakteristika. Dette står i modsætning til oplevelsen af de *fysiske rammer* og elevernes *velbefindende*, hvor vi så, at elevernes oplevelse var lavere på uddannelser med en overvægt af

kvinder. Når modellen udvides til også at tage højde for elevernes *egne evner* og *egen indsats og motivation* i model 2, så forsvinder sammenhængen imidlertid. Dette indikerer altså, at eventuelle forskelle i oplevet *læringsmiljø* for uddannelser med forskellig kønsfordeling kan forklares ved en forskel i elevernes oplevelse af *egne evner* samt *egen indsats og motivation*.

Model 2 viser desuden, at elevernes oplevelse af *egne evner* har en negativ sammenhæng med *læringsmiljøet*. Dvs. elever, der generelt vurderer *egne evner* mere positivt, synes i gennemsnit mindre godt om *læringsmiljøet*. Omvendt har *egen indsats og motivation* en positiv sammenhæng med *læringsmiljøet*: Når eleverne generelt oplever, at de er motiverede, så har det en relativt stærk og positiv sammenhæng med *læringsmiljøet*.

Inden for de forskellige hovedområder er der tendens til, at *læringsmiljøet* vurderes mere positivt på *Fødevarer, jordbrug og oplevelser*. Desuden ses det som tidligere, at selvom *læringsmiljøet* umiddelbart er lavere på *Kontor, handel og forretningservice* i den deskriptive analyse, så er der ikke nogen tendens til, at dette hovedområde har en lavere samlet oplevelse af *læringsmiljø*, når vi tager højde for elevernes *egne evner* og *egen indsats og motivation*. Tværtimod ser det ud til, at *læringsmiljøet* opleves relativt mere positivt end på uddannelser inden for *Teknologi, byggeri og transport*, som udgør referencekategorien.

Tablet 10: Læringsmiljø – multivariat analyse af sammenhæng mellem karakteristika og læringsmiljø

| | | Model 1 | Model 2 | |
|------------------|-----------------------------------|--|-----------|-----------|
| R ² | | 15,1% | 29,6% | |
| Constant | | 4,128 | 2,025 | |
| Uddannelse | Hovedområde | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 0,120*** | 0,134*** |
| | | Kontor, handel og forretningservice | -0,016 | 0,092** |
| | | Omsorg, sundhed og pædagogik | 0,057 | 0,042 |
| | | Teknologi, byggeri og transport | REF | REF |
| | Kønsfordeling | Overvægt af mænd | -0,008 | 0,011 |
| | | Lige kønsfordeling | REF | REF |
| | | Overvægt af kvinder | 0,074** | 0,013 |
| Institution | Type (institutionsniveau) | Handelsskole | 0,019 | 0,059 |
| | | Kombinationsskole | REF | 0,040* |
| | | Landbrugsskole | -0,067 | -0,038 |
| | | Sosu-skole | -0,083 | 0,029 |
| | Størrelse (institutionsniveau) | Teknisk skole | -0,038* | REF |
| | | Over 1.000 elever | -0,027 | -0,033 |
| | | 300-1.000 elever | 0,045 | 0,007 |
| Under 300 elever | REF | REF | | |
| Elev | Elevtyper | Unge (direkte fra 9./10. klasse) | -0,002*** | 0,000 |
| | | Unge voksne (Under 25 år) | REF | REF |
| | | Voksne (Over 25 år) | -0,001** | -0,001*** |
| | Herkomst | Eux | -0,003*** | -0,001** |
| | | 1 = Min. 90 pct. dansk herkomst 0 = Min. 10 pct. anden herkomst end dansk | -0,008 | -0,009 |
| Indikator | Egne evner | | -0,137** | |
| | Egen indsats og motivation | | 0,610*** | |

Betakoefficienter. *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01. REF = Referencekategori.

Hvad hænger sammen med elevernes oplevelse af praktik?

Resultaterne af sammenhængen mellem karakteristika for uddannelserne og den sidste indikator for trivsel, **praktik**, findes i Tabel 11. Fundene fra denne analyse er:

- Elever på uddannelser inden for *Kontor, handel og forretningservice* har en mere positiv oplevelse af *praktik*.
- Oplevelsen af *praktik* vurderes mere positivt på uddannelser med en overvægt af enten kvinder eller mænd, sammenlignet med uddannelser med en ligelig kønsfordeling.
- Unge direkte fra 9./10. klasse har en lidt (men signifikant) mere positiv oplevelse af *praktik*.

Den deskriptive analyse indikerede, at *praktik* blev vurderet mere positivt på hovedområdet *Omsorg, sundhed og pædagogik* end på andre hovedområder. Når der tages højde for elevsammensætning, institutionstype, kønsfordeling mm. ser vi, at *Omsorg, sundhed og pædagogik* ikke i sig selv synes at have en positiv sammenhæng med *praktik*. Derimod viser analysen, at elever på uddannelser under hovedområdet *Kontor, handel og forretningservice* generelt har en mere positiv oplevelse af praktik end elever på *Omsorg, sundhed og pædagogik*, som udgør referencekategorien.

Samtidig viser model 2, at kønsfordelingen har betydning for oplevelsen af *praktik*. Når der tages højde for uddannelseskarakteristik og elevernes oplevelse af *egne evner* samt *egen indsats og motivation*, så har elever på uddannelser med minimum 67 pct. af samme køn mere positivt oplevelser af *praktik* end på uddannelser med en ligelig kønsfordeling.

Analysen indikerer, at elevernes oplevelse af *egne evner* ikke har betydning i forhold til den oplevede *praktik*, mens det modsatte er tilfældet for elevernes *egen indsats og motivation*, som viser en relativt stærk og højsignifikant betydning. Dette betyder, at elever, der har en mere positiv vurdering af *egen indsats og motivation* sandsynligvis også vil have en mere positiv oplevelse af *praktik*. Samtidig har unge, der kommer direkte fra 9./10. klasse, en mere positiv oplevelse af *praktik* end de voksne over 25 år, der udgør referencekategorien. Forskellen mellem de forskellige elevtyper er dog igen relativt lille.

Tabel 11: Praktik – multivariat analyse af sammenhæng mellem karakteristika og praktik

| | | | Model 1 | Model 2 |
|----------------------|--|--|--------------|--------------|
| R² | | | 17,1% | 22,6% |
| Constant | | | 3,891 | 1,912 |
| Uddannelse | <i>Hovedområde</i> | Fødevarer, jordbrug og oplevelser | 0,079* | 0,025 |
| | | Kontor, handel og forretningsservice | 0,247*** | 0,217** |
| | | Omsorg, sundhed og pædagogik | 0,094 | REF |
| | | Teknologi, byggeri og transport | REF | -0,073 |
| | <i>Kønsfordeling</i> | Overvægt af mænd | 0,091** | 0,108*** |
| | | Lige kønsfordeling | REF | REF |
| Overvægt af kvinder | | 0,147*** | 0,096** | |
| Institution | <i>Type</i> (institutionsniveau) | Handelsskole | -0,077 | -0,065 |
| | | Kombinationsskole | REF | 0,006 |
| | | Landbrugsskole | 0,074 | 0,101 |
| | | Sosu-skole | 0,056 | 0,143* |
| | <i>Størrelse</i> (institutionsniveau) | Teknisk skole | -0,006 | REF |
| | | Over 1.000 elever | -0,087 | -0,097 |
| | | 300-1.000 elever | 0,063 | 0,027 |
| | | Under 300 elever | REF | REF |
| Elev | <i>Elevtyper</i> | Unge (direkte fra 9./10. klasse) | 0,003*** | 0,004*** |
| | | Unge voksne (Under 25 år) | 0,001 | 0,001* |
| | | Voksne (Over 25 år) | REF | REF |
| | <i>Herkomst</i> | Eux | -0,002* | -0,001 |
| | | 1 = Min. 90 pct. dansk herkomst 0 = Min. 10 pct. anden herkomst end dansk | 0,025 | 0,018 |
| Indikator | Egne evner | | | 0,017 |
| | Egen indsats og motivation | | | 0,452*** |

Betakoefficienter. *p<0,1; **p<0,05; ***p<0,01. REF = Referencekategori.

10.3 Frafald og trivsel på erhvervsuddannelser

Indtil nu har vi fokuseret på variationen i de seks indikatorer for trivsel på tværs af forskellige karakteristika ved eleverne, uddannelserne og institutionerne. En kendt udfordring på erhvervsuddannelsesområdet er imidlertid, at der er et relativt højt frafald. Attraktive undervisningsmiljøer er vigtige for at fastholde eleverne og øge søgningen til erhvervsuddannelserne. Af denne årsag findes det vigtigt at inddrage frafald og trivsel over tid i belysningen af trivslen for at undersøge, hvordan disse to relaterer sig til hinanden.

Analysen af frafald indledes med en analyse af sammenhængen mellem trivsel og frafald på forskellige tidspunkter af erhvervsuddannelsen. Dernæst undersøges frafaldet på uddannelserne mere dybdegående ved en analyse af, hvordan frafaldet varierer indenfor hovedområder, køn og elevtyper.

10.3.1 Analyse af sammenhæng mellem trivsel og frafald

Analysen af sammenhængen mellem trivsel og frafald viser:

- Højere elevtrivsel hænger positivt sammen med et lavere frafald.

- Det varierer på tværs af uddannelsesforløbet, hvilke indikatorer der i særlig grad hænger sammen med frafald.
- På grundforløbet er der sammenhæng mellem fysiske rammer og frafald
- I overgang fra grundforløbet til hovedforløbet har flere af trivselsindikatorerne en relativt stærk sammenhæng med frafald – her er velbefindende og egen indsats og motivation særligt positiv.

Resultaterne af analysen af sammenhængen mellem trivsel og frafald på forskellige tidspunkter af uddannelsen findes i Tabel 12.

Læsevejledning: Hvordan læses tabellen?

Tabel 12 viser resultaterne af en bivariat analyse mellem hver af de seks indikatorer for trivsel og frafaldet på et givent tidspunkt i uddannelsen. Analysen er alene lavet på de nedslag i uddannelsen, som er fælles for de forskellige elevtyper. Dette betyder, at grundforløbet behandles samlet, og at overgangen fra grundforløb 1 til 2 ikke inddrages, da dette alene er aktuelt for elevgruppen, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse. Dertil fokuserer analysen alene på sammenhænge på overordnet niveau, og der tages derfor ikke højde for variation i frafald på forskellige hovedområder. Senere i afsnit 10.3.2 går vi i dybden med frafald for forskellige elevtyper og ser blandt andet på, hvordan det varierer forskelligt alt efter hvilket hovedområde, eleven går på.

Overordnet set er der for flere af trivselsindikatorerne en negativ sammenhæng med frafald. Dette betyder, at for en uddannelse udbudt på en institution, hvor eleverne har et højere niveau af trivsel, er der en øget sandsynlighed for, at frafaldet er lavere – og endda lavere på tværs af de forskellige tidspunkter i uddannelsen. Med andre ord hænger højere elevtrivsel positivt sammen med et lavere frafald. Det er dog forskelligt, på hvilke tidspunkter indikatorerne for trivsel har en sammenhæng med frafaldet. På grundforløbet er der ifølge den bivariate analyse alene en sammenhæng med de *fysiske rammer*. Når de *fysiske rammer* vurderes et point højere på skalaen fra 1-5, så er frafaldet i gennemsnit $\approx 2,6$ procentpoint lavere. Med andre ord forventes uddannelser, hvor eleverne har en mere positiv oplevelse af de fysiske rammer, også at have et lavere frafald på grundforløbet.

Flere af indikatorerne for trivsel viser sig at have en sammenhæng med frafaldet i overgangen fra grundforløb til hovedforløb. Her skiller blandt andet *velbefindende* sig ud ved at have en relativt stærk sammenhæng med frafaldet. På uddannelser hvor elevernes *velbefindende* i gennemsnit er et point højere på skalaen fra 1-5, vil frafaldet i gennemsnit være $\approx 24,5$ procentpoint lavere. Dette betyder, at uddannelser, hvor trivselsindikatoren for *velbefindende* er højere, sandsynligvis vil have et lavere frafald.

Også de elevvendte indikatorer har en sammenhæng med frafaldet i overgangen til hovedforløbet: Når oplevelsen af *egne evner* stiger et point, falder frafaldet $\approx 13,9$ procentpoint. Endnu stærkere er sammenhængen med *egen indsats og motivation*, hvor en højere oplevet trivsel sandsynliggør et lavere frafald på i gennemsnit $\approx 26,8$ procentpoint.

Elevers oplevelse af egne evner hænger ligeledes sammen med frafaldet på hovedforløbet. Her er sammenhængen dog ikke lige så stærk.

Elevernes vurderede trivsel på indikatoren *praktik* undersøges alene på hovedforløbet. Her er der imidlertid ikke nogen indikationer på en direkte sammenhæng med frafald.

Tabel 12: Bivariat regressionsanalyse af sammenhængen mellem indikatorer for trivsel og frafald

| | Frafald på GF (samlet) | Frafald mellem GF2 og HF | Frafald på HF |
|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------|
| Velbefindende | | -24,504* | |
| Fysiske rammer | -2,558** | 9,977*** | -2,299* |
| Læringsmiljø | | -8,920** | |
| Praktik | - | - | |
| Egne evner | | -13,947*** | -4,509* |
| Egen indsats og motivation | | -26,819*** | |

Betakoefficienter. * $p < 0,1$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,01$. $N = 811$. Analysen er lavet ud fra det samlede mål for hver indikator på tværs af uddannelsen og på tværs af elevtyper. Dette muliggør, at vi kan måle sammenhængen med frafaldet i overgangen mellem GF og HF.

10.3.2 Trivsel og frafald for forskellige elevtyper i uddannelsesforløbet

I de følgende afsnit går vi et niveau dybere i analysen af trivsel og frafald ved at fokusere på de enkelte elevtyper og de enkelte forløb og overgange mellem forløb i uddannelsen.

Disse analyser finder frem til følgende hovedpointer:

- På tværs af elevtyper, køn og hovedområder er frafaldet generelt størst i overgangen fra grundforløbet til hovedforløbet.
- Der er dog stor variation i hvor stort frafaldet er blandt de forskellige elevtyper og indenfor uddannelserne på de forskellige hovedområder.
- På tværs af elevtype ses en tendens til, at kvinder i mandefag og mænd i kvindefag oftere falder fra.
- Generelt er frafaldet særligt stort for de kvindelige elever på uddannelser indenfor *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* i overgangen fra grundforløbet til hovedforløbet på hovedområder.
- Selvom der er variation i frafaldet blandt mandlige og kvindelige elever, er der ofte ikke forskel i den overordnede trivsel.

Læsevejledning: Hvordan læses tabellerne?

I det følgende præsenteres to typer tabeller: 1) *frafald* på forskellige tidspunkter i uddannelsesforløbet, og 2) *den samlede trivsel* på forskellige tidspunkter i uddannelsesforløbet. Tabellerne deles først på hovedområde og forskellige tidspunkter i uddannelsen vist for hver elevtype, og dernæst yderligere på køn. For eux-eleverne differentieres alene mellem merkantile og tekniske uddannelser af hensyn til et lavere antal elever. Merkantile uddannelser dækker over uddannelser under hovedområdet *Kontor, handel og forretningsservice*, mens tekniske uddannelser dækker over de resterende uddannelser.

1. *Tabel over frafald*: Da vi er interesserede i at bryde data op på en række karakteristika (hovedområde, tidspunkt, elevtype og køn) er en udfordring, at nogle cases har meget få observationer. For at komme udenom denne udfordring er frafaldstallene udregnet ved at tage det samlede antal elever på det pågældende tidspunkt i uddannelsen og fratække dem, der er i gang med uddannelsen. På den måde får vi et tal for den andel, der er faldet fra. Tallene skal således forstås som andelen af elever, der falder fra på det pågældende tidspunkt ud af, hvor mange der går på uddannelsen på det tidspunkt. Se bilaget.
2. *Tabel over trivsel*: Der tages udgangspunkt i den samlede trivsel for eleven på det pågældende tidspunkt. Da indikatoren *praktik* ikke er en del af den samlede trivsel på grundforløbet, indgår denne alene i gennemsnittet på hovedforløbet.

Frafald for forskellige elevtyper fordelt på hovedområde

Tabel 13 viser frafald for forskellige elevtyper på forskellige tidspunkter af uddannelsen opdelt på hovedområder. Her ses, at både det højeste og det laveste frafald samlet set skal findes blandt eux-eleverne. Der er med andre ord meget stor variation i, hvor mange eux-elever der falder fra inden for de forskellige hovedområder. Mens de *tekniske* uddannelser har et samlet frafald på 21 pct., er frafaldet 73 pct. på de *merkantile*. Der er ofte flere årsager til frafald, herunder også uddannelsernes opbygning. På merkantile eux-forløb er det således en velkendt problematik, at en stor andel elever falder fra efter det studiekompetencegivende forløb, hvor de opnår studiekompetence til videregående uddannelser.

Denne tendens til, at frafaldet varierer inden for hovedområderne, ses også for unge elever (direkte fra 9./10. klasse) og for voksne elever (over 25 år). Her falder omkring 1/3 af eleverne på uddannelser inden for *Teknologi, byggeri og transport* fra i løbet af uddannelsen, mens det samme er tilfældet for knap 2/3 af eleverne på *Kontor, handel og forretningsservice*.

Også for de unge voksne (under 25 år) er der tendens til, at frafaldet er højest på uddannelserne under *Kontor, handel og forretningsservice* og lavest for uddannelserne under *Teknologi, byggeri og transport*. Forskellen mellem hovedområderne er dog ikke ligeså udtalte som for de andre elevgrupper. Det samlede frafald for de unge voksne ligger mellem 40-60 pct. for alle fire hovedområder.

Tabel 13: Frafald for elevtyper på forskellige dele af uddannelsesforløbet fordelt på hovedområder

| | Hovedområde | GF (samlet) | Overgang GF1-GF2 | Overgang GF2-HF | HF | Samlet frafald |
|--------------------|---|-------------|------------------|-----------------|-----|----------------|
| Unge | <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | 9% | 12% | 31% | 4% | 47% |
| | <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | 8% | 6% | 56% | 7% | 65% |
| | <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | 9% | 19% | 25% | 8% | 49% |
| | <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | 8% | 10% | 12% | 6% | 31% |
| Unge voksne | <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | 16% | - | 36% | 7% | 50% |
| | <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | 17% | - | 47% | 5% | 59% |
| | <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | 12% | - | 31% | 14% | 48% |
| | <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | 16% | - | 24% | 8% | 41% |
| Voksne | <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | 15% | - | 39% | 8% | 52% |
| | <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | 18% | - | 56% | 6% | 66% |
| | <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | 9% | - | 32% | 10% | 45% |
| | <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | 12% | - | 20% | 6% | 34% |
| Eux | <i>Merkantile</i> | 9% | 6% | 66% | 6% | 73% |
| | <i>Tekniske</i> | 7% | 3% | 11% | 2% | 21% |

For alle fire elevtyper er der særligt udfordringer i overgangen fra grundforløb 2 til hovedforløbet. Selvom der er stor variation i, hvor mange elever der falder fra på dette tidspunkt, så er det fælles på tværs af hovedområderne, at det er i denne overgang, at flest vælger at stoppe deres uddannelse.

På tværs af elevtyperne og hovedområderne er frafaldet lavest på hovedforløbet.

I det følgende undersøger vi, om der er forskel i elevernes frafald på tværs af køn. Vi opdeler analysen ud fra de enkelte elevtyper.

Unge elevers frafald og samlede trivsel i uddannelsesforløbet fordelt på køn

Tabel 14 viser frafaldet på forskellige tidspunkter i uddannelsesforløbet for unge elever fordelt på hovedområder og køn. Her ses, at for uddannelser indenfor hovedområdet *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* samt *Teknologi, byggeri og transport* er frafaldet blandt kvinderne større end for mændene. Kønsforskellen i frafaldet ses på tværs af uddannelsesforløbet for begge hovedområder, men er særligt udtalt på *Teknologi, byggeri og transport*. Mellem grundforløb 1 og 2 er frafaldet for de unge mænd 9 pct., mens det samme gælder 32 pct. af de unge kvinder, og i overgangen til hovedforløbet er frafaldet blandt de unge mænd 11 pct., mens det er 24 pct. for kvinderne.

Det højere frafald blandt kvinderne på uddannelser indenfor dette hovedområde kan hænge sammen med en lavere trivsel.

Tabel 15 viser, at kvinderne på *Teknologi, byggeri og transport*, der kommer direkte fra 9./10. klasse, generelt har en oplevet trivsel, der er på niveau med eller lavere end mændenes på tværs af uddannelsen (GF1= 3,88<3,90; GF2=4,03<4,06; HF=3,89<3,98). På *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* ses samme tendens på grundforløb 1 og hovedforløbet, det er dog ikke et entydigt billede på tværs af uddannelsesforløbet.

Anderledes ser det ud på uddannelser indenfor *Omsorg, sundhed og pædagogik*. I overgangene er det særligt mændene, der falder fra på disse uddannelser. Der er dog ikke tydelige forskelle i den gennemsnitlige trivsel for mænd og kvinder. Dykker vi i stedet ned i de enkelte indikatorer, viser bilag 3.3.1, at der er forskel blandt de unge mænd og kvinder på spørgsmålene om oplevelse af *egen indsats og motivation* samt *praktik*. På hovedforløbet er de unge kvinders oplevelse af *egen indsats og motivation* 4,19, mens den er 3,90 for de unge mænd. Omvendt er de unge mænds oplevelse af *praktik* 4,24 på hovedforløbet, mens den er 4,10 for de unge kvinder. Denne tendens går igen for de unge elever på tværs af hovedområder, hvor mændene generelt har en mere positiv oplevelse af *praktik* end kvinderne, og kvinderne har en mere positiv vurdering af *egen indsats og motivation*.

Da 79 pct. af uddannelserne indenfor *Teknologi, byggeri og transport* har en overvægt af mandlige elever (dvs. mere end 67 pct. af eleverne er mænd), og 94 pct. af uddannelserne indenfor *Omsorg, sundhed og pædagogik* har en overvægt af kvinder indikerer resultaterne i Tabel 14 og Tabel 15, at der er en kønstendens til, at de unge elever falder fra på uddannelser, hvor den enkeltes køn er i mindretal: Hvis man som kvinde går på en uddannelse med overvægt af mænd falder man oftere fra. Det samme gælder for mænd på uddannelser med en overvægt af kvinder.

Tabel 14: Frafald for unge elever på forskellige tidspunkter i uddannelsen fordelt på hovedområdet

| | | Frafald på GF (samlet) | Frafald ml. GF1 og GF2 | Frafald ml. GF2 og HF | Frafald på HF |
|--|--------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------|
| <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | Total | 9% | 12% | 31% | 4% |
| | Mand | 8% | 9% | 27% | 3% |
| | Kvinde | 11% | 16% | 35% | 5% |
| <i>Kontor, handel og forretningservice</i> | Total | 8% | 6% | 56% | 7% |
| | Mand | 10% | 6% | 59% | 5% |
| | Kvinde | 6% | 7% | 53% | 8% |
| <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | Total | 9% | 19% | 25% | 8% |
| | Mand | 8% | 23% | 30 % | 6% |
| | Kvinde | 9% | 18% | 24% | 9% |
| <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | Total | 8% | 10% | 12% | 6% |
| | Mand | 8% | 9% | 11% | 5% |
| | Kvinde | 8% | 32% | 24% | 11% |

Tabel 15: Gennemsnitlig trivsel for unge elever på tværs af uddannelsesforløbet

| | | Gnm. trivsel på GF1 | Gnm. trivsel på GF2 | Gnm. trivsel på HF |
|---|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | Total | 3,96 | 4,04 | 4,11 |
| | Mand | 4,00 | 4,02 | 4,12 |
| | Kvinde | 3,92 | 4,12 | 4,06 |
| <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | Total | 3,82 | 3,71 | 4,14 |
| | Mand | 3,81 | 3,74 | 4,16 |
| | Kvinde | 3,82 | 3,63 | 4,12 |
| <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | Total | 3,90 | 4,02 | 4,02 |
| | Mand | 3,92 | 4,13 | 3,97 |
| | Kvinde | 3,90 | 4,00 | 4,03 |
| <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | Total | 3,90 | 4,05 | 3,98 |
| | Mand | 3,90 | 4,06 | 3,98 |
| | Kvinde | 3,88 | 4,03 | 3,89 |

Unge voksne elevers frafald og samlede trivsel i uddannelsesforløbet fordelt på køn

Tabel 16 viser, at tendensen til at falde fra, hvis man går på en uddannelse med overvægt af det modsatte køn end ens eget, genfindes ved de unge voksne (under 25 år). En større andel af mændene falder fra på *Omsorg, sundhed og pædagogik*, mens en større andel af kvinder falder fra på *Teknologi, byggeri og transport*. Som eksempel er frafaldet i overgangen fra grundforløbet til hovedforløbet for de unge mænd på uddannelserne inden for *Teknologi, byggeri og transport* 22 pct., mens frafaldet er 35 pct. for kvinderne.

Den største forskel i mænd og kvinders frafald ses på uddannelser under *Fødevarer, jordbrug og oplevelser*. 44 pct. af de unge voksne kvinder falder fra i overgangen mellem grundforløbet og hovedforløbet, mens det samme gælder 29 pct. af mændene. Selvom størstedelen (38 pct.) af uddannelserne indenfor *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* har en ligelig kønsfordeling (mellem 33-67 pct. af hvert køn), har flere af uddannelserne med højt frafald en overvægt af kvinder (for eksempel dyrepasser). Når vi ser et større frafald for kvinderne i overgangen fra grundforløbet til hovedforløbet indenfor *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* kan det således forklares ved et højere frafald på disse specifikke uddannelser med overvægt af kvinder fremfor ved et generelt frafald for kvinderne på tværs af uddannelserne indenfor hovedområdet.

På trods af disse kønsforskelle i frafald, ses der ikke tydelige forskelle i gennemsnitlig trivslen på tværs af køn for de unge voksne. Dog findes der forskelle indenfor de enkelte indikatorer af trivsel, hvor kvinder i både grundforløbet og hovedforløbet vurderer deres *egen indsats og motivation* højere end mandlige elever på tværs af alle fire hovedområder.

Tabel 16: Frafald for unge voksne på forskellige tidspunkter i uddannelsen fordelt på hovedområdet

| | | Frafald på GF (samlet) | Frafald mellem GF2 og HF | Frafald på HF |
|---|--------------|---------------------------|-----------------------------|---------------|
| <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | Total | 16% | 36% | 7% |
| | Mand | 16% | 29% | 7% |
| | Kvinde | 16% | 44% | 7% |
| <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | Total | 17% | 47% | 5% |
| | Mand | 17% | 44% | 5% |
| | Kvinde | 17% | 49% | 6% |
| <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | Total | 12% | 31% | 14% |
| | Mand | 14% | 37% | 18% |
| | Kvinde | 12% | 30% | 14% |
| <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | Total | 16% | 24% | 8% |
| | Mand | 16% | 22% | 7% |
| | Kvinde | 15% | 35% | 9% |

Tabel 17: Gennemsnitlig trivsel for unge voksne elever på tværs af uddannelsesforløbet

| | | Gnm. trivsel på GF2 | Gnm. trivsel på HF |
|---|--------------|---------------------|--------------------|
| <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | Total | 4,07 | 4,09 |
| | Mand | 4,05 | 4,11 |
| | Kvinde | 4,09 | 4,07 |
| <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | Total | 3,90 | 4,23 |
| | Mand | 3,89 | 4,24 |
| | Kvinde | 3,90 | 4,22 |
| <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | Total | 4,07 | 4,04 |
| | Mand | 4,04 | 4,01 |
| | Kvinde | 4,07 | 4,04 |
| <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | Total | 4,03 | 3,97 |
| | Mand | 4,02 | 3,97 |
| | Kvinde | 4,06 | 4,03 |

Voksne elevers frafald og samlede trivsel i uddannelsesforløbet fordelt på køn

Tabel 19 viser, at de mandlige voksne elever (over 25 år) på *Omsorg, sundhed og pædagogik* har en lavere trivsel end kvinderne på grundforløbet (4,16<4,25) og hovedforløbet (4,05<4,17). Dette er dog ikke direkte afspejlet i frafaldet i Tabel 18.

Omvendt ses et større frafald for de mandlige voksne elever på *Kontor, handel og forretningsservice* særligt på grundforløbet. Heller ikke her ses en direkte sammenhæng mellem frafald og trivslen, hvor de mandlige voksne elever har en gennemsnitlig trivsel på niveau med kvinderne. Dykker vi ned i de voksne elevers oplevede trivsel på de enkelte indikatorer i bilag 3.3.3, ses dog flere forskelle mellem kønnene særligt på hovedforløbet. Mens kvinderne har en mere positiv vurdering af *egen indsats og motivation* samt *praktik* end mændene, så har mændene en mere positiv vurdering af *egne evner* samt *fysiske rammer*.

Endeligt synes der igen særligt at være en udfordring i at holde de kvindelige elever på uddannelserne inden for *Fødevarer, jordbrug og oplevelser* i overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløbet. Her er frafaldet 44 pct. for kvinderne, mens det er 31 pct. for mændene

Tabel 18: Frafall for voksne på forskellige tidspunkter i uddannelsen fordelt på hovedområdet

| | | Frafald på GF (samlet) | Frafald mellem GF2 og HF | Frafald på HF |
|---|--------------|---------------------------|-----------------------------|---------------|
| <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | Total | 15% | 39% | 8% |
| | Mand | 17% | 31% | 8% |
| | Kvinde | 14% | 44% | 8% |
| <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | Total | 18% | 56% | 6% |
| | Mand | 26% | 51% | 6% |
| | Kvinde | 16% | 57% | 5% |
| <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | Total | 9% | 32% | 10% |
| | Mand | 12% | 36% | 12% |
| | Kvinde | 9% | 32% | 10% |
| <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | Total | 12% | 20% | 6% |
| | Mand | 12% | 19% | 6% |
| | Kvinde | 11% | 25% | 5% |

Tabel 19: Gennemsnitlig trivsel for voksne elever på tværs af uddannelsesforløbet

| | | Gnm. trivsel på GF2 | Gnm. trivsel på HF |
|---|--------------|---------------------|--------------------|
| <i>Fødevarer, jordbrug og oplevelser</i> | Total | 4,21 | 4,15 |
| | Mand | 4,10 | 4,12 |
| | Kvinde | 4,28 | 4,18 |
| <i>Kontor, handel og forretningsservice</i> | Total | 4,14 | 4,24 |
| | Mand | 4,17 | 4,20 |
| | Kvinde | 4,13 | 4,23 |
| <i>Omsorg, sundhed og pædagogik</i> | Total | 4,24 | 4,15 |
| | Mand | 4,16 | 4,05 |
| | Kvinde | 4,25 | 4,17 |
| <i>Teknologi, byggeri og transport</i> | Total | 4,13 | 4,04 |
| | Mand | 4,13 | 4,03 |
| | Kvinde | 4,12 | 4,10 |

Eux-elevers frafald og samlede trivsel i uddannelsesforløbet fordelt på køn

Den store variation i frafaldet blandt eux-elever på tværs af hovedområder ses for begge køn. Tabel 20 viser, at frafaldet er størst på uddannelser indenfor det *merkantile* område for både mænd og kvinder og lavere på de tekniske uddannelser.

De store forskelle i frafald ses for alvor i overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløbet. Indtil overgangen til hovedforløbet ligger frafaldet nogenlunde stabilt på tværs af hovedområderne.

Det største frafald blandt eux-eleverne ses for mænd på de merkantile i overgangen mellem studiekompetencegivende forløb og hovedforløbet, hvor 73 pct. falder fra. Ser vi på de unge, mandlige eux-elevs trivsel er denne dog på niveau med kvindernes på grundforløb 1 ($3,92 > 3,85$) og grundforløb 2 ($3,76 < 3,83$).

Tabel 20: Frafald for eux-elever på forskellige tidspunkter i uddannelsen fordelt på hovedområdet

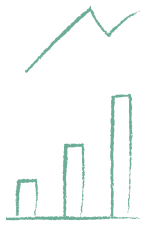
| | | Frafald på GF (samlet) | Frafald mellem GF1 og GF2 | Frafald mellem GF2 og HF | Frafald på HF |
|-------------------|--------------|---------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------|
| | Total | 9% | 6% | 66% | 6% |
| <i>Merkantile</i> | Mand | 10% | 6% | 73% | 6% |
| | Kvinde | 9% | 6% | 61% | 6% |
| | Total | 7% | 3% | 11% | 2% |
| <i>Tekniske</i> | Mand | 6% | 2% | 9% | 2% |
| | Kvinde | 9% | 6% | 19% | 1% |

Tabel 21: Gennemsnitlig trivsel for eux-elever på tværs af uddannelsesforløbet

| | | Gnm. trivsel på GF1 | Gnm. trivsel på GF2 | Gnm. trivsel på HF |
|-------------------|--------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| | Total | 3,89 | 3,80 | 4,04 |
| <i>Merkantile</i> | Mand | 3,92 | 3,76 | 3,93 |
| | Kvinde | 3,85 | 3,83 | 4,09 |
| | Total | 3,96 | 4,11 | 3,93 |
| <i>Tekniske</i> | Mand | 3,95 | 4,10 | 3,95 |
| | Kvinde | 3,99 | 4,19 | 3,88 |

Læs mere her

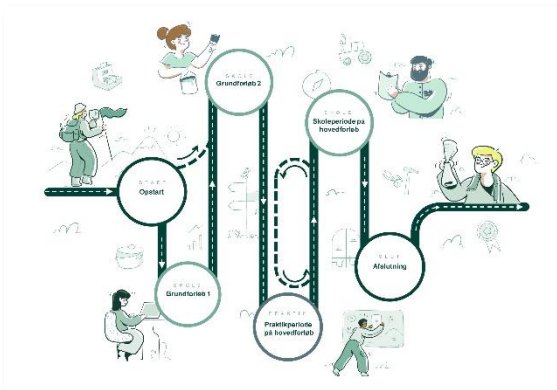
God praksis og konkrete eksempler er samlet i et **forslagskatalog**. Derudover er der i forbindelse med undersøgelsen udarbejdet tilhørende **plakater**, **refleksionsredskaber** og **arbejdsark** til at arbejde videre med undervisningsmiljøet på din skole.



Forslagskatalog



Arbejdsark



Plakater



Udviklingsredskab

Epinion

Ryesgade 3F
2200 København N
Denmark

T: +45 87 30 95 00

E: contact@epinionglobal.com

DPU

Campus Emdrup

Tuborgvej 164
2400 København
Denmark

T: 45 87 15 00 00

E: dpu@edu.au.dk