



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Grundforløbspakker og frafald på danske erhvervsskoler**

Munk, Martin David; Bohn, Lars; Baklanov, Nikita

*Publication date:*  
2013

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*  
Munk, M. D., Bohn, L., & Baklanov, N. (2013). Grundforløbspakker og frafald på danske erhvervsskoler: Del 1: modeller for grundforløbspakker på de danske erhvervsskoler.

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# **Grundforløbspakker og frafald på danske erhvervsskoler**

## **Del 1: modeller for grundforløbspakker på de danske erhvervsskoler**

**Martin D. Munk, Lars Bohn og Nikita Baklanov**

**CMR, AAU-CPH 29.august 2013**

**MANUSKRIPT**

# Indhold

Indhold.....	2
Sammenfatning.....	3
Baggrunden.....	4
Hvad er det nye ved grundforløbspakkerne?.....	6
Mange forskellige måder at lave grundforløbspakker på .....	9
Fokuspunkter og litteraturstudie.....	11
Interviewmetode.....	14
Resultater af undersøgelsen af skolernes grundforløb.....	16
Dataindsamlingen.....	16
Pilotundersøgelsen.....	20
Den egentlige undersøgelse.....	21
Grundforløbstyper, modeller og tiltag på grundforløbene – en opsamling .....	24
Analyse: Grundforløbspakkerne som middel til at modvirke frafald.....	26
Typer og niveauer.....	26
Organiseringen af grundforløbspakkerne .....	29
Betydningen af grundforløbenes organisering.....	33
Modellernes mulige virkninger - opsamling.....	35
Betydningen af forskellige tiltag beregnet på fastholdelse.....	36
Fællestræk ved de forskellige pakker .....	45
Litteratur.....	49
Bilag 1 .....	52

## Sammenfatning

I denne undersøgelse tilbydes kvantitative sammenlignende analyser af forskellige modeller og typers betydning for mindskning af frafald og øget gennemførelse på de tekniske skolars grundforløb. Resultaterne fra forudgående forskning har blandt andet peget på betydning af organiseringen af grundforløbspakker i forhold til frafald og fastholdelse inden for erhvervsuddannelsessystemet, og derfor fokuserede vi i de kvantitative sammenlignende analyser på organiseringen af grundforløbspakkerne, her kaldet for grundforløbsmodeller og grundforløbstyper, og på betydningen af at gå på forlængede grundforløb, udover de 20 uger. Denne del har forud for de sammenlignende analyser gennemført en dybere registerbaseret analyse, hvor der har været fokus på elevers forskellige frafaldsmønstre over perioden 1990-2010, og hvor det ser ud til, at der er sket en opbremsning af frafaldet fra 2008. I de sammenlignende analyser undersøges hvilke skoler, modeller og typer som i perioden 2008-2010 bidrager til at mindske frafaldet. Vi har derfor udført to større dataundersøgelser og tre empiriske analyser af de nye grundforløbsmodeller og -typer iværksat på erhvervsskolerne som følge af 2007-reformen. Den første dataundersøgelse, skoleundersøgelsen, bestod af en interview- og besøgsundersøgelse af 18 skoler, samt en delundersøgelse af tekniske holdoplysninger for de involverede skoler. Derudover var vi i telefonisk kontakt med 15 skoler. Ud af disse havde 28 skoler EASY-baserede data. Interviewundersøgelsen havde til formål at identificere grundforløbsmodeller anvendt på skolerne og at undersøge, hvordan skolerne havde udmøntet forskellige typer under de identificerede modeller. Vi fandt, at skolerne har søgt at tilgodese forskellige hensyn ved organisering af grundforløbene på forskellige måder. Nogle skoler laver adskilte klasser tidligt medens andre opdeler senere, medens at andre realiseres ved at eleverne følger flere forskellige hold, og atter andre laver kun et hold med forskellige undervisningsforløb for forskellige elevgrupper. Hver model beskriver en måde at realisere intentionen om at have forskellige typer af grundforløb tilpasset forskellige elevgrupper. Grundforløbsmodellerne varierer på to dimensioner, som begge kan have betydning for frafaldet, nemlig en dimension vedrørende holdenes afgrænsning i forhold til andre hold, som formodes at påvirke elevernes mulighed for at opleve tilhør til en gruppe, og en niveaudelingsdimension som formodes at påvirke såvel elevens mulighed for fagligt og adfærdsmæssigt at lade sig inspirere og drage nytte af dygtigere elever – og elever med en mere læringsmæssig adækvat adfærd – såvel risikoen for at der kan opstå en skolekultur, som værdisætter ikke-skolekonform adfærd. Den anden dataundersøgelse, aktivitets- og holdundersøgelsen, bestod af fire runders indhentning af UNI-C data indeholdende oplysninger om aktivitetskoder med henblik på at kæde disse oplysninger sammen med oplysninger om modeller og typer fra skoleundersøgelsen. De empiriske analyser blev udført på tre niveauer: På registeranalyseniveau, hvor vi dels undersøgte betydningen af uddannelsespause for frafald, og dels hvilke unge der har størst sandsynlighed for at få en praktikplads. På modelniveau har vi undersøgt betydningen af forskellige grundforløbsmodeller, organiseringer af opdelingsmåde og tidspunkt for opdeling. På type-niveau (normalspor, opkvalificeringstype 1 og opkvalificeringstype 2) analyserede og sammenlignede vi forskellige opkvalificeringsforløb under den mest udbredte model efter 2007-reformen.

## Baggrunden

En meget stor del af de unge, der påbegynder en erhvervsuddannelse i Danmark afbryder deres uddannelse uden at få et svendebrev – de fleste af de der afbryder uddannelsen, gør det på grundforløbet eller begynder aldrig på hovedforløbet efter endt grundforløb. Andelen af elever, som har afbrudt deres erhvervsfaglige grundforløb er steget fra godt 20 % i 2000 til knap 30 % i 2008, beregnet som andelen af afbrudte forløb på baggrund af det samlede antal forløb (Munk 2011).

For en del af disse elever er der tale om et omvalg (Jørgensen 2011a). De begynder enten på et nyt grundforløb indenfor samme eller indenfor en anden erhvervsfaglig uddannelsesretning, eller måske på en helt anden uddannelse. Tabel 1 viser således, at 25,7 %, af de elever, som i perioden fra 1990 til 2004 påbegyndte et grundforløb uden at gennemføre, 5 år senere alligevel har fuldført en erhvervsuddannelse, og yderligere 10,1 % har fuldført en anden uddannelse. Denne del af frafaldet skyldes således måske blot at de pågældende elever endnu ikke var uddannelsesparate, da de

Tabel 1: Uddannelsesstatus 5 år efter afbrudt erhvervsfagligt grundforløb (1990-2004)	Pct.
Ingen Uddannelse	50,6
I gang med grundforløb	0,1
Færdig med grundforløb	11,3
I gang med anden udd,	0,6
Færdig med anden udd,	10,9
I gang med hovedforløb	0,9
Færdig med hovedforløb	25,7
I alt	100,0

Egne beregninger baseret på Danmarks Statistik KOET

påbegyndte det første grundforløb eller at de indså, de havde valgt forkert, og de ender med at afslutte en uddannelse.

Der er imidlertid en stor del af disse elever, som ikke får en uddannelse. Cirka halvdelen de elever, som afbrød et grundforløb har 5 år efter ikke afsluttet en uddannelse og er heller ikke i gang. Yderligere 11,3 % har ganske vist afsluttet et nyt grundforløb, men har derefter hverken påbegyndt eller fuldført en erhvervsuddannelse eller en anden uddannelse, og er således i arbejdsmarkedsmæssig sammenhæng ikke stillet meget bedre.

Dette frafald opfattes i stigende grad som et problem ikke bare for de unge selv men også for samfundet som sådan. Den internationale arbejdsdeling som er forbundet med den

øgede globale frihandel og hertil knyttede outsourcing af industriproduktion, har efterhånden ført til en kraftig reduktion af ufaglærte job i den danske økonomi. Den europæiske integration, her især det indre marked og arbejdskraftens frie bevægelighed, har også bidraget til denne reduktion.

Der er derfor ringere muligheder for at være selvforsørgende, hvis man ikke har en uddannelse, som efterspørges på arbejdsmarkedet. Samtidig har den demografiske udvikling betydet, at der i fremtiden forventes at være en relativt større gruppe ældre udenfor arbejdsmarkedet i forhold til de erhvervsaktive. Det har ført til krav om handling fra politisk side for at sikre, at man også i fremtiden har et stort udbud af brugbar arbejdskraft – dvs. arbejdskraft med relevante uddannelser og kvalifikationer.

I 2007 blev bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser ændret bl.a. for at styrke indsatsen mod det stigende frafald (Munk 2011; EVA 2009). Et af midlerne var indførslen af de såkaldte

grundforløbspakker. En grundforløbspakke er et særligt struktureret grundforløb målrettet imod forskellige elevgrupper: både elever med særligt gode og særligt dårlige forudsætninger for at gennemføre grundforløbet og elever med interesse for at videreudanne sig efter endt erhvervsuddannelse. Det centrale i denne sammenhæng er, at det blev et krav, at skolerne skulle indrette grundforløbspakker for de særligt udsatte elever. Denne indsatsstype blev etableret og effektueret fra august 2008.

Til at belyse det stigende problem med frafald, har det strategiske forskningsråd givet en bevilling til et forskningsprojekt om frafald og fastholdelse i erhvervsskolerne. Projektet, som belyser årsager og mulige strategier til reduktion af frafald i erhvervsuddannelserne, har deltagelse af forskere fra Aalborg Universitet (AAU), Aarhus Universitet (AU), Anvendt Kommunalforskning (AKF, nu CORA) og Roskilde Universitet (RUC). En del af midlerne er blevet tildelt et forskningsprojekt som med brug af egne data, registerdata og data fra skolernes administrative database, Easy, undersøger hvilke grundforløbstyper der evt. har en betydning, og hvad det er, der i givet fald virker.

Erhvervsuddannelserne i Danmark omfatter 3 uddannelsesstyper: SOSU uddannelserne, som uddanner til en række funktioner indenfor sundhedsområdet (plejefunktioner indenfor hjemmeplejen og på plejehjem mv.), de merkantile uddannelser, som primært uddanner unge mennesker til arbejde i detailhandelen, samt de tekniske uddannelser, som uddanner forskellige typer håndværk (smede, automekanikere, snedkere, tømrere, malere, murere, VVS-montører, elektrikere, frisører, slagtere, kokke, m.fl.).

Vi har valgt at koncentrere undersøgelsen om de tekniske erhvervsskoler og undersøger således ikke SOSU skolerne, landbrugsskolerne eller de merkantile skoler. Dette valg skyldes forskellige forhold. SOSU uddannelserne er valgt fra fordi SOSU eleverne er garanteret en praktikplads ved uddannelsens start, og fordi frafaldet her er relativt lavt (Larsen, Jensen 2010; Jensen 2011). De merkantile erhvervsuddannelser er fravalgt fordi grundforløbet her strækker sig over 2 år. Det giver nogle tekniske problemer for undersøgelsen, da kun den årgang elever, som er startet i reformens indfasnings år 2008 har haft mulighed for at gennemføre uddannelsen indenfor den periode, hvor vi har sikre data fra Danmarks Statistik, nemlig perioden indtil 2011. Desuden ved vi at unge ikke altid anvender uddannelsessystemet, som det er tænkt – altså målrettet mod en konkret uddannelse – og at dette er særligt tydeligt på det merkantile grundforløb, hvor mindre end halvdelen af eleverne fortsætter på et hovedforløb (Jørgensen 2011).

Første skridt i undersøgelsen har været at tilvejebringe et overblik over hvordan skolerne har udmøntet kravet om særlige grundforløbspakker for den frafaldstruede elevgruppe gennem interview med pædagogisk og administrativt personale på landets erhvervsskoler. Disse data er efterfølgende blevet analyseret. Analysen identificerer 8 grundforløbstyper på 3 forskellige niveauer, og 9 forskellige modeller for realiseringen af disse typer.

Samtidig har vi afdækket hvordan man på nuværende tidspunkt kan identificere skolernes indsats overfor eleverne i skolernes administrative database, Easy. Endelig har vi indsamlet de nødvendige registerdata for denne undersøgelse fra databasen Easy og fra Danmarks Statistik.

I det følgende vil vi redegøre for analysens resultater og for det datagrundlag vi har etableret for en endelig analyse af grundforløbsmodellernes betydning for frafaldet.

## **Hvad er det nye ved grundforløbspakkerne?**

Reformen i 2007 kan i nogen grad ses som en korrektion af erhvervsskolereformen fra år 2000. Den gang brød man med de principper der blev indført med EFG i 70erne. EFG tilbød unge med ønske om en erhvervsuddannelse mulighed for at afprøve deres ønske i et konkret møde med et udvalg af de fag, som den unge havde valgt, på det såkaldte basisår. En elev, som eksempelvis havde valgt metallinjen, ville det første halve år få lejlighed til at afprøve smede-, automekaniker-, maskinarbejder og elektrikerfaget (det sidste var både metal- og byggefag), hvorefter de skulle vælge hvilket af disse fag de ønskede at uddanne sig indenfor. Senere blev det første halve år af grunduddannelsen gjort frivilligt under betegnelsen ”skoleforløb 1”.

Reformen i år 2000 introducerede en stærkt individualiseret erhvervsskole, tilpasset hvad nogle så som en i stigende grad individualiseret ungdom (Koudahl 2005). Man kan tale om et brud med den tidligere ”one size fits all” model, hvor dygtige elever gik i samme klasser og fulgte samme forløb som mindre dygtige elever til fordel for en model, hvor skræddersyede forløb tilpasset den enkelte elev også skulle tilgodese den, skulle det vise sig, stigende mængde elever med ringe forudsætninger, som også søgte en erhvervsuddannelse.

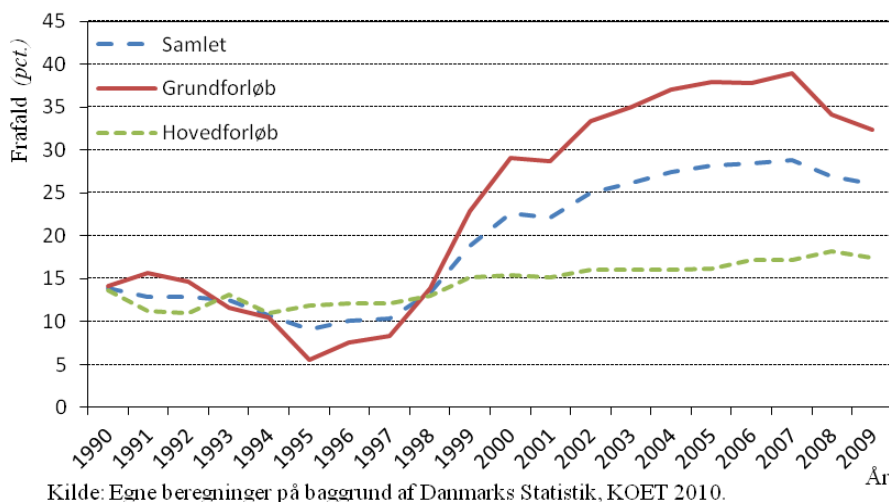
Samtidig afskaffede man introforløbet i skoleforløb 1, som af nogle blev opfattet som ”spild af tid”. Det kan i sig selv have haft betydning for frafaldsstatistikken, da en del af den afsøgningsproces, som de usikre elever tidligere kunne foretage indenfor systemets rammer, i dag vil vise sig i statistikken som et frafald, fordi eleverne nu skal afbryde uddannelsen og starte på en ny, hvis uddannelsen viser sig at være noget andet end eleven havde forestillet sig.

Reformen blev hurtigt kritiseret for at svigte en stor gruppe elever, som man mente havde brug for en mere struktureret hverdag end den, de nye individuelt planlagte forløb kunne tilbyde. Denne opfattelse underbygges af forskningsresultater, som peger på, at individualisering af undervisningen og ”ansvar for egen læring” som pædagogisk strategi kan føre til øget frafald (Koudahl 2005). Individualiseringen kan have svækket elevernes følelse af at høre til på skolen, hvilket også kan være en medvirkende årsag til at nogle elever falder fra (Tanggaard, Nielsen, Koudahl, Jørgensen 2012; Ebbensgaard, Murning 2011).

Figur 1, som fremstiller frafaldet beregnet på baggrund af data fra Danmarks Statistik, underbygger i nogen grad kritikken af reform 2000. Det ses, at frafaldet på grundforløbet op gennem halvfemserne var temmelig konstant mellem 8 og 12 %. Perioden fra ca. 1997 frem til 2007 er præget af en kraftig stigning i frafaldsprocenten. Mellem 1997 og 2000 steg frafaldet fra 8,3 % til 28,7 % for derefter at stige langsommere til toppunktet på 38,2 % i 2007. Herefter ses et moderat fald i 2008 og 09 til hhv.

34,1 og 32,4 %.

Figur 1: Frafall efter et år på hhv. grund- og hovedforløb

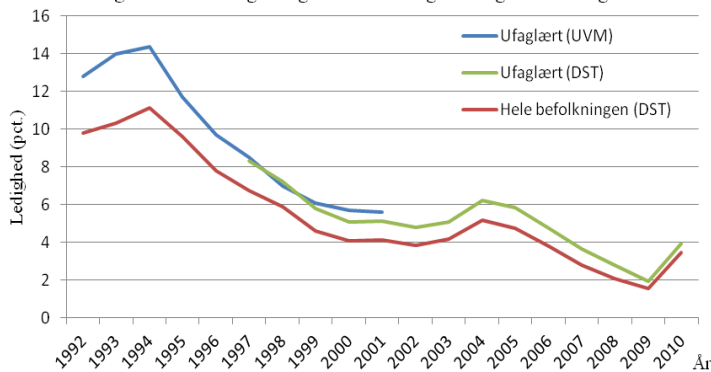


Den indledende stigning fra 1997 til 2000 kan naturligvis ikke hænge sammen med reformen. Den kan til gengæld tænkes at hænge sammen med den indsats mod ungdomsarbejdsløshed, som den daværende regering vedtog i 1996, som kan have presset en del unge ind på en ungdomsuddannelse, de ikke var motiverede for (Munk og Park 2013). Denne satsning

på uddannelse til de unge kan have startet en tendens, som nogle af vores informanter på erhvervsskolerne har kommenteret – at en større gruppe af erhvervsskoleeleverne end tidligere har ringere forudsætninger og er svagere motiverede for uddannelsen.



Figur 2: Udvikling i ledigheden for ufaglærte og befolkningen



Kilder: DST - Statistikbanken (RAS)

UVM - Undervisningsministeriet (2004) *Tal der taler - Uddannelsesnøgletal 2003*, kapitel 5.

Undervisningsministeriet har beregnet ledigheden blandt ufaglærte for perioden fra 1992 til 2004. Disse tal sammen med den samlede ledighed er vist i figur 2 her på siden. Det ses at den ufaglærte ledighed og især udviklingstendensen i ledigheden er sammenlignelig for ledighedstallene fra de to kilder.

Som det ses var perioden fra 1994 til 2008 kendetegnet ved fald i ledigheden ikke bare generelt men også blandt ufaglærte. Det kan have betydet, at erhvervsskoleelever i stigende grad har valgt at droppe uddannelsen til fordel for et ufaglært job. Den nuværende økonomiske krise, som fulgte efter finanskrisen, og den hermed forbundne stigning i ledigheden kan omvendt tænkes at have modvirket frafaldet qua et mindre udbud af alternativ beskæftigelse, hvilket igen kan bidrage til forklaringen af den faldende frafaldstendens siden 2008.

Omvendt taler meget for, at et fald i ledigheden også betyder lettere adgang til en læreplads (Jørgensen 2011a), hvilket naturligt øger chancen for, at flere gennemfører en erhvervsuddannelse. Der kan altså være modsatrettede tendenser på spil. Tallene synes dog at antyde at den mulige sammenhæng mellem lav ledighed og høj frafald i så fald er stærkere end betydningen af et øget udbud af lærepladser.

Det er imidlertid ikke utænkeligt, at 2000-reformen har bidraget væsentligt til den fortsatte stigning i frafald ind i 0'erne længe efter vedtagelsen af unge-indsatsen. Reformen har måske tilgodeset i forvejen skolestærke unge med ønske om en erhvervsuddannelse. Derimod er det højst tænkeligt, at den stigende gruppe af unge med færre ressourcer har haft vanskeligt ved at finde sig til rette i en struktur med mindre faste rammer og større vægt på selvstændighed. En sådan struktur stiller på en gang højere krav til den enkelte samtidig med den – alt andet lige – yder mindre støtte.

Heraf følger også, at det faldende frafald efter 2007 kan hænge sammen med 2007 reformens forsøg på at tilgodeset netop denne gruppe unge med grundforløbspakkerne. Man kan imidlertid ikke se bort fra muligheden for at faldet delvis kan tilskrives den økonomiske krise og deraf følgende ledighed, som ikke mindst har ramt unge.

## **Mange forskellige måder at lave grundforløbspakker på**

Grundforløbspakkerne genintroducerer faste hold og lærere for den gruppe af elever, som tilsyneladende havde svært ved at håndtere den flydende hverdag på erhvervsskolerne efter 2000 reformen. Det fremgår af bekendtgørelsen fra 2007 om erhvervsuddannelser, at skolerne nu "... skal tilrettelægge undervisningen i grundforløbene både som individuelt tilrettelagte forløb og som særligt strukturerede forløb (grundforløbspakker), således at det samlede tilbud er egnet til at imødekomme alle elevers behov og forudsætninger" (BEK nr. 1518 af 13.12.2007). Af den tilhørende vejledning fremgår det endvidere, at grundforløbene skal sikre stabile rammer og færre valgsituationer til de elever, der har svært ved at overskue en dagligdag med mange valgmuligheder (EVA 2009:17).

Grundforløbspakkerne skulle også tilpasses andre målgrupper. De skulle også tage hensyn til elever, der kan gennemføre hurtigere end normalt, fordi de for eksempel har erhvervs erfaring og elever, som ønsker at følge fag på højere niveauer, så de via erhvervsuddannelsen også kvalificerer sig til videreuddannelse (EVA 2009:18).

Reformen lægger således op til fire grundforløbstyper:

- 1) Et obligatorisk forløb for de elever, som ved hvad de vil (og det er at være håndværker), og har hvad der skal til.
- 2) En studiepakke for elever som ønsker at tilegne sig ekstra viden indenfor almene fag på et højere niveau. Ofte tilbydes her fag som matematik, engelsk og dansk på gymnasiets C niveau.
- 3) En turbopakke for elever, som har forhåndskendskab til faget og derfor kan gennemføre grundforløbet hurtigere.
- 4) En opkvalificeringspakke for elever, som har brug for mere tid og fastere struktur og/eller forbedring af deres almene skolefærdigheder for at kunne klare et grundforløb.

Kort efter reformens ikrafttrædelse kortlagde det danske evalueringsinstitut (EVA) implementeringen af bekendtgørelsens krav om grundforløbspakker på samtlige erhvervsskoler – også SOSU og merkantile skoler, som ikke er en del af denne rapports fokus (EVA 2009). EVA fandt, at tolkningen af kravet om grundforløbspakker er forskellig. Nogle skoler opfatter grundforløbspakker som et nyt generelt princip for tilrettelæggelsen af skolens undervisning for alle eller næsten alle elever, mens andre opfatter pakkerne som et tilbud til en mindre del af eleverne (EVA 2009:22).

Langt de fleste skoler har opkvalificerende grundforløbspakker. 72 % af uddannelsesretningerne på samtlige erhvervsskoler og 78 % af uddannelsesretningerne på de tekniske erhvervsskoler har oprettet sådanne pakker. Derimod er der væsentligt færre skoler, som opretter pakker for de mere skolestærke elever. Således fandt EVA kun studierettede pakker på 20 % af erhvervsskolernes indgange, og kun 25 % havde turbopakker for elever med erhvervs erfaring (turbohold).

Således betyder reformen i 2007 en genintroduktion af holdet som undervisningsenhed – i al fald for en del af eleverne. Men det er ikke en tilbagevenden til tankegangen om det samme grundforløb for alle

erhvervsskoleelever. I stedet indføres det niveaudelte grundforløb med forskellige grundforløbstyper for forskellige elevtyper – og ideen om det individuelt planlagte grundforløb reserveres til de elever, som ikke har problemer med at fungere i et stærkt individualiseret miljø uden faste sociale rammer.

## Fokuspunkter og litteraturstudie

Det er forskelligt hvordan skolerne afgør hvilken type grundforløb en elev skal følge. I langt de fleste tilfælde anbefaler skolen et grundforløb – pakke eller obligatorisk – eleven kan altså i princippet selv vælge, men i praksis følger eleverne stort set altid anbefalingen. Kun i et enkelt tilfælde oplyser skolen (EUC Syd), at beslutningen træffes alene af skolen.

Anbefalingen kan være baseret på den lovpligtige realkompetencevurdering af eleverne, som skolerne skal foretage indenfor de første 14 dage af elevens grundforløb. Men anbefalingen kan også være baseret på interview foretaget før eller i forbindelse med skolestart, og det forekommer også at udtalelser fra Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) inddrages. I mange tilfælde sker skolens anbefaling på baggrund af en kombination af alle tre elementer.

De fleste frafaldstruede elever må formodes at befinde sig på de grundforløbspakker, som er tilrettelagt for elever med svage faglige, sociale eller personlige kompetencer. Det er derfor interessant om de støtteforanstaltninger, som disse hold tilbyder, øger fastholdelsen af denne elevgruppe. Vi har især interesseret os for tre faktorer ved grundforløbspakkerne: den øgede tid til gennemførelse, muligheden for at skabe stabile og støttende sociale rammer og betydningen af at eleverne deles i grupper efter færdigheder og ambitioner.

Det er tænkeligt, at tidsfaktoren har en positiv betydning. Elever, som føler de har svært ved at tilegne sig de færdigheder, som uddannelsen kræver, og som måske derfor mister troen på sig selv og især sine faglige evner for faget, vil formentlig være mindre tilbøjelige til at give op, hvis de får længere tid til at lære det samme stof. En elev på en merkantil erhvervsskole giver således udtryk for, at den længere tid sammen med den støtte og det fællesskab, der er på uddannelsens grundforløbspakke medvirker til, at hun kan klare skolens krav (Tanggaard 2011:90). Tanggaard finder desuden, at det synes at have betydning, at der er tid til at diskutere, nuppe en smøg eller andre ting, eleverne har lyst til, og at der så at sige er tid til at være fraværende i eller fra timerne uden at komme bagud – et forhold, som i flere tilfælde bekræftes i de interview, vi har lavet med undervisere og afdelingsledere.

Trods omfattende søgning har det ikke været muligt for os at finde undersøgelser af tidsfaktorens betydning i den øvrige litteratur om erhvervsuddannelser eller uddannelser på tilsvarende niveau, men en tysk undersøgelse af frafald blandt universitetsstuderende viser dog en sådan sammenhæng (Glocker 2011; se også Munk og Park 2013). Økonomisk støtte får her de studerende til at forlænge studietiden, men samtidig reduceres risikoen for frafald. Undersøgelsesresultatet peger på, at den mindskede risiko netop hænger sammen med den længere studietid.

Alt andet lige må man også antage at stabile og støttende sociale rammer øger fastholdelsen. Kvalitative interview har således påvist, at følelsen af at høre til en gruppe har betydning for erhvervsskoleelevers risiko for at droppe ud (Tanggaard, Nielsen, Koudahl, Jørgensen 2012; Ebbensgaard, Murning 2011). Tilsvarende viser interview med elever på den ovenfor omtalte grundforløbspakke på en merkantil erhvervsskole, at oplevelsen af at høre til – at være ”en stor

familie”, hvor man kan snakke om alt, også om hvorfor man har en dårlig dag i skolen – er væsentlig for elevernes følelse af at høre til på uddannelsen (Tanggaard 2011:89f).

Det er sandsynligt, at muligheden for at opbygge et socialt tilhørsforhold er anderledes lettere, hvis holdet er organiseret som en klart afgrænset enhed med faste medlemmer end for eksempel i åbne læringsstrukturer eller andre former for blandede hold, eller på hold med udskiftning af elever undervejs. Læreren indstilling kan også tænkes at have betydning for elevernes følelse af at høre til. En lærer som udviser personlig interesse for eleverne bidrager rimeligvis mere til følelsen af at være del af et fællesskab end faglæreren som alene interesserer sig for at formidle sit fag. Forskning har således vist en sammenhæng mellem frafald og den sociale interaktion mellem lærere og elever (Lee og Burkam 2003).

Omvendt er der forskning, som peger på at den niveaudeling af eleverne, som er forudsætningen for reformens særligt tilrettelagte forløb for skolesvage elever, også kan have negativ virkning på frafaldet. Selv om området ikke er godt undersøgt (jf. Nielsen 2011) findes der undersøgelser, som peger på at sådan en opdeling skaber fare for, at der kan opstå en negativ kultur – også kaldet negativ peer-learning – i en klasse som forøger risikoen for frafald (Rumberger og Thomas 2000; Rumberger 2011). Det kan for eksempel tænkes, at studieegnet adfærd giver mindre status blandt eleverne end en indifferent eller afvisende holdning i forhold til skolens værdier. Den der har få ressourcer indenfor et felt, kan øge sin status i andres øjne, hvis han kan nedvurdere betydningen af det, han ikke besidder til fordel for noget han besidder. Der kan også være så få ressourcer blandt eleverne, at de ikke formår at støtte hinanden.

I forlængelse heraf må man antage at tilstedeværelsen af skolestærke elever på et hold kan have en positiv effekt for både fastholdelse og læring. De skolestærke elever kan fungere som adfærdsmæssige forbilleder, og de kan også bidrage til den faglige læring ved at dele deres viden og forståelse med de øvrige elever. Måske er de tilmed bedre til at forklare eller demonstrere visse sagsforhold, da de kan være bedre til at forstå og huske hvad der er svært, fordi de selv kort forinden har været i samme uvidende situation som deres holdkammerater.

På den anden side er der også forskning, som peger på, at der ikke bør være for stor forskel mellem eleverne på samme hold. Forskningen har vist eksempler på, at ikke niveaudelte hold har ført til suboptimale resultater, fordi de skolestærke elever keder sig og/eller de skolesvage elever har for store vanskeligheder med at følge med, at undervisningen er blevet for rutinepræget eller at ambitionsniveauet blev lavere (Gamoran 2009:11/2010).

Et andet problem er risikoen for, at elever på grundforløbspakker er i risiko for at blive eller opleve sig stigmatiserede. I et interview med Christian Helms Jørgensen fra Roskilde Universitet, som er tilknyttet den kvalitative gruppe i forskningsprojektet om frafald på erhvervsuddannelserne, udtrykker en elev således, at han ”ikke gider spilde tid på gøglerne”. Nogle forskningsresultater peger på, at risikoen for at blive hægtet af og stigmatiseret som svage/dovne/dumme er større, hvis gruppen af skolesvage elever er relativt lille sammenlignet med gruppen på det højere undervisningsniveau (Gamoran 1992). Endelig peger forskningen også på, at det kan have betydning hvordan en niveaudeling arrangeres.

Hvis niveaudelingen kun gennemføres for de specifikke færdigheder, hvor nogle elever er svagere end andre, kan det have positive effekter for begge elevgrupper (Gamoran 2009:6/2010).

Ud over ovennævnte tre temaer fra vores centrale fokus (tid, afgrænsning af holdene og niveaudeling) har vi også indsamlet oplysninger om en række andre tiltag på holdene, der kan have betydning for fastholdelse og frafald af eleverne. Disse tiltag har ikke samme fokus i vores undersøgelse, men de er medtaget i de data, vi selv har indsamlet på skolerne således, at de mulige virkninger også kan indgå i den endelige analyse.

Vi har blandt andet interesseret os for om der på holdet er tiltag til nedbringelse af elevernes fravær og en indsats målrettet mod opgradering af almene skolefærdigheder. Både fravær og ringe almene færdigheder er blevet kædet sammen med frafald (Rumberger 1995, Nielsen 2011; Jensen og Larsen 2011, Humlum og Jensen 2010), hvorfor en indsats her kan tænkes at have en positiv virkning.

Omvendt er det også tænkeligt, at mere almen undervisning bliver opfattet negativt af de frafaldstruede elever – som mere af det, de i forvejen er trætte af. Vi har derfor også fokuseret på pædagogikkens indhold af undervisning med udgangspunkt i fagets praksis.

Vi har tillige interesseret os for lærer-elev ratioen og hold-størrelse. Mange undersøgelser peger netop på, at lærer-elev ratioen kan have betydning for frafald (McNeal 1997; Rumberger og Thomas 2000, Baker et al 2001), ligesom der er påvist en positiv sammenhæng mellem læring og holdstørrelse, især for elever hvis forældre ikke er veluddannede (Heinesen 2010; Baker et al 2001).

Endelig har vi valgt også at interessere os for to konkrete tiltag som både vores pilotundersøgelse og den kvalitative undersøgelse (omtales i Jørgensen 2011) har vist, at en del af skolerne lægger vægt på: morgenmad og fysisk aktivitet i form af sport eller idræt.

Det ville også have været interessant at kigge på lærereffekten – dvs. den betydning lærerens faglige og især pædagogiske talent har for fastholdelse af eleverne. Frafaldslitteraturen underbygger i udpræget grad, at der er en sådan lærereffekt (se for eksempel Rumberger og Thomas 2000; Lee og Burkham 2003 og Tanggaard, Nielsen, Jørgensen og Koudahl 2012). Imidlertid giver vores data ikke mulighed for at undersøge for lærereffekter. Det er muligt at finde data på nogle af lærernes kompetencer via data fra UNI-C, ligesom elevernes lærere i teorien kan identificeres gennem skolernes administrative database. Ved hjælp af læreridentifikationen kunne man afdække lærernes uddannelsesbaggrund og karriereforløb, men det ville ikke give svar på det væsentligste, nemlig lærernes pædagogiske og sociale indstilling og praksis. Desuden er det teknisk vanskeligt at skaffe lærerdata fra Easy, hvorfor det ikke indgår i de data, vi har fået leveret.

Konkret har vi udmøntet vores interesse for de ovenfor beskrevne forhold i nedenstående spørgeguide, som vi brugte som vejledning for vores interview med skolerne om indholdet og organiseringen af grundforløbspakkerne og de obligatoriske forløb:

- 1) Det centrale tema holdafgrænsning, niveaudeling og tidsudstrækning af grundforløbet:

- a. Pakkernes tidsmæssige udstrækning i uger fra start til slut.
- b. I hvor høj grad går eleverne i en klart afgrænset klasse fra start til slut? Er der i forskellig grad tale om at eleverne på et givent hold blandes med elever fra andre hold? – for eksempel samlæsning af visse fag, undervisning i åbne værksteder med andre elever noget af tiden o.l.
- c. I hvor høj grad er der tale om niveaudeling af holdene, hvor skolestærke og skolesvage elever adskilles?

2) Yderligere informationer om tiltag på holdene:

- a. Er indholdet af undervisningen forskelligt fra det obligatoriske forløb (ekstra danskundervisning, andre fag) eller har eleverne blot længere tid til at nå det samme?
- b. Er lærer-elev ratioen mere favorabel for eleverne på pakkerne end på de obligatoriske hold?
- c. Har man forsøgt at begrænse antallet af forskellige lærere eleverne konfronteres med?
- d. Er det de samme lærere, som underviser på de obligatoriske hold som på pakkerne, eller har man en eller anden form for selektion, således at lærerne på pakkerne er en anden gruppe med en mere socialpædagogisk indstilling end de, som underviser de obligatoriske hold?
- e. Har skolen en mere praksisorienteret pædagogik på de opkvalificerende grundforløbspakker – fx teoriundervisning i værksted i forbindelse med praktiske opgaver i stedet for klasserumsundervisning?
- f. Tilbydes eleverne morgenmad?
- g. Er idræt, sport eller anden fysisk aktivitet en del af skemaet på holdet?
- h. Kontaktes eleverne umiddelbart, hvis de udebliver fra undervisningen – for eksempel med en SMS besked, en telefonopringning eller på anden måde?
- i. I hvor høj grad målrettes undervisningen imod at gøre eleverne studieparate?

Denne spørgeguide har været grundlaget for undersøgelsen af skolernes organisering og indretning af grundforløbspakkerne. Undersøgelsesresultatet og den efterfølgende analyse, som der senere gøres rede for i nærværende artikel, bygger således på disse spørgsmål.

## **Interviewmetode**

Skolesamtalerne kan beskrives som semistrukturerede interview – både i første interviewrunde på skolerne og i de senere telefonsamtaler. Spørgeguiden fulgte de punkter der er omtalt ovenfor.

Samtalen med de tilstedeværende var løst struktureret for også at give mulighed for at få relevant information, som ikke var forudset i spørgeguiden, men samtidig således at alle emner fra spørgeguiden blev berørt og uddybende besvaret.

Samtalerne foregik i nogle tilfælde med uddannelsesledere og andet pædagogisk personale fra flere eller alle skolens afdelinger ved et fælles møde. Det var for eksempel tilfældet på Herningsholm og Syddansk Erhvervsskole. Ofte var der imidlertid tale om møder alene med en eller få centralt placerede personer med overblik over skolen. Dette var således tilfældet på EUC Vest, EUC Nordvestsjælland, Skive Tekniske Skole og EUC Lillebælt. Andre gange mødte vi alene repræsentanter fra en eller to af skolens uddannelsesretninger. Dette var tilfældet på Roskilde Tekniske Skole og Randers Tekniske Skole (En samlet oversigt kan ses i bilag).

Der blev taget noter under samtalerne, og skoleinterviewene blev optaget med diktafon og lagret elektronisk. Umiddelbart efterfølgende blev interviewnoterne gennemgået og evt. uklare punkter blev afklaret med støtte i diktafon-optagelserne, og i sjældne tilfælde ved genkontakt med skolen. Der blev imidlertid ikke foretaget en egentlig udskrift af interviewene.

Efterhånden som vi blev klogere på skolernes indretning af grundforløbene og deres brug af databasen Easy, blev interviewguiden justeret. Det var især tilfældet i starten, men på det tidspunkt hvor undersøgelsen skifter fra det, som nedenfor er omtalt som pilotundersøgelsen til den egentlige undersøgelse, har interviewguiden i det store og hele fået sin endelige form.

I det omfang ny viden har nødvendiggjort dette, har vi genkontakter informanterne telefonisk for at få præciseret og suppleret oplysninger.

De telefoniske interview er foregået efter samme retningslinjer. Her har der i alle tilfælde på nær et (Viden Djurs) været tale om samtaler med uddannelsesansvarlige eller andet centralt personale på skolens enkelte uddannelsesretninger – i nogle tilfælde har der således været adskillige telefoninterview med den samme skole. Dette er også omtalt nærmere i bilag 1.



## **Resultater af undersøgelsen af skolernes grundforløb**

Som omtalt ovenfor, lægger bekendtgørelsen om erhvervsuddannelserne fra 2007 op til fire forskellige grundforløbstyper: det obligatoriske forløb for elever, som ved hvad de vil, og har hvad der skal til, en studierpakke for elever, som vil lidt mere, en turbo-pakke for elever, som kan lidt mere og en opkvalificerende pakke for elever, som ikke kan nok til at kunne gennemføre grundforløbet på det obligatoriske forløb.

På nogle erhvervsskolehold har der været eksperimenteret med forskellige tiltag af social og fysisk karakter. Således tilbyder man nogle steder morgenmad til eleverne, da man har erfaring for, at mange, især skolesvage elever, ikke har spist, når de kommer i skole, og derfor mentalt fungerer dårligere. Morgenmaden tjener både til at gøre eleverne fysisk bedre i stand til at følge undervisningen, men er ofte også et socialt element som bidrager til at give eleverne en følelse af at høre sammen.

Af andre tiltag kan nævnes forskellige sportslige aktiviteter, og at man mange steder med det samme kontakter elever, som ikke møder til tiden om morgenen. Endelig er det klart, at et centralt element ved grundforløbspakkerne for skolesvage elever er, at man har længere tid til at lære tingene og ekstra undervisning i fag, som eleverne har dårlige kompetencer i.

Før vi begyndte undersøgelsen på skolerne antog vi, at hvis vi kendte tidslængde, fagligt indhold og andre forhold knyttet til hver grundforløbspakke, og hvis vi kendte navnet på hhv. det skoleforløb eller hold, som eleverne på det givne grundforløb er registreret på, hvis skolen havde noteret grundforløbstype i databasens notatfelter eller hvis holdets tidslængde var unik, ville vi kunne løse opgaven. Samtalernes formål var således at indsamle oplysninger om grundforløbspakkernes længde, samt faglige og pædagogiske indhold, og om hvordan de forskellige grundforløb registreres i databasen Easy.

Kriteriet for udvælgelse af de skoler vi ville undersøge var således, at de skulle a) skulle have entydige oplysninger om tidslængde og andre væsentlige forhold om grundforløbenes indretning for både elever på obligatoriske forløb og for elever på grundforløbspakkerne, og b) registrere eleverne i databasen Easy på en måde, som gjorde det muligt at identificere hvilke grundforløbstyper, de forskellige elever havde gået på.

## **Dataindsamlingen**

Det blev imidlertid hurtigt klart, at opgaven var mere kompleks. Erhvervsskoleområdet kan ikke sammenlignes med for eksempel gymnasieskolen, hvor hver elev gennemløber samme tidsforløb på 3 år og variationen primært består i de fag, eleven har undervejs. Erhvervsskolerne er selvejende institutioner med ganske store frihedsgrader med hensyn til hvordan de tilrettelægger og organiserer grundforløbene – både med hensyn til hvordan de realiserer den niveaudeling, erhvervsskolebekendtgørelsen lægger op til, med hensyn til hvilket indhold de putter i den og endelig

også med hensyn til hvordan de anvender den administrative database, Easy, som er vores kilde til data om de holdtyper, eleverne har gået på.

Da undersøgelsesdesignet forudsætter identifikation af hvilken indsats hver enkelt elev har været udsat for, var vores fokus derfor i første omgang skoler, som var i stand til at levere data på hvilke grundforløbstyper de enkelte elever havde gået på.

Imidlertid oplyste den første skole vi talte med (Københavns Tekniske Skole), at deres elever ikke bliver inddelt i hold med en på forhånd bestemt tidshorizont. I stedet sættes alle elever på samme hold fra start. De elever som ikke magter at gennemføre et grundforløb på de 20 uger, et obligatorisk forløb typisk varer, fortsætter her i stedet på et fortsætterhold for elever som har brug for længere tid. På denne skole kan man således tale om en slags ”vent-og-se” model, hvor eleverne vurderes undervejs og får deres grundforløb forlænget, hvis de ikke kan klare det på den normerede tid.

Eleverne kan således naturligvis heller ikke identificeres i forhold til hvilken grundforløbstype, de går på, da alle jo starter på samme grundforløb. Eleverne bliver registreret på hold med en varighed af 20 uger. De elever, som har brug for længere tid, bliver efterfølgende registreret på et nyt hold også af 20 ugers varighed.

De to næste skoler vi besøgte, havde heller ikke mulighed for at forsyne os med data på elevernes tilknytning til bestemte grundforløbstyper. I det ene tilfælde, Ringsted Tekniske Skole, fordi man de fleste steder anvender en lignende fremgangsmåde som på KTS. I det andet, Selandia i Slagelse, bliver eleverne ganske vist opdelt fra starten, men man registrerer ikke eleverne på en måde, som gør det muligt at identificere deres grundforløbstype på de afdelinger, hvor eleverne deles på forskellige typer. Det samme gjorde sig gældende på EUC Syd i Sønderborg. Først da vi kontaktede, EUC Vest, fandt vi en skole, som havde en klar og entydig holdstruktur og kunne forsyne os med data.

Men efter disse indledende skolebesøg havde vi en så klar fornemmelse af hvordan Erhvervsskolerne anvendte Easy og hvilke forskellige måder de arrangerede grundforløbene på, at vi nu kunne gå mere systematisk til værks.

Skolerne blev i første omgang kontaktet telefonisk. Hvis denne kontakt gav indtryk af, at det var muligt at få data, som kunne fortælle os hvilken grundforløbstype eleven har fulgt, søgte vi at arrangere besøg med deltagelse af den eller de personer, som har indsigt i organisering og indhold af grundforløbene, samt personer med indsigt i elevregistrering i databasen.

Disse interviewbesøg blev foretaget i perioden fra oktober 2010 til april 2011. Da denne interviewrunde var afsluttet vurderede vi, at det ville være værdifuldt også at få oplysninger om grundforløbspakkerne på skoler, som ikke nødvendigvis ville være i stand til at levere data om elevernes tilknytning til bestemte forløbstyper, idet vi vurderede at også data på mere aggregeret niveau ville være af værdi for undersøgelsen. Samtidig vurderede vi, at vores kendskab til erhvervsskolerne nu gjorde det muligt at indsamle data telefonisk.

Følgelig blev en række skoler, vi ikke tidligere havde været i kontakt med, nu kontaktet telefonisk, og nogle af de skoler, vi indledningsvis havde besøgt, blev genkontaktet. Disse opkald fandt sted i perioden fra maj 2011 til september 2011. I nogle tilfælde skete dette fordi vi i første omgang ikke havde talt med fagpersoner på indgangene, som vi nu vidste, kunne give os oplysninger om grundforløb og data, og i andre fordi møderne på skolen ikke havde haft deltagelse fra alle skolens indgange.

Denne anden runde udvidede datamaterialet betydeligt, som det fremgår af nedenstående oversigt. Dog kan man se samme sted, at der også har været en række tilfælde, hvor vi har måttet opgive at indhente data fra enkelte indgange på nogle skoler. Det har der været forskellige årsager til. I nogle tilfælde skyldes det, at det har vist sig forbundet med så store vanskeligheder at få kontakt til de relevante personer på nogle af skolernes indgange, at vi har vurderet at udbyttet ikke stod mål med det forventede resultat, hvorfor vi har opgivet. En enkelt skole (Hansensberg i Kolding) har ikke ønsket at afsætte de fornødne ressourcer (dvs. tid og medarbejdere) til at hjælpe os.

På to relativt små skoler (Uddannelsescenter Ringkøbing-Skjern og EUC Nord med afdelinger i blandt andet Hjørring og Frederikshavn), som blev kontaktet tidligt i denne anden runde, blev der alene spurgt til muligheden for at få elevdata fra Easy som muliggjorde identifikation af elevernes tilknytning til bestemte grundforløbstyper. Da det ikke var tilfældet, gik vi i første omgang ikke videre med undersøgelsen, og da der var tale om relativt små skoler, har vi valgt ikke at følge op på det af ressourcemæssige årsager.

Endelig har vi også af ressourcemæssige årsager valgt ikke at undersøge grundforløbsindretningen på et antal specialskoler, som alene udbyder grundforløb indenfor en eller to uddannelsesretninger, eller som afviger meget fra de mere almindelige erhvervsskoler (En række specialiserede skoler som for eksempel Slagteriskolen i Roskilde, og nogle skoler med særlige forhold som for eksempel Professionshøjskolen VIA, som primært udbyder kortere og mellemlange videregående uddannelser, men også har et mindre antal erhvervsskoleelever, og Den Jydske Haandværkerskole, som er en kostskole med meget specialiserede uddannelser).

Samlet har vi således besøgt 18 tekniske skoler, og været i telefonisk kontakt med yderligere 15 (foruden kontakt med ikke besøgte afdelinger på 4 skoler, der havde været besøgt i første runde). I alt 33 skoler ud af landets 37 tekniske erhvervsskoler har været kontaktet.

Nogle af de kontaktede skoler indgår ikke i undersøgelsen. Foruden de 4 som ikke er blevet kontaktet, er 5 kontaktede skoler ikke med. Disse 9 skoler er udeladt, fordi de enten ikke ønsker at deltage, er meget små og udeladt af ressourcemæssige årsager eller har en speciel karakter, som gør dem mindre interessante i undersøgelsens sammenhæng. Alt i alt indgår der således data fra 28 skoler i undersøgelsen af grundforløbspakkernes indretning.

Tablet 1.2 viser en oversigt over undersøgelsens datagrundlag. I bilag 1 kan man se en redegørelse for undersøgelsen af de enkelte skoler.

TABEL 1.2: INTERVIEW ERHVERVSSKOLERNE											
Indgange markeret med rød og fed udbydes af skolen, og vi har indsamlet data om grundforløbenes indretning ved besøg på skolen.											
Indgange markeret med sort og fed udbydes af skolen, og vi har indsamlet data om grundforløbenes indretning telefonisk.											
Indgange markeret med almindelig sort skrift udbydes af skolen, men vi har ikke sikre data om grundforløbenes indretning.											
Skole	Hovedby	BA	BB	BFT	DPN	KS	MM	PU	SSI	TL	Årselever i 2009
EUC Vest	Esbjerg	<b>BA</b>		<b>BFT</b>		<b>KS</b>	<b>MM</b>	<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	1.264
EUC Nordvest	Thisted	<b>BA</b>		<b>BFT</b>	<b>DPN</b>		<b>MM</b>	<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	468
EUC Nordvestsjælland	Holbæk	<b>BA</b>		<b>BFT</b>				<b>PU</b>	<b>SSI</b>	<b>TL</b>	783
EUC Syd	Sønderborg	<b>BA</b>		<b>BFT</b>		KS	MM	<b>PU</b>	SSI	TL	1.607
EUC Lillebælt	Fredericia			<b>BFT</b>				<b>PU</b>	<b>SSI</b>	<b>TL</b>	426
EUC Nord	Hjørring	BA	BB	BFT			MM	PU	SSI		889
EUC Sjælland	Næstved	<b>BA</b>	BB	<b>BFT</b>		KS		PU	<b>SSI</b>	<b>TL</b>	1.187
Roskilde TS	Roskilde	<b>BA</b>		<b>BFT</b>	DPN			<b>PU</b>	<b>SSI</b>		1.973
Tradium, Randers TS	Randers	<b>BA</b>	BB	<b>BFT</b>		KS		<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	776
Skive TS	Skive	<b>BA</b>	<b>BB</b>	<b>BFT</b>				<b>PU</b>	<b>SSI</b>		491
Ringsted TS	Ringsted			<b>BFT</b>		KS	MM	<b>PU</b>	<b>SSI</b>		327
Københavns TS	København	<b>BA</b>	<b>BB</b>					<b>PU</b>	<b>SSI</b>		1646
Silkeborg TS	Silkeborg	<b>BA</b>		<b>BFT</b>			<b>MM</b>	PU	SSI		748
Holstebro TS	Holstebro	<b>BA</b>		<b>BFT</b>	<b>DPN</b>		MM	<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	805
Vejle TS	Vejle	<b>BA</b>		BFT			MM	PU	SSI		Sammenlagt med Syddansk Erhvervsskole
TEC (Hovedstaden)	København	<b>BA</b>		<b>BFT</b>				<b>PU</b>	<b>SSI</b>	<b>TL</b>	2.700
TECH Aalborg	Ålborg	<b>BA</b>		<b>BFT</b>	DPN	KS	<b>MM</b>	<b>PU</b>	<b>SSI</b>		2.458
Aarhus TECH	Århus	BA	BB	BFT		KS	MM	PU	<b>SSI</b>	TL	1.646
Syddansk Erhvervsskole	Odense	<b>BA</b>	BB	<b>BFT</b>		KS		<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	(inkl. Vejle TS) 3.489
Svendborg Erhvervsskole	Svendborg	BA		<b>BFT</b>			<b>MM</b>	PU	<b>SSI</b>		725
Bornholms Erhvervsskole	Rønne	BA	BB	BFT			MM	PU	SSI		236
Erhvervsskolen Nordsjælland	Hillerød	<b>BA</b>	BB	<b>BFT</b>			<b>MM</b>	<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	1.374
Erhvervsskolerne i Aars	Års	BA		BFT	DPN		MM	PU	SSI		371
Herningsholm	Herning	<b>BA</b>		<b>BFT</b>		<b>KS</b>		<b>PU</b>	<b>SSI</b>	<b>TL</b>	1.014
CPH West	København		<b>BB</b>			<b>KS</b>		<b>PU</b>	<b>SSI</b>		569
CELF	Nykøbing F.	<b>BA</b>	<b>BB</b>	<b>BFT</b>	DPN		<b>MM</b>	PU	<b>SSI</b>	TL	1.199
Viden Djurs	Grenå			<b>BFT</b>				<b>PU</b>	<b>SSI</b>		281
Mercantec	Viborg	<b>BA</b>		<b>BFT</b>			<b>MM</b>	<b>PU</b>	<b>SSI</b>	TL	1.065
Uddannelsescenter Ringkøbing/Skjern	Ringkøbing			BFT			MM	PU	SSI		295
Hansensberg	Kolding	BA	BB	BFT	DPN	KS	MM	PU	SSI		1.366
Selandia	Slagelse	<b>BA</b>		<b>BFT</b>	<b>DPN</b>		<b>MM</b>	<b>PU</b>	<b>SSI</b>	<b>TL</b>	898
Hotel- og restaurationsskolen	København						MM				855
Kold College	Odense				DPN		MM				549
Slagteriskolen i Roskilde	Roskilde		BB				MM				508
Jordbrugets uddannelsescenter	Århus				DPN						407
Den Jydske Haandværkerskole	Hadsten	BA						PU	SSI		-NA-
Professionshøjskolen VIA	Århus										437
Antal skoler der udbyder indgangen		27	13	29	10	11	22	32	31	16	
Antal skoler som indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning		21	4	22	3	3	9	20	23	6	

## Pilotundersøgelsen

I starten af vores skoleinterview runde så det som nævnt ud til at det, vi har kaldt vent-og-se modellen var dominerende, og at kun ganske få skoler har valgt at implementere en clear-cut opdeling af eleverne. Det var ligeledes vores indtryk, at vent-og-se modellen flere steder bliver valgt fordi antallet af elever på skolen er for lavt til, at man kan inddele eleverne i separate klasser. Dette viste sig bl.a. at være tilfældet på VVS uddannelsen i Roskilde, på Bygge anlægs grundforløb for murere, malere og VVS på Nordsjællands Erhvervsskole i Hillerød og på VVS og Strøm, styring og IT på EUC Sjælland.

Det viste sig dog også, at der er andre begrundelser for at anvende denne model. Således oplyste Aarhus TECH, at man der er gået over til denne organiseringsform, fordi deres elever har givet udtryk for at opdeling i grundforløbshold efter en forhåndsvurdering af elevernes færdigheder opleves som en stigmatisering.

På Bygge & Anlæg på EUC Sjælland har man også forladt klasseopdelingen til fordel for en vent-og-se model, men her oplyste afdelingens pædagogiske personale at det er sket af hensyn til læringsmiljøet. Når de dygtige og mindre dygtige elever er på samme hold giver man de mindre dygtige mulighed for at lære af deres dygtigere holdkammerater – både adfærdsmæssigt og fagligt.

Heller ikke den næste skole vi besøgte (Ringsted Tekniske Skole) benytter sig af den velkendte organisationsform med faste klasser. Her organiseres undervisningen efter den omtalte vent-og-se model. Samtidig anvendes en slags ”åben-værksted” strategi på en af deres uddannelsesretninger, ”Strøm, styring og IT”, hvor man bl.a. uddanner elektrikere. Eleverne går sammen i åbne værksteder fra start til slut. Alle elever bliver ved hvert fagelement til de har lært det, og går så videre til det næste. I samtalen oplyste skolens repræsentanter, at den gennemsnitlige gennemførelsestid var omkring 25 uger. Også her registrerede skolens administrative medarbejder alle elever på samme hold i Easy og videreførte eleverne på et nyt hold, når de brugte længere tid.

De næste to skoler som blev besøgt, Selandia i Slagelse og EUC Syd i Sønderborg med filialer i Aabenraa, Tønder og Haderslev, viste sig at have organiseret nogle af deres grundforløbspakker på en måde som er sammenlignelig med, hvad man kender fra folkeskolen, og hvad vi havde forventet ved undersøgelsens begyndelse. På de pågældende indgange går eleverne her i afgrænsede klasser fra start til slut og på forskellige hold afhængig af om de er på et ordinært, obligatorisk grundforløb eller på en pakke. Vi havde dermed identificeret to organisatoriske modeller – den ovenfor omtalte vent-og-se model, og hvad man kunne kalde den traditionelle clear cut model.

Imidlertid bliver eleverne på disse to skoler ikke registreret på en måde, så det kan identificeres hvilken type grundforløb de har gået på.

## Den egentlige undersøgelse

Nu var vi klar over at skulle vi gennemføre undersøgelsen, var vi ikke alene nødt til at forholde os til en tidsfaktor og evt. forskellige pædagogiske elementer i holdenes undervisningsaktiviteter, men også til forskellige organisationsmodeller mht. opdeling af eleverne. Vi vidste nu, at der i al fald var to hovedmodeller for holdenes organisering på spil – skoler som organiserede holdene som klart niveaudelte klasser af forskellig type (tidlig opdelt klasse-model), og skoler som havde en mere flydende tilgang (vent-og-se model).

Det stod også klart, at disse forskelle kunne have stor betydning for elevernes fastholdelse, da de ville være bestemmende for, i hvilken grad eleven kan have en oplevelse af at tilhøre et afgrænset socialt fællesskab i form af en skoleklasse, samtidig med at de forskellige modeller for hvordan grundforløbene arrangeres også har betydning for et andet potentielt væsentligt forhold for både læring fastholdelse, nemlig de skolesvage elevers mulighed for både fagligt og adfærdsmæssigt at lære af de skolestærkere elever.

Vi manglede imidlertid stadig at finde et sted, hvor det også var muligt at skaffe data med identifikation af hvilke grundforløbstyper, de respektive elever har fulgt.

Først på EUC Vest i Esbjerg fandt vi en skole, som ikke bare har eleverne fordelt i klart afgrænsede klasser af forskellig type – obligatorisk og pakke – men som også bruger Easy på en måde, så det lader sig gøre at identificere elevernes grundforløbstyper. Det viste sig i den videre undersøgelse at mange skoler registrerer eleverne, så grundforløbstypen kan identificeres (herunder også nogle af afdelingerne på den først besøgte skole, Københavns Tekniske Skole), og en hel del også på en måde, så man enten ud fra holdnavnet, ud fra holdets planlagte længde eller ud fra notater i felterne ”betegnelse” eller ”kort betegnelse” i holdtabellen kan identificere hvilken grundforløbstype eleverne har fulgt.

Besøget på EUC Vest viste imidlertid også, at det mht. niveaudelingen ikke er nok at skelne imellem de førnævnte 4 grundforløbstyper: obligatorisk grundforløb, studierettet forløb, turbopakke og opkvalificerende forløb (se side 6). Her har man haft to forskellige opkvalificerende forløb. Allerede i 2005, før reformen som introducerede grundforløbspakkerne, har man på EUC Vest haft en 40 ugers grundforløbspakke for elever, som ikke blot manglede nødvendige faglige kompetencer, men også havde problemer med ringe uddannelsesparathed eller psykosociale problemer. Formålet med pakken, som blev kaldt EUD trial, var at gøre eleverne studieparate, bl.a. ved som man tidligere kunne på skoleforløb 1, at give dem lejlighed til at afprøve forskellige uddannelsesretninger, således at de efterfølgende kunne følge et grundforløb indenfor en bestemt uddannelsesretning.

Hermed introducerede pakken også en ny grundforløbsmodel, som man kunne kalde præ-pakke modellen, hvor eleverne først går på et introducerende forløb, som skal kvalificere dem til at fuldføre på et forløb sammen med elever som allerede er kvalificerede. Pakken har altså visse ligheder med det hedengangne EFG basisår og dets i år 2000 afskaffede afløser skoleforløb 1, hvor eleverne i begge tilfælde havde mulighed for at afprøve deres erhvervsønsker inden de valgte retning.

Pakken blev imidlertid lukket i 2010, da det ikke levede op til Undervisningsministeriets regler. Når man starter på en erhvervsuddannelse, skal man starte med et klart mål, og det er at komme på hovedforløb indenfor en bestemt indgang – man kan derfor ikke lade eleverne begynde uden først at have valgt uddannelsesretning.

Hændelsen illustrerer det skift i grundprincipperne for erhvervsuddannelser, som markeres med afskaffelsen af skoleforløb 1: den afklaringsproces, som skolerne tidligere kunne bruge ressourcer på at hjælpe eleverne med, må nu enten foregå forud for grundforløbet eller eleven må afbryde sit grundforløb og begynde på et nyt.

Nogle af de erhvervsskolefolk vi har talt med, mener at den gruppe elever, som har brug for ekstra støtte og afklaring, er blevet væsentligt større siden starten af 90'erne. Det er derfor nærliggende at overveje om ministeriets regel er hensigtsmæssig. Måske kan data fra EUC Vest medvirke til belysningen dette spørgsmål.

I 2008 introducerede EUC Vest en anden grundforløbspakke, som de benævner EUD update, for elever med utilstrækkelige kompetencer. Denne pakke kørte altså samtidig med EUD trial. Det skete først indenfor uddannelsesretningerne Mad til mennesker og Produktion og udvikling, men spredte sig siden til andre uddannelsesretninger. Grundforløbspakken, som er på 30 uger og af klassemodellen, rummer ikke de samme muligheder for at understøtte elever som ikke er studieparate, men efter nedlæggelsen af EUD trial er ikke-studieparate elever blevet henvist til disse EUD update hold.

EUC Vest var også det første sted, hvor vi stødte på egentlige separate hold for elever, som både kan og vil opkvalificere deres almene færdigheder så de senere kan videreudanne sig – de såkaldte studierettede forløb eller studiepakker. Det viste sig i det hele taget at være en sjælden holdtype – ikke nødvendigvis fordi skolerne ikke udbyder studierettede forløb, men ofte fordi der ikke er tilstrækkelig interesse blandt eleverne til, at et selvstændigt hold kan oprettes.

Vi fandt heller ingen egentlige turbohold for elever med mulighed for at gennemføre hurtigere end normalt på EUC Vest. Det er ikke enestående – faktisk er vi i undersøgelsen ikke stødt på nogen eksempler på egentlige turbo-hold. Denne elevtype forekommer, men tilsyneladende ikke i et antal som gør det muligt at oprette egentlige separate turbohold. I stedet gennemfører disse elever grundforløbet på et obligatorisk hold, men på kortere tid end deres holdkammerater.

Derimod har vi fundet enkelte eksempler på andre typer eliteprægede grundforløb end de studierettede forløb. På TEC Ballerups datalinje, på Mad til mennesker på Mercantec i Viborg og et enkelt år på Syddansk Erhvervsskole i Odense har man lavet grundforløb med udlandsophold som en del af programmet, ligesom man på Strøm, styring og IT på TEC Frederiksberg har et grundforløb for elever med interesse for at lave egen virksomhed.

Præ-pakkemodellen forsvandt ikke med nedlæggelsen af EUD trial. På EUC Nordvest organiseres grundforløbspakkerne indenfor nogle uddannelsesretninger som kortere forløb, der skal efterfølges af deltagelse i et ordinært, obligatorisk grundforløb på de normale 20 uger. De mere skolesvage elever

starter her deres grundforløb på en præ-pakke. Dette forløb skal på 10 uger bringe eleverne på niveau med normalforudsætningerne, hvorefter de så starter sammen med elever som ikke har brug for længere tid og gennemfører et normalt obligatorisk forløb på 20 uger sammen med disse.

Et lignende arrangement har man også på EUC Lillebælt. Her organiserer man også de særligt tilrettelagte forløb for mere skolesvage elever som præ-pakker, men det opkvalificerende forløb foregår ikke på den konkret valgte uddannelse, men fælles med elever, der har valgt andre uddannelsesretninger.

Vores besøg på EUC Lillebælt i Fredericia tilføjede også nye grundforløbstyper til vores liste. Her opererer man med et grundforløb, som giver unge mennesker mulighed for at hæve deres folkeskoleniveau fra 9. til 10. klasse på erhvervsskolen, samtidig med de tilegner sig visse faglige kompetencer.

Herudover har man også en særlig klasse for elever, som havde vist sig at fungere så dårligt på de hold, de oprindeligt gik på, at man havde fundet det nødvendigt at flytte eleverne til en klasse for elever med hvad man kan kalde utilstrækkelige ikke-kognitive færdigheder (Munk 2013). Eleverne følger disse hold på ubestemt tid, indtil de er klar til at returnere til et grundforløb på deres uddannelsesretning. Denne type hold er dog ikke særlig udbredt. Foruden EUC Lillebælt, fandt vi kun lignende hold på Tradium, Randers Tekniske Skole, Syddansk Erhvervsskole i Odense og Ringsted Tekniske Skole.

Vores besøg på Tradium, Randers Tekniske skole tilføjede endnu et element til det organisatoriske aspekt. På uddannelsesretningen Strøm, styring og IT opdeles eleverne i tre niveauer efter forudsætninger. Imidlertid er antallet af elever på disse niveauer ikke altid store nok til, at man kan oprette selvstændige undervisningshold for hvert niveau. Derfor foregår en del af undervisningen sammen med elever fra andre holdtyper. Vi kunne altså nu udvide vores organisatoriske katalog med en variation til clear cut modellen – en mix model.

Variationen indenfor gruppen af skoler, som ikke har en klar niveaudeling af eleverne fra starten blev yderligere øget, da vi fandt en skole (CPH West) som tilrettelægger alle elevernes grundforløb på individuel basis. Senere har det vist sig, at individuelt planlagte forløb også er et model som anvendes på enkelte hold. Det er tilfældet på autolinjen (Bil, fly og andre transportmidler), på det obligatoriske forløb på lager- og transportlinjen på TEC Hvidovre, og på Bil, fly og andre transportmidler på Tradium, Randers Tekniske skole, hvor eleverne individuelt får planlagt deres specifikke undervisningsforløb. I disse tilfælde må man dog antage at spredningen på elevernes forløb er mindre end hvor man ikke deler eleverne i hold først, da kriteriet for opdeling netop er forskelle mellem eleverne. Eleverne vil således følges nogenlunde ad på holdet, have mange fælles aktiviteter og afslutte med en forholdsvis lille tidsmæssig forskel, hvilket alt andet lige giver en større mulighed for at føle, man hører til på et bestemt hold.

Vores besøg på CELF (Center for Erhvervsrettede uddannelser Lolland Falster) tilføjede en helt nyt model til kataloget over grundforløbstyper på de danske erhvervsskoler – nemlig hvad man kan kalde



dual-modellen: en holdmæssig todeling af almen undervisning og praktisk undervisning for elever som enten gerne vil kvalificere sig til videre uddannelse efter endt erhvervsuddannelse eller mangler almene færdigheder i for eksempel dansk, matematik eller naturfag. I stedet for at følge et grundforløb alene på den valgte uddannelse kan man på holdene CELF-go (Nykøbing) og CELF+ (Nakskov) have almene fag sammen med elever fra andre uddannelser sideløbende med at man følger værksteds- og teoriundervisning på sin egen faguddannelse. Det samlede grundforløb bliver så på 40 uger (1 år), fordelt ligeligt hver uge mellem almen fællesundervisning og fagspecifik undervisning på egen uddannelse.

Forskerne fra den kvalitative del af projektet gjorde os på dette tidspunkt opmærksomme på, at det tillige er afgørende at tage optagelsesfrekvensen med i betragtning. I de fleste tilfælde starter et holds elever samtidig, men der er også eksempler på, at holdene starter forskudt eller har løbende optag. Når eleverne starter forskudt vil de opleve at komme ind på et hold, hvor der allerede er elever, som har opbygget sociale relationer til hinanden, og midtvejs vil disse forlade holdet og blive erstattet af en ny gruppe elever. I det sidste tilfælde vil man opleve en lind gennemstrømning af elever, som enten starter eller slutter, inden man selv er færdig med forløbet.

Det har sandsynligvis stor betydning for muligheden for at opbygge en følelse af socialt tilhør om holdene er stabile fra start til slut eller som i disse tilfælde er præget af en større eller mindre grad af konstant udskiftning af holdkammerater. Det er tilfældet på en del af clear cut holdene således at man i realiteten kan tale om en undermodel, som kan benævnes clear-mix. Her blandes eleverne, men ikke med elever fra andre holdtyper. I stedet blandes de med elever fra deres egen type.

## **Grundforløbstyper, modeller og tiltag på grundforløbene – en opsamling**

Undersøgelsen viser, at man kan skelne mellem tre forhold, når det drejer sig om erhvervsskolernes grundforløb. For det første er der typerne som reformen lægger op til, og som er karakteriseret af, at de ofte niveaudeler eleverne efter forudsætninger og ambitioner. Her er altså tale om en opdeling af holdtyper som sigter mod at imødekomme hvad der ses som forskellige behov hos forskellige elevgrupper: obligatoriske hold for ”traditionelle” elever målrettet imod at få en erhvervsuddannelse så hurtigt som muligt, 10 klasses pakker for elever, som måske ikke er helt afklarede og/eller som gerne vil tage folkeskolens 10 klasse på en anden måde, opkvalificerende pakker for elever med svage eller manglende forudsætninger, studieforberevende pakker og andre elitepakker for elever, som har ambitioner om noget mere end bare en erhvervsuddannelse, etc.

For det andet er der de forskellige måder, denne typedeling kan være gennemført på, som kan beskrives som forskellige grundforløbsmodeller afhængigt af hvordan og i hvilken grad eleverne opdeles på de forskellige typer. Her kan man tale om metode eller form – om hvordan kravet om særligt tilrettelagte grundforløb for forskellige elevgrupper er ”operationaliseret”: som traditionelt opdelt og klart adskilte klasser for forskellige elevgrupper, som forkurser for særlige elevgrupper, som sideløbende ekstra

undervisning på særlige hold eller som ren og skær forlængelse af de elever som ikke færdiggør sig indenfor den afsatte tid for et obligatorisk forløb.

Endelig er der de tiltag, som er sat i værk på holdene – tiltag som typisk er målrettet mod enten opkvalificering af elever med utilstrækkelige kvalifikationer eller direkte mod fastholdelse af frafaldstruede elever. Her kan være tale om ekstraundervisning i almene fag, en anden pædagogisk tilgang til undervisningen, ekstra lærerressourcer, konkrete tiltag af social og fysisk karakter (morgenmad, sport) eller blot længere tid til det samme.

Undersøgelsen viser også, at det ikke er tilstrækkeligt at operere med de fire typer, reformen lægger op til: obligatorisk, studiepakke, turbo og opkvalificerende pakke. Foruden det obligatoriske grundforløb på typisk 20 uger, kan den opkvalificerende grundforløbspakke forekomme i tre varianter – en let pakke for elever med relativt få vanskeligheder, en mere intensiv og længere pakke for elever med flere vanskeligheder og en type, som kombinerer visse 10 klasse fag med elementer fra et erhvervsfagligt grundforløb. Herudover er der eksempler på særlige klasser for elever som i ringe grad er uddannelsesparate, eller med et andet udtryk: mangler ikke-kognitive færdigheder.

Endelig har vi fundet et mindre antal grundforløb rettet mod mere ambitiøse elever eller elever med særlige forudsætninger. Det mest udbredte er det studierettede forløb, men der er også enkelte andre eksempler på elite grundforløb. Derimod fandt vi som nævnt ingen grundforløb for elever med forudsætninger for at gennemføre forløbet på kortere tid end det obligatoriske forløbs varighed.

Samtidig kunne vi se, at de modeller, som organiseringen af grundforløbene resulterer i, varierer på to dimensioner. En dimension som handler om holdenes afgrænsning, og som formodes at have betydning for elevernes mulighed for at opleve tilhør til en gruppe og en som omhandler niveaudelingen af holdene, som formodes at have betydning for muligheden for positiv og negativ peer-learning.

Endelig fandt vi, at grundforløbene også varierer på en række andre områder, som kan ses som tiltag til fastholdelse af skolesvage elever og til understøttelse af deres læring. Således har man på nogle skoler og uddannelsesretninger morgenmadsordninger og idrætstimer, kontaktordninger ved fravær og prioritering af ekstra lærerressourcer på grundforløbspakkerne, mens andre blot giver eleverne længere tid til at lære det samme.

Der er således en meget stor variation i de grundforløbstyper, der er kommet ud af bekendtgørelsen om erhvervsskoler fra 2007. I det følgende vil vi give et systematisk overblik over de forskellige grundforløbstyper vi har identificeret på de tekniske erhvervsskoler i Danmark.

## Analyse: Grundforløbspakkerne som middel til at modvirke frafald

Vores undersøgelse identificerer således 3 forhold:

- Grundforløbene kan opdeles i otte forskellige **typer** som varierer mht. elevmålgruppe og læringsformål. Disse er en logisk følge af erhvervsskolebekendtgørelsen fra 2007.
- Den praktiske realisering af disse typer kan tage ni forskellige former. Disse former er udtrykt ved en række forskellige **grundforløbsmodeller**, som varierer med hensyn til hvordan eleverne opdeles. Hver form kan forekomme indenfor de fleste af typerne.
- Endelig er der en række **tiltag**, som enten skal understøtte skolesvage elevers læring, støtte fastholdelsen af eleverne, eller begge dele.
- Samtidig viser undersøgelsen, at grundforløbsmodellerne varierer på to *dimensioner*, der hver især kan have betydning for frafaldet, nemlig en dimension vedrørende holdenes afgrænsning i forhold til andre hold, som formodes at påvirke elevernes mulighed for at opleve tilhør til en gruppe og en niveaudelingsdimension som formodes at påvirke elevens mulighed for at fagligt og adfærdsmæssigt at lade sig inspirere af og drage nytte af dygtigere elever og elever med en mere læringsmæssig adækvat adfærd (positiv peer-learning), samt risikoen for at der kan opstå en skolekultur, som værdisætter ikke-skolekonform adfærd (negativ peer-learning). I det følgende vil vi gøre nærmere rede for både typer, modeller og tiltag:

### Typer og niveauer

Bekendtgørelsen fra 2007 lægger som nævnt op til fire grundforløbsniveauer, som eleverne kan følge alt afhængig af deres forudsætninger og ambitioner. Vores undersøgelse har vist, at de fire niveauer ikke er tilstrækkeligt til at beskrive erhvervsskolernes praksis. I realiteten kan man skelne mellem otte typer, som fordeler sig over mindst fem niveauer:

Et standardniveau for uddannelsesparate elever:

- 1) Alle skoler udbyder et **obligatorisk forløb** til elever som er uddannelsesparate og ikke mangler forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse indenfor den normale tid på typisk 3 til 3½ år. Forløbet varer i de fleste tilfælde 20 uger, og undervisningen består typisk af værkstedsundervisning og teori i klasselokaler og er målrettet mod de faglige færdigheder som er nødvendige for at blive kvalificeret til hovedforløbet. På enkelte uddannelser, for eksempel malere, kan de obligatoriske forløb dog være på kun 10 uger.

Fire niveauer (og dermed også fire typer) for elever med svage forudsætninger:

- 2) Enkelte skoler opererer også med grundforløbspakker som delvis eller helt fungerer som et alternativ til **10 klasse for skoletrætte elever**. Her kombineres fag fra folkeskolens

afgangsklasse med praktiske fag og eleverne får tid til at modnes. På den måde får eleverne mulighed for at afprøve om en erhvervsfaglig uddannelse er noget for dem, samtidig med at de tilegner sig nogle af de færdigheder der skal til for at kunne starte på et hovedforløb. Ofte er det dog nødvendigt at forlænge opholdet på erhvervsskolen med nogle uger, hvis man skal erhverve sig det grundforløbsbevis, der er forudsætningen for at starte på et hovedforløb.

- 3) Skolerne tilbyder også en lidt længere **opkvalificerende grundforløbspakke** for elever som mangler faglige og sociale forudsætninger for at gennemføre på normal tid. Ud over mere tid vil der ofte også være flere ressourcer og blive undervist på en mere praksisnær måde, og af og til også med fokus på at udvikle elevernes studie- og arbejdsmarkedsparathed på disse hold, men det er ikke altid tilfældet.
- 4) I nogle tilfælde niveaudeles den opkvalificerende grundforløbspakke, således at der bliver tale om to typer – en **opkvalificerende pakke** (typisk 30 uger) meget lig ovenstående, men som i disse tilfælde alene er for elever som kun har brug for lidt ekstra støtte, og en **udvidet grundforløbspakke** (typisk 40 uger) hvor der gøres mere for at hjælpe skolesvage elever. Den kortere er typisk beregnet på elever som blot er unge og umodne eller mangler nogle skolefærdigheder, men ellers er motiverede og klar. Den længere pakke er beregnet på elever, som også er svage med hensyn til motivation og sociale og adfærdsmæssige forudsætninger. Disse elever har brug for mere støtte end blot lidt længere tid og/eller lidt ekstra danskundervisning. Det kan være elever med diagnoser eller med en buket af faglige og sociale problemer. Denne tungere pakke er kendetegnet ved, at den som regel varer længere tid end den lette, og at der lægges (endnu) mere vægt på at undervise med udgangspunkt i praksis. Ofte er der mere fokus på nødvendige ikke-faglige færdigheder som disciplin og studieegnet adfærd, og de krav der i øvrigt stilles til at begå sig på en uddannelse og på arbejdsmarkedet.
- 5) Nogle skoler laver nogle særlige **grundforløbspakker for utilpassede elever**, som ikke er uddannelsesparate. Disse pakker bruges typisk af elever, som er startet på et normalt forløb men ikke har formået at tilpasse sig undervisningen, men kan også bruges som tilbud til elever som starter på skolen. Som regel er eleven på disse hold fuld tid, men der er også eksempler på at eleverne følger en pakke for utilpassede elever nogle timer om dagen eller ugen, samtidig med at han eller hun er på en almindelig grundforløbspakke. Pakkerne for utilpassede elever er normalt ikke tidsafgrænsede, og selv om udgangspunktet er faget, er aktiviteterne stærkt fokuserede på at lære eleverne de nødvendige grundlæggende adfærdsmæssige og sociale, ikke-kognitive kompetencer, som er nødvendige for at kunne begå sig på arbejdsmarkedet og i uddannelsessystemet. Når eleverne har fået styr på disse færdigheder vil de kunne fortsætte på et obligatorisk hold eller en pakke. Følgelig kan der være stor forskel på hvor længe eleverne opholder sig på et af disse grundforløb for utilpassede elever.

Endelig er der et eliteniveau, som kan deles i tre typer:

- 6) Nogle skoler udbyder også en **studierettet grundforløbspakke** for elever, som ønsker at videreuddanne sig efter afsluttet erhvervsuddannelse. Disse forløb rummer som regel almene fag på gymnasialt C niveau foruden den fagrettede undervisning, og tager derfor også længere tid end et normalt grundforløb. Ofte bliver disse forløb imidlertid ikke oprettet fordi søgningen er for ringe.
- 7) Enkelte skoler har også andre forløbstyper – for eksempel **internationale grundforløbspakker, eliteforløb eller iværksætterforløb**, hvor fokus ikke er studieforberedelse men måske forberedelse til en karriere eller et læreforløb delvist i udlandet, en karriere i egen virksomhed eller lignende.
- 8) De fleste skoler giver også eleverne mulighed for at gennemføre grundforløbet hurtigere end på et obligatorisk forløb, men vi har ikke fundet eksempler på oprettelse af egentlige separate **turbo-hold**. I stedet gennemfører turbo-eleverne grundforløbet sammen med andre erhvervsskoleelever på et obligatorisk hold, men hurtigere end dem.

Disse forskellige grundforløbstyper kan opfattes som et forsøg på at imødekomme den kritik af de individuelle grundforløb samtidig med at man fastholder ideen fra reformen i år 2000 om, at grundforløbet ikke skal være en one-size-fits-all uddannelse, men tilpasses de mange forskellige unge, som søger eller kan lokkes til at søge en erhvervsuddannelse. Tanken synes at være, at holddannelse skal bidrage til tryggere rammer og derigennem til fastholdelse af elever. Samtidig tilbydes mange forskellige holdtyper, således at der bliver attraktive grundforløb for en ungdom, der i højere grad en tidligere opfattes som stærkt differentieret.

De obligatoriske hold kan ses som måden man søger at lave et tilbud for erhvervsskolernes kerneelever. Gennem målrettet faglig undervisning søger man at gøre erhvervsuddannelsen attraktiv for de, som ønsker at komme i gang med hovedforløbet så hurtigt som muligt.

De forskellige elitehold, især de studierettede hold, kan ses som et forsøg på at tiltrække og fastholde elever, som ellers ville vælge en gymnasial uddannelse. Her søger man at give ekstra udfordringer til en elevgruppe, som måske ellers ville kede sig eller føle, at karrieremulighederne ved en erhvervsuddannelse ikke er gode nok, for derigennem at undgå at de vælger erhvervsuddannelsen fra.

Set fra erhvervsskolernes position kan man således godt tale om holdtyper, som sigter på fastholdelse af bestemte elevgrupper. Men man må også antage, at der er tale om elever, som alene ville vælge erhvervsskolerne fra, hvis de blev opfattet som uattraktive – ikke uddannelse som sådan.

I lighed med eliteholdene kan 10. klasse grundforløbspakkerne også ses som et forsøg på at tiltrække en bestemt elevgruppe, nemlig skoletrætte elever, som er uafklarede med hvad de vil, og som her får et tilbud om at afprøve hvad en erhvervsuddannelse er, samtidig med de afslutter folkeskolen. Disse pakker kan ses som en variant af, eller en forløber for 20-20 ordningen hvor skoletrætte elever tilbydes muligheden for at tage halvdelen af 10 klasse på en erhvervsskole og resten i folkeskolen – bortset fra at hele forløbet her foregår på en erhvervsskole. De kan tænkes at bidrage til lavere frafald på flere

måder, som dog vil være vanskelige at måle. Dels kan de sortere de elever fra, som opdager at en erhvervsuddannelse ikke er noget for dem. Disse elever vil nok gennemføre pakken, men ikke senere dukke op som elever, der falder fra et grundforløb fordi de har valgt forkert. De øvrige er på grund af en anderledes mere praktisk tilgang til det faglige stof måske bedre rustet til at klare en erhvervsuddannelse end de ville have været, hvis de havde gennemført deres 10 klasse i folkeskolen.

De opkvalificerende og udvidede grundforløbspakker, samt pakkerne for utilpassede elever synes ikke på samme måde på at være tænkt som middel til at tiltrække bestemte elevsegmenter. Formålet er her snarere at fastholde elever, som ellers er i risiko for at droppe ud, og at opgradere deres faglige og sociale kompetencer, således at de er rustet til at klare hovedforløbet. Et væsentligt middel hertil er længere tid, men der satses også i nogle tilfælde på ekstra almen undervisning, og på styrkelse af ikke-kognitive færdigheder. Alle tre elementer kan have stor betydning for fastholdelsen. Den længere tid kan lette stresset og give den skolesvage elev den tid, han har brug for til at klare læringsopgaverne – og til at følge den nødvendige ekstraundervisning, hvis der er behov for det. Den ekstra almene undervisning kan ruste den skolesvage elev til de stigende krav, de fleste erhvervsuddannelser stiller til både sproglige og matematiske færdigheder, og et pædagogisk udviklingsfokus på ikke-kognitive færdigheder kan bidrage til at udvikle elevens modenhed og uddannelsesparathed, således at der kan skabes en egen motivation for projektet at få en uddannelse. Disse elementer vil blive diskuteret nærmere i afsnittet om særlige tiltag på holdene nedenfor.

## **Organiseringen af grundforløbspakkerne**

Opdelingen af grundforløbet i forskellige typer giver imidlertid erhvervsskolerne nogle pædagogiske og praktiske udfordringer. Som omtalt ovenfor ser man nogle steder niveaudelingen som stigmatiserende. Et andet hensyn, som også nævnes, er at niveaudeling ses som hæmmende for især de skolesvage elevers læring og potentielt kan føre til negativ peer-learning på niveauet for skolesvage elever. Endelig er elevoptagene på uddannelsesretningerne på nogle skoler så små, at der ikke er volumen nok til at oprette niveaudelte hold.

Omvendt kræver erhvervsskolebekendtgørelsen, at skolerne tilrettelægger særligt strukturerede forløb, som skal sikre stabile rammer af hensyn til de skolesvage elever, og på en måde, så det samlede tilbud er egnet til at imødekomme alle elevers behov og forudsætninger. Skolerne skal således tilrettelægge forskellige undervisningstilbud for forskellige elevgrupper. Skolerne har forsøgt at tilgodese disse hensyn ved at organisere grundforløbene på en række forskellige måder. Nogle skoler laver adskilte klasser, som hver realiserer en grundforløbstype. Andre anvender en model hvor hver type modsvares af et hold, mens andre realiseres ved at eleverne følger flere forskellige hold, og atter andre laver kun et hold med forskellige undervisningsforløb for forskellige elevgrupper. Hver model beskriver således en måde at realisere intentionen om at have forskellige typer af grundforløb, tilpasset forskellige elevgrupper. Vi har identificeret i alt ni sådanne modeller:

- 1) Når eleverne alene har timer sammen med elever fra deres egen klasse og grundforløbstype fra starten kan man tale om ”**clear cut**” modellen. Her oprettes der en klasse for eleverne, som de følger fra start til slut på grundforløbet – fuldstændig som vi kender det fra folkeskolen. Eleverne er delt på forskellige klasser afhængig af type og niveau, med den konsekvens at de skolesvage elever ikke går sammen med de mere skolestærke elever i de obligatoriske klasser. Eleverne har forskellige fag, værkstedsundervisning, teoriundervisning og almene fag sammen og aldrig blandet med elever fra andre hold, og efter typisk 20 til 40 uger (afhængig af grundforløbstype) afslutter de forløbet med et grundforløbsbevis. Clear cut modellen må formodes at give gode betingelser for at eleverne kan føle de hører til i klassen, men svækker på grund af niveaudelingen, som er forudsætningen for den klare afgrænsning af holdet, samtidig muligheden for positiv peer-learning fra skolestærke elever, samtidig med at risikoen for negativ peer-learning resulterer i en anti-skolekultur på holdet. Der er også en oplagt risiko for at det kan virke stigmatiserende at gå på en opkvalificerende pakke arrangeret efter clear-cut modellen, særligt hvis relativt få elever sorteres til den opkvalificerende pakke og hovedparten sorteres til et obligatorisk hold.
- 2) Det forekommer at elever, som er niveaudelt, har en del af undervisningen sammen med elever fra hold på andre niveauer. I disse tilfælde kan man tale om ”**mix**” modellen. I lighed med clear cut modellen er eleverne på separate hold, som følger forskellige typer grundforløb indenfor samme indgang, men til forskel herfra har eleverne timer eller konkrete aktiviteter sammen med elever fra andre grundforløbstyper. De er så i samme værksted eller klasserum, og har samme lærer, men undervises forskelligt af læreren, som følgelig praktiserer en form for undervisningsdifferentiering mellem de to hold. På disse hold, som dog er relativt sjældne, er muligheden for positiv peer learning således til stede i højere grad, men samtidig svækkes holdets karakter af at være en klart afgrænset enhed.
- 3) En anden variationsmulighed kan beskrives som ”**clear-mix**” modellen. Her oplever eleverne også at have undervisning med ”fremmede” elever, selv om skellet mellem forskellige niveauer opretholdes fuldt ud. Et eksempel herpå er hold med løbende optag. Her er eleverne på holdet ikke de samme, når holdet starter, som når holdet slutter, da der løbende kommer nye elever og andre hører op. Det samme er tilfældet på hold med forskudt optag. Her starter en gruppe elever 10 uger senere end de første elever på holdet. De har deres første 10 uger sammen med den startende gruppes sidste 10 uger, hvis der er tale om et obligatorisk grundforløb. Når den første gruppe slutter, starter en ny gruppe på deres første 10 uger, som de så vil have sammen med den foregående gruppes sidste 10 uger. Og så videre. Her er peer-learning mulighederne identiske med clear-cut holdene, mens muligheden for at opleve holdidentitet må formodes at være svagere.
- 4) På andre skoler begynder alle eleverne, uanset om de har gode eller dårlige forudsætninger, på samme hold. Undervejs bliver det vurderet, om de vil være i stand til at lave det afsluttende projekt og få et grundforløbsbevis ud fra opfyldelsen af forløbets målpinde. Er det ikke

tilfældet, bliver eleverne ”forlænget”, enten på mindre hold, på sammenlagte hold med andre forlængede elever fra andre hold, eller på nystartede hold med elever som lige har startet deres grundforløb. Denne model kan betegnes ”**vent-og-se**” modellen, fordi eleverne først sorteres når man har konstateret at de ikke magter at gennemføre indenfor de afsatte 20 uger til det ordinære forløb. I udgangspunktet får man med denne model det bedste fra begge verdener: holdet er klart afgrænset og giver derfor gode muligheder for at opleve stabilitet og socialt tilhør, og skolestærke og skolesvage elever er sammen, så mulighederne for at opnå positiv og undgå negativ peer-learning er også til stede. Men efter 20 uger udskilles de skolesvage elever fra de skolestærke, og eleverne fortsætter enten alene sammen med andre skolesvage elever (problematiske i forhold til peer-learning) eller sættes på et nyt hold med nystartede grundforløbs elever (problematiske i forhold til følelsen af socialt tilhør). Det forekommer at fortsætterdelen for de skolesvage elever først iværksættes efter en længere pause, når det indledende grundforløb afsluttes forud for jule- eller sommerferien. Især i det sidste tilfælde kan dette tænkes at have negativ betydning for følelsen af socialt tilhør.

- 5) Man kan i lighed med clear cut modellen også i tilfældet vent-og-se modellen identificere en variant, som er kendetegnet ved en væsentlig mindre grad af holdmæssig samling. Eleverne følger her en modul struktur, hvor alle elever skal igennem de samme moduler for at kvalificere sig til den afsluttende grundforløbsprøve, hvorfor man kan betegne denne model som **modulmodellen**. Modulerne er typisk planlagt til en varighed på 5 uger, men elever, som ikke mestrer de færdigheder modulet sigter på at træne, bliver på modulet i længere tid. Hvor eleverne på vent-og-se hold må formodes at opleve en holdidentitet i al fald indtil en del af eleverne afslutter grundforløbet og derfor forlader holdet, er det sandsynligt at denne holdoplevelse hurtigt forsvinder efterhånden som nogle elever går videre og andre bliver hængende. I nogle tilfælde er der også løbende optag på disse hold, hvilket yderligere må antages at svække oplevelsen af hold-identitet.
- 6) I andre tilfælde er planlægningen af grundforløbet så individualiseret at det kan være svært at identificere egentlige pakker som andet end individuelt planlagte forløb med fælles træk. Denne måde at organisere grundforløbet kunne se ud til at være meget lig strukturen fra før 2007 reformen og kunne kaldes ”**den individuelt planlagte forløbs model**”. Det er sandsynligt, at eleverne i denne struktur har vanskeligt ved at opleve et socialt tilhør, da der reelt ikke er noget hold, hvilket givetvis også giver ringe betingelser for peer-learning af både positiv og negativ karakter.
- 7) På flere skoler planlægges elevernes grundforløb individuelt, men eleverne fordeles alligevel på forskellige niveaudelte holdtyper med forskellige karakteristika. De skolestærke og hurtige elever kommer på et hold, og elever som har brug for mere tid og støtte på et andet, men eleverne har deres individuelle forløbsplaner og gennemfører derfor også grundforløbet i forskellig hastighed. I disse tilfælde kan man tale om **individuelle planlagte forløb på hold** modellen.



For eleverne er forskellen mellem denne grundforløbsmodel og clear cut modellen ikke så stor. Eleverne niveaudeles på samme måde og har således samme ringere mulighed for positiv peer-learning og risiko for negativ peer-learning. Det er tænkeligt at muligheden for at skabe holdidentitet ikke er helt så stærk som på clear-cut hold, da de individuelle undervisningsplaner betyder, at eleverne ikke i samme grad følges ad fagligt, men da eleverne er sorteret efter faglig formåen, er forskellene moderate.

- 8) I nogle tilfælde imødekommes kravet om at lave grundforløbspakker for elever med særlige behov ved at tilbyde elever med utilstrækkelige færdigheder et forskoleforløb på typisk 10 til 20 uger før de begynder på et obligatorisk 20 ugers standard forløb sammen med andre elever, som kun tager det obligatoriske grundforløb. Denne model kan kaldes ”**præ-pakke**” modellen. Forskole delen kan foregå på den valgte uddannelse, eller der kan være tale om et fælles forløb for alle skolens elever på opkvalificerende pakke efterfulgt af et obligatorisk forløb på den valgte uddannelse. I udgangspunktet kan præ-pakke modellen ses som en omvendt vent-og-se model. Eleverne starter med at være opdelt, hvilket giver gode muligheder for at skabe holdidentitet, men samtidig er der risiko for negativ peer-learning. Ved overgangen til deltagelse i et obligatorisk hold bliver der bedre mulighed for positiv peer-learning, men det sker samtidig med at de sociale strukturer brydes op. Man kunne formode at eleverne her også undgår en af de andre potentielle ulemper ved niveaudeling, nemlig stigmatisering af skolesvage elever. Tanken med en præ-pakke er jo netop, at eleverne så ikke længere er så skolesvage, når de kommer på hold med de øvrige elever. Imidlertid viser Christian Helms Jørgensens interview på Roskilde Tekniske Skole, hvor man indtil 2010 anvendte denne model på Bil, fly og andre transportmidler, at eleverne følte det stigmatiserende at have været på disse præ-pakke hold.

- 9) Det forekommer også, at de studierettede og opkvalificerende forløb arrangeres som to parallelle forløb. Eleverne har så almen undervisning sammen med elever fra andre fag, enten som opkvalificerende eller som studierettet undervisning på højniveau, og fagundervisning sammen med andre elever fra deres eget fagområde ude på skolens afdelinger. Timerne er skemalagt så man typisk har både almen og fagundervisning den samme dag. I disse tilfælde kan man tale om det duale grundforløbsmodel eller **dual-modellen**. Modellen praktiseres i forskellige varianter. Almenundervisningen kan være fælles for opkvalificerende og studierettede elever, eller der kan være forskellige hold for de to niveauer. Undervisningen på fagdelen kan foregå sammen med almindelige elever på et obligatorisk hold eller på hold kun med dual-elever og holdene på fagdelen kan være både af clear cut modellen og af vent-og-se modellen.

Dual-modellen tilgodeser det i indledningen nævnte forhold, som forskningen har identificeret, at niveaudeling er mindre problematisk, hvis den alene sker i forhold til de færdigheder eleverne er svage i. I dual-modellen er eleverne således alene opsplittet i forhold til de almene færdigheder, som nogle af eleverne har brug for at få forbedret. Imidlertid oplever skolens

personale at eleverne føler sig som ”gæster”, der ikke rigtig hører til, hvis de på fagdelen er sammen med elever, som alene følger den fagrelaterede undervisning. Man kan også indvende, at ekstra almen undervisning for elever som er svage på almene færdigheder kan opleves som mere af det, de ikke brød sig om ved skolen.

Alle skoler tilbyder, at eleven kan forlænge sit grundforløb op til en samlet periode på 60 uger, hvis man ikke indenfor den planlagte tid har været i stand til at opfylde de faglige og almene krav der stilles.

### **Betydningen af grundforløbenes organisering**

Som indledningsvis anført taler litteraturen om frafald for at stabile sociale rammer har en positiv betydning for fastholdelse af eleverne. Ud fra den antagelse, er det alt andet lige sandsynligt at frafaldet er lavere på de grundforløbstyper hvor afgrænsningen af holdene er klare, da det på disse hold formentlig er lettere at opnå en følelse af at høre til og lettere at få stabile personlige relationer til både lærere og elever. Det er endvidere oplagt, at det er nemmere at skabe faste rammer i en pakkemodel, hvor eleverne følges ad med de samme lærere uden at blive blandet med andre. Omvendt må man forvente det højeste frafald, hvor det er vanskeligst for eleverne at opleve de går på et klart identificerbart og afgrænset hold.

Denne logik taler således for, at frafaldet skulle være lavest på hold af clear-cut typen og højest hvor man praktiserer individuelt planlagte forløb, især hvis der også er løbende optag. På mellemformer som vent-og-se, dual modellen, præ-pakkerne og især de forskellige mix modeller er det ud fra denne logik sandsynligt at frafaldet er lavere end på individuelt planlagte forløb og højere end man finder på hold af clear cut typen.

Også andre forhold taler for et lavere frafald på klart afgrænsede hold end på mere løse grundforløbsstrukturer som for eksempel vent-og-se modellen. Denne type grundforløbspakker giver således bedre mulighed for at adressere de skolesvage elevers problemer og for at allokere flere ressourcer her. Hvor denne mulighed som regel udnyttes på hold af præ-pakke, dual og mix typerne sker det sjældnere på den afsluttende del af vent-og-se holdene. Her får de skolesvage elever blot længere tid til at gennemføre.

Omvendt peger litteraturen på, at den niveaudeling som kendetegner de klart afgrænsede hold kan have negative effekter på læring (Hanushek, Woessman 2006), og på frafald. (Baker et al 2001; Rumberger 2011). De negative effekter på frafaldet kan bl.a. hænge sammen med lavere social status, reduceret motivation og begrænsningen af holdkammerater til andre, der også er i fare for at falde fra (Baker et al 2001:417). For eksempel kan risikoen for en negativ peer-learning effekt tale imod en skarp opdeling af elever efter clear cut modellen, da skolerne her samler skolesvage elever på særlige hold, som potentielt kan udvikle en frafaldsforstærkende kultur. Samtidig har de svageste ikke mulighed for at lære fagligt og socialt af de dygtigere elever, og af de som har tilegnet sig en større grad af

uddannelses- og arbejdsmarkedsparathed. Problemet er også potentielt til stede på opkvalificerende hold af præ-pakke modellen – i al fald indtil eleverne sluses ind på ordinære forløb.

Denne problematik taler for, at man vælger en organisering af vent-og-se typen, hvor eleverne har de første 20 uger af grundforløbet sammen. På EUC Sjælland tømreruddannelsens grundforløb har skolen valgt netop denne grundforløbsmodel af hensyn til den antagne positive peer-learning effekt af at have dygtige og uddannelsesparate elever sammen med mindre dygtige og mindre uddannelsesparate elever.

Det løser dog ikke frafaldsproblemet helt. Man kan således tænke sig negativ peer-learning på den sidste del af vent-og-se holdene i de tilfælde, hvor elever, som ikke har afsluttet grundforløbet efter 20 uger, ikke kommer sammen med nystartede grundforløbs elever men samles på fælles forlængerhold.

Hvis man vil undgå overhovedet at have en opdeling af eleverne er man formentlig nødt til at anvende en model som ligner det udelte grundforløb, som blev afskaffet da EFG basisåret blev afløst af en opdeling af grundforløbet i et frivilligt skoleforløb 1, hvor man kunne prøve forskellige uddannelsesretninger, og skoleforløb 2, som ligner nutidens grundforløbs introduktion til den valgte uddannelsesretning.

Et andet hensyn, som taler for ikke at niveaudele eleverne er den mulige stigmatisering af elever på opkvalificerende grundforløbspakker. Som nævnt tidligere har man på Aarhus TECH valgt clear cut modellen fra, fordi eleverne ifølge ledende pædagogisk personale opfatter det stigmatiserende at gå på en opkvalificerende grundforløbspakke. Skolen vurderer derfor, at eleverne lettere accepterer en sortering baseret på manglende målopfyldelse end en model, der forlods sorterer dem i en ”taberklasse”.

Risikoen for en stigmatiseringseffekt kan være til stede i en clear-cut klasse og for øvrigt også ved mix modellerne, da disse modeller udskiller eleverne på en måde, der kan opfattes som en opsplnitning i et taber og vinderhold. Det er formentlig kun i mindre grad tilfældet ved præ-pakke og vent-og-se modellerne. På grundforløb af præ-pakke modellen mødes eleverne på mere lige fod, når eleverne efter endt pakke-forløb fortsætter deres grundforløb sammen med andre elever på et obligatorisk hold, og på vent-og-se holdene sker niveaudelingen først, når de dygtigere elever afslutter deres forløb. De steder, hvor alle elevernes grundforløb planlægges individuelt, antager vi, at sandsynligheden for en stigmatiserende effekt er mindre, da det er sværere at identificere sig som tilhørende en bestemt gruppe.

De særlige parallelle hold for utilpassede elever indebærer en oplagt risiko for både stigmatisering og negativ peer-learning. Sidstnævnte kan dog tænkes at modvirkes af, at lærerne på disse hold arbejder meget socialpædagogisk i forhold til elevernes særlige vanskeligheder. Holdene er målrettet mod elever som på grund af mange, ofte massive socialpsykologiske problemer, ikke er i stand til at fungere på de almindelige grundforløbspakker. Der arbejdes konkret med en række tiltag, der skal medvirke til at skabe en holdidentitet og en følelse af tilhør, som for mange af eleverne generelt er en mangelvare i deres liv. Formålet hermed er eksplicit at opbygge elevernes selvtillid og motivering.

## **Modellernes mulige virkninger - opsamling**

Vores undersøgelse viser således, at man kan inddеле de forskellige måder at organisere grundforløbene på i ni modeller efter hvordan niveaudelingen af eleverne er realiseret. Der er to hovedmodeller: En model, hvor eleverne alene har timer sammen med elever fra deres egen klasse og grundforløbstype fra starten, som vi kalder for "clear cut" (CC) modellen, en model som allerede fra begyndelsen er ret entydig for så vidt angår tidlig opdeling. Her oprettes en klasse, som eleverne følger fra start til slut på grundforløbet. Eleverne er opdelt i forskellige klasser afhængig af type og niveau med den konsekvens, at elever med få ressourcer ikke går sammen med de mere ressourcerstærke elever i de obligatoriske klasser, normalsporet. Eleverne har forskellige fag, værkstedsundervisning, teoriundervisning og almene fag sammen og er ikke blandet med elever fra andre hold, og efter typisk 20 til 40 uger (afhængig af grundforløbstype) afslutter de forløbet med et grundforløbsbevis.

Clear-cut modellen giver således mulighed for at opbygge en fælles holdidentitet, og dermed chance for at eleverne kan føle tilhørsforhold på holdet, men svækker samtidig de skolesvage elever for at lære af og lade sig inspirere af de mere skolestærke elever (positiv peer-learning), sådan som det for eksempel er muligt på første del af et vent-og-se grundforløb. Denne mulighed er til stede på flere andre grundforløbstyper i større eller mindre omfang, men her er holdets karakter af at være en klart afgrænset enhed mindre.

På clear-cut modellen er der endvidere risiko for, at uddannelsesforventninger fra lærere og andre elever dæmpes, særligt hvis relativt få elever sorteres til en opkvalificerende type, og hovedparten sorteres til et normalspors hold. På andre skoler begynder alle eleverne, uanset forudsætninger, på det samme hold. Undervejs vurderes, om de vil være i stand til at lave det afsluttende projekt og få et grundforløbsbevis ud fra opfyldelsen af forløbets målepinde. Er det ikke tilfældet, bliver eleverne forlænget, enten på mindre hold, på sammenlagte hold med andre forlængede elever fra andre hold, eller på nystartede hold med elever som lige har påbegyndt deres grundforløb. Denne model betegner vi "vent-og-se" (WAS) modellen, da eleverne først sorteres, når det konstateres, at de ikke formår at gennemføre inden for de 20 uger, som er afsat til det ordinære forløb. Modellen karakteriseres således som dynamisk og fleksibel.

Undersøgelsen viser, at disse typer tilgodeser hensynet til elevernes mulighed for at lære af dygtigere holdkammerater og hensynet til at skabe en gruppe eleverne kan knytte sig til på forskellig måde, og at disse to hensyn tilsyneladende er svære at tilgodese samtidig.

Dette kan have konsekvenser for resultatet af vores undersøgelse. Hvis effekten af at føle man hører til på holdet og skolen, og effekten af at gå sammen med mere skolestærke elever er lige stærk er det derfor muligt, at vi vil finde et lignende frafald på de forskellige grundforløbspakker, fordi de to effekter så at sige ophæver hinanden.

Det er muligt, at man stadig kan finde en samlet mindre positiv effekt af grundforløbspakkerne. Det kan i givet fald skyldes, at de positive effekter af hhv. positiv peer-learning og socialt tilhør overskygger negative effekter af manglende tilknytningsfølelse og negativ peer-learning. Det kan også

skyldes, at andre forhold spiller ind, såsom den længere tid eleverne har på pakkerne, de forskellige pædagogiske tiltag, de ekstra lærerressourcer – eller en blanding af disse.

Under clear-cut modellen identificeredes opkvalificerende og udvidede grundforløbstyper, samt typer for utilpassede elever med hensigt på at fastholde elever, som ellers er i risiko for at droppe ud, og på at opgradere elevernes faglige og sociale kompetencer med henblik på at blive rustet til at klare hovedforløbet. Et væsentligt middel hertil er længere tid, men der satses også i nogle tilfælde på ekstra almen undervisning, og på styrkelse af ikke-kognitive færdigheder. Vi skelner mellem to hovedtyper af opkvalificeringsforløb – en opkvalificerende type 1 (typisk 30 uger, men kan vare op til 40 uger) for elever, som mangler visse faglige og sociale forudsætninger (umodne) for at gennemføre på normal tid – og en udvidet grundforløbstype opkvalificeringstype 2 (typisk 40 uger, men kan vare op til 60 uger) hvor der gøres mere for at hjælpe elever med store sociale, eller måske psykiske, motivations- og skolemæssige, udfordringer. Fælles for disse to typer er, foruden mere tid, ofte også flere ressourcer, og at eleverne vil blive undervist på en mere praksisnær måde, af og til med fokus på at udvikle elevernes studie- og arbejdsmarkedsparathed på disse hold, og i nogle tilfælde drejer det sig om elever, som kun har brug for lidt ekstra støtte.

## **Betydningen af forskellige tiltag beregnet på fastholdelse**

Vi identificerede i alt 10 sådanne tiltag, som er implementeret på grundforløbspakkerne netop for at øge fastholdelsen af frafaldstruede elever. Disse 10 tiltag kan være forskellige indenfor hver af de ovenfor anførte måder at organisere grundforløbene på. Vi har indsamlet data om samtlige disse tiltag, men da mange af oplysningerne er baseret på vores informanternes skøn og relative data, og da mange af tiltagene forekommer i et relativt begrænset antal tilfælde, er forventningerne til den viden, vi kan producere ud fra disse data i nogle af tilfældene ret begrænset.

De 10 tiltag er beskrevet her:

- 1) **Pakkernes varighed.** De fleste grundforløb er planlagt til at vare et på forhånd fastlagt tidsrum. Obligatoriske grundforløb er for langt den overvejende dels vedkommende 20 uger. Enkelte obligatoriske grundforløb er dog kortere – for eksempel kan bygningsmalere gennemføre grundforløbet på 10 uger. De korteste opkvalificerende forløb findes også blandt bygningsmalere, hvor man kan starte på en opkvalificerende grundforløbspakke på 20 uger – altså den dobbelte tid af grundforløbet indenfor denne indgang. Den anden yderlighed er EUC Syds ungdomsklasse, som strækker sig over 60 uger - 1½ år. De fleste opkvalificerende pakker ligger dog på mellem 25 og 40 uger. De lettere pakker varer typisk 30 uger, mens de lidt tungere i reglen varer 40 uger, dvs. 2 semestre. En undtagelse fra denne regel er de pakker, der er organiserede som præ-pakker, dvs. grundforløb hvor eleven efterfølgende skal følge et obligatorisk forløb for at få et grundforløbsbevis. Her er længden på den opkvalificerende

grundforløbspakke i nogle tilfælde blot 10 uger, således at det samlede grundforløb bliver de samme 30 uger som eleverne på andre skolars pakker bruger. Dette er tilfældet på såvel EUC Lillebælt som EUC Nordvest. Men der er også eksempler på opkvalificerende præ-pakker på 40 uger som EUC Vest nu nedlagte pakke for uafklarede elever. De pakker, som skolerne tilbyder som et alternativ til folkeskolens 10 klasse varer typisk et skoleår, dvs. 40 uger. Det samme gælder de studierettede forløb. Pakker for utilpassede elever med svage ikke-kognitive færdigheder er forløb uden klare start og sluttidspunkter, men eleverne kan ifølge erhvervsskolebekendtgørelsen max være på en erhvervsskole i 60 uger.

Den længere tid er således et fællestræk ved alle pakker. Det er da også tænkeligt, at det som er afgørende for mange af de frafaldstruede elever ganske enkelt er, at de på de opkvalificerende pakker har længere tid til at lære det samme. Som nævnt tidligere har det ikke været muligt at finde forskning indenfor erhvervsuddannelsesområdet, men et enkelt studie på et tysk universitet peger på en sådan sammenhæng. Selv om der her ikke er tale om en erhvervsfaglig uddannelse kan noget lignende også gøre sig gældende her. For den elev, som mangler faglige eller teoretiske forudsætninger, kan længere tid betyde, at der bliver tid nok til at indhente manglende færdigheder. Det samme kan også tænkes at gøre sig gældende for den, som mangler arbejdsdisciplin eller ikke er helt studieparat. Den længere tid på de opkvalificerende grundforløbspakker kan meget vel være den tid, der skal bruges til at arbejde med disciplin og studieadfærd – eller måske bare til at komme for sent.

Når det drejer sig om varigheden af grundforløbene er vores indsamlede data af høj kvalitet, hvorfor vi forventer at kunne undersøge betydningen af holdenes tidsmæssige udstrækning. Der er tale om et ganske simpelt og entydigt forhold, som ikke indebærer nogen form for vurdering eller skøn, som vedrører samtlige hold og som tilmed offentliggøres af skolerne på hjemmesider og andet informationsmateriale, og som er kendt af personalet. Imidlertid bør man også være opmærksom på, at eleverne kan have andre motiver for at fortsætte på et længere forløb end faglige vanskeligheder. Skolerne har således oplyst både i vores interview og i de kvalitative forskeres undersøgelse, at det sker at elever forlænger deres grundforløb fordi de har vanskeligheder med at finde en praktikplads.

- 2) På mange hold er læringsfokus i en ikke ubetydelig grad på **ikke-kognitive færdigheder** som for eksempel at møde til tiden, at undgå forstyrrende adfærd og være opmærksom i undervisningen. Dette er altid tilfældet på de hold, som vi har kaldt pakker for utilpassede elever, men det forekommer også på mange andre grundforløbspakker, især på de udvidede grundforløbspakker på de skoler, hvor man har både en almindelig og en længere opkvalificerende (udvidet) grundforløbspakke.
- 3) Det **faglige indhold** kan være forskelligt fra de obligatoriske grundforløb. Det er tilfældet hvis en del af undervisningen i pakken består af ekstra undervisning i almene fag (for eksempel dansk, engelsk og matematik). Nogle grundforløbspakker er kendetegnet ved at de gennem

almen undervisning søger at opkvalificere eleven, så han (sjældent hun) kan klare de teoretiske udfordringer i grundforløbet. I andre tilfælde får eleverne blot længere tid til at nå det samme.

Både fokus på ikke kognitive færdigheder og ekstra timer i almene fag sigter på at ruste eleverne bedre til de udfordringer uddannelsen og senere arbejdslivet giver. Ekstra almen undervisning sigter på at styrke elevernes evner til at klare de teoretiske udfordringer, men også det, vi har kaldt fokus på ikke kognitive færdigheder skal hjælpe eleven til at klare skolen og arbejdslivet. Her er sigtet blot at ruste eleverne socialt, så de mestrer den adfærd, der forventes af dem på uddannelsesstedet og den kommende arbejdsplads. Disse tiltag er ikke nødvendigvis tænkt som specifikke midler mod frafald, men forstået som sådan hører de til den gruppe af individrettede tiltag som har fået nogle til at tale om en ”blame the victim” tilgang, dvs. et perspektiv hvor man alene fokuserer på hvad der er i vejen med eleverne uden at overveje muligheden for at frafald kan hænge sammen med skolen eller andre eksterne forhold (Lee, Burkam 2003; Nielsen 2011). Ikke desto mindre er det tænkeligt at tiltagene kan have en effekt på frafaldet – såvel positiv som negativ, afhængig af hvordan de opfattes af eleverne.

For nogle kan ekstra almen undervisning tænkes at være ”mere af det samme kedelige” fra folkeskolen og måske tværtimod motivere til at finde noget andet at lave. For andre er det måske netop det der skal til for at de kan klare grundforløbet.

Det særlige fokus på ikke-kognitive færdigheder kan tænkes at have både positive og negative effekter. Hvis det ikke kognitive fokus skaber en følelse af at være stigmatiseret som problembarn, kan reaktionen tænkes at blive at eleverne skaber en slags modkultur, som ikke hjælper dem til at tilpasse sig til skolen og arbejdsmarkedet. Muligheden for at fastholde eleverne i en slags klient- eller offerrolle er også til stede, måske især på de særlige parallel forløb.

Omvendt er det også muligt at et socialpædagogisk fokus på netop ikke kognitive færdigheder er det der skal til for at lære eleverne at se sig selv som potentielt aktive subjekter med ressourcer, og dermed styrke dem tilstrækkeligt til, at de kan tilvælge uddannelse aktivt. Vores oplysninger om undervisningens fokus på ikke-kognitive færdigheder baserer sig på de interviewedes skøn. Der er tale om et forholdsvist simpelt spørgsmål, som må formodes kendt af de fleste, som arbejder med undervisning, men som samtidig ikke har et enkelt ja/nej svar. Derfor kan man tale om et vist slør i svarene – hvor meget skal der til, før man kan tale om et ikke-kognitivt fokus, og hvor stor forskel er der på den vægt, dette fokus får på de hold, som har et sådant fokus. Forventningerne til at data kan producere brugbare resultater er derfor moderate.

Oplysningerne om det faglige indhold er i højere grad grundet i solide fakta – enten har man andre fag på pakkerne, eller man har det ikke. Antallet af pakker med andre fag end de, som undervises på de obligatoriske forløb er betydeligt. Derfor er det ikke utænkeligt at vi kan producere brugbare resultater om dette forhold.

- 4) På grundforløbspakkerne er det almindeligt, at undervisningen er tilrettelagt med en mere **praksisnær pædagogik** – ofte med udgangspunkt i værkstedsundervisningen og i nogle tilfælde også som virksomhedsforlagt undervisning, dvs. en undervisning, som ikke foregår på skolen men på en virksomhed indenfor faget.

Denne tilgang harmonerer med den kritik, der har været rettet mod den individorienterede forklaringsmodel for frafald omtalt ovenfor. Det fungerer ikke nødvendigvis at give eleverne mere af det samme – det vil sige mere klasserumsundervisning i de fag, som eleverne klarer sig dårligt i (typisk er der tale om problemer med læsefærdigheder, matematik og naturfag). Der må en anden pædagogik til, en pædagogik som passer bedre på denne elevgruppe, for eksempel indlæring af teoretiske færdigheder i en mere praktisk betonet sammenhæng.

Mange kommer fra uddannelsesfremmede hjem, eller i al fald fra hjem, som er fremmede for en boglig uddannelsestradition, og derfor fra en kultur, hvor (især boglig) viden ikke er en værdi og et mål i sig selv, men alene et middel til noget andet. I nogle tilfælde er det måske ikke en gang det. Et naturligt svar herpå er at tilrettelægge uddannelsen så de almene færdigheder, eleverne skal tilegne sig, formidles i sammenhæng med et praktisk formål, som eleven på forhånd er motiveret af, således som det fx er tilfældet på en af grundforløbspakkerne indenfor uddannelsesretningen Bil, fly og andre transportmidler på TEC Hvidovre. Selv om det er almindeligt at vores informanter oplyste, man i højere grad lader undervisningen være centreret omkring praksis på pakkerne, må man tage et vist forbehold. For det første er data relative indenfor hver skole. Hvad der på en skole opfattes som særlig praksisnær undervisning på en pakke kan være det samme, en anden skole opfatter som den almindelige måde at undervise på i grundforløbet – også på obligatoriske hold. Derfor kan svarene muligvis producere valide resultater interne på en skole, men sammenligning på tværs af skoler er ikke mulig.

- 5) **Lærer / elev ratio og hold-størrelse.** Nogle skoler prioriterer at give flere lærerressourcer til grundforløbspakkerne, således at holdstørrelsen bliver reduceret og der er færre elever pr. lærer på disse hold. Dermed angribes et centralt aspekt, som ofte nævnes i litteraturen om frafald, nemlig det forhold, at en for eleven gunstig lærer-elev ratio synes at have betydning for fastholdelsen. Færre elever pr. lærer gør læreren mere tilgængelig, hvilket kan have betydning for de fagligt svage elever, ligesom lærerne også vil have lettere ved at lære eleverne at kende og bygge sociale bånd og dermed bidrage til elevernes følelse af at høre til på skolen. Holdstørrelse har vi ikke spurgt til, men respondenterne blev bedt om at oplyse om der på de opkvalificerende pakke-hold var færre elever pr. lærer end på de obligatoriske. Spørgsmålet var mest ment som et pilot-spørgsmål, da vi forventede på et senere tidspunkt at kunne hente disse data fra Easy. Det har imidlertid vist sig urealistisk, hvorfor vi kun har data på dette forhold, som er indsamlet i skoleinterviewene. Disse data er relative i forhold til andre hold på skolen, dvs. informanterne blev bedt om at oplyse om man prioriterede færre elever pr. lærer på holdene end på skolens obligatoriske hold. De kan derfor kun anvendes til skole-intern



vurdering af betydningen. Spørgsmålets indhold er relativt simpelt og har for så vidt et objektive, ikke vurderingspræget svar, men da informanterne ikke nødvendigvis kender den eksakte lærer-elev ratio, må svarene alligevel anses som skønsbaserede.

- 6) **Færre lærere på holdet.** Det er ikke ualmindeligt, at man også har begrænset antallet af forskellige lærere på holdene, så eleverne skal forholde sig til færre personer. Dette er tilfældet på holdene for utilpassede elever med social kompetence som del af fokus, og det er også almindeligt på mange af de øvrige opkvalificerende grundforløbspakker. Formålet hermed er, at begrænse det antal lærere som eleverne skal forholde sig til for dermed at skabe mere ro om holdet, og det letter givetvis også muligheden for at holdet fungerer som en social gruppe man kan føle sig knyttet til. I lighed med spørgsmålet om lærer-elev ratio er der her også tale om et relativt simpelt spørgsmål med et i teorien klart svar, men også om et spørgsmål af relativ karakter, dvs. en vurdering af forholdet mellem obligatoriske hold og pakker mht. antallet af forskellige lærere internt på skolen. Derfor er konklusionen også identisk, nemlig at svarene muligvis kan producere valide resultater interne på en skole, men sammenligning på tværs af skoler er ikke mulig.
- 7) **Selekterede eller udvalgte lærere.** Mange steder er der forskel på de lærere der underviser på de obligatoriske hold og de, som underviser på skolens pakker. Det kan enten være fordi skolen aktivt vælger lærere med særlige kvalifikationer eller – oftere – fordi der sker en selv-selektion, baseret på lærernes motivation. På de obligatoriske hold er det mere almindeligt at finde lærere med en mere udpræget fag-faglig tilgang til faget – dvs. lærere som underviser ud fra en grundholdning om at eleverne er kommet for at lære et fag og derfor forventes at være motiverede. På pakkerne har lærerkorpset ofte en bevidsthed om at det kræver en mere socialpædagogisk tilgang at undervise eleverne end på obligatoriske hold.

Som omtalt indledningsvist nævnes det ofte i litteraturen om frafald, at lærerens indstilling til eleverne godt kan have en betydning for fastholdelse. Det er især tænkeligt, hvis eleverne kommer fra socialt dårligt fungerende hjem, og eleverne derfor savner positive voksne rollemodeller. Her er det muligt, at den socialpædagogisk indstillede lærer i højere grad vil stille sig til rådighed for elevernes modningsproces, end det er tilfældet for den lærer, som primært ser sin opgave som formidler af faglig viden og færdigheder. Der er lavet undersøgelser, som peger på, at det ofte er de yngre og uerfarne lærere, som bliver sat til at undervise i problemklasserne i folkeskolen (ifølge Klaus Nielsen en ph.d.- afhandling af en Lars Lindhart, som han vil prøve at finde til os). På en merkantil erhvervsskole har de kvalitative forskere tilknyttet frafaldsprojektet fundet et eksempel på, at man i stedet for en faglærer har ansat en socialpædagog til at undervise eleverne på en grundforløbspakke. Det kan tænkes at have positiv betydning for den sociale integration på holdet, men kan omvendt også skabe problemer, hvis læreren – sådan som eleverne i det omtalte eksempel synes at mene – ikke har en faglighed indenfor det område, eleverne er ved at uddanne sig. Det er oplagt at interessere sig for om disse eksempler også er relevante for de tekniske erhvervsskoler, således at især de unge og

uerfarne lærere underviser på grundforløbspakker eller man nogen steder har valgt at ansætte personer med en socialpædagogisk baggrund i stedet for egentlige faglærere. Ofte oplyser skolerne i vores interview oplyst, at det er en hård opgave at undervise på grundforløbspakkerne, og at man derfor skal ville det, hvis man skal kunne magte opgaven. Men det forekommer også at være forskelligt hvor stærkt skolens fokus er på de særlige udfordringer, der er på grundforløbspakkerne. Vi har for hver skole, hvor vi har foretaget interview, registreret om lærerne på grundforløbspakkerne har en anden tilgang til undervisningen end lærerne på de obligatoriske grundforløbshold. Registreringen er baseret på informanternes generelle vurdering af lærerstaben, og de er relative, dvs. udtrykker en forskel internt på skolen mellem obligatoriske hold og opkvalificerende pakker. Svarene er derfor 2. hånds vurderinger og de er ikke sammenlignelige mellem skoler. Derfor er vores forventning om at producere brugbare resultater på baggrund af denne variabel moderate.

Det optimale havde været at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse om lærernes pædagogiske kompetencer og indstilling kombineret med registerdata. Imidlertid har undersøgelsen ikke haft ressourcer til en spørgeskemaundersøgelse, og som nævnt tidligere har vi af tekniske årsager ikke haft mulighed for at tilgå registerdata om lærernes pædagogiske kunnen.

- 8) Et mindre antal skoler har lagt idræt eller anden **fysisk aktivitet** ind som en fast del af undervisningen. På 7 skoler i vores undersøgelse har en eller flere indgange skemalagt idræt eller anden fysisk aktivitet. En del af de steder, hvor idræt eller lignende ikke er skemalagt, er det ikke ualmindeligt at lærerne mere eller mindre systematisk indlægger forskellige former for fysisk aktivitet i løbet af en skoledag.

Skolerne mener selv det er en god investering selv om der går tid fra til fysisk aktivitet – eleverne deltager og lærer simpelthen mere, både teoretisk og praktisk, fordi de er mere oplagte og energifulde. Idrætsaktiviteterne skal også medvirke til at opbygge sociale bånd og udvikle elevernes sociale færdigheder. Imidlertid synes det at være afgørende for denne målsætning hvordan idrætstimerne tilrettelægges og med hvilket indhold. Et studie af boksning som obligatorisk element på en mekanikeruddannelse påviser således, at disse timer snarere medvirker til at udvikle en slags oppositionel mod-kultur blandt eleverne (Grønborg 2011). De reagerer imod manglende indflydelse på timernes indhold, og på at aktiviteten ikke er relateret til deres formål med at være på skolen: at blive automekanikere. Således modvirker arrangementet målsætningen om at udvikle elevernes evne til at tage ansvar qua manglende indflydelse, ligesom sportens stærkt individualistiske og konkurrenceprægede karakter ikke fremmer det sociale sammenhold. Det er ikke utænkeligt at fysisk aktivitet i sig selv øger elevernes læringsparathed, men også at det kan være mere effektivt at lade det være op til lærerne og eleverne i fællesskab at afgøre hvornår det skal foregå og hvad en sådan aktivitet skal bestå af. Således kan man tænke sig, at et grundforløbsprogram, som har en tidsramme der tillader socialt engagerende fysisk aktivitet, når behovet er der, giver mulighed for både at

udvikle elevernes evne til at fungere socialt, følelse af at være subjekter i kontrol, ansvarlige og tilføre eleverne fysisk og mental energi, fordi eleverne kan blive set som subjekter med behov og ansvarlige individer som kan deltage i beslutninger om hvordan tiden skal bruges.

- 9) Et andet indsatsområde er elevernes almene fysiske og ernæringsmæssige tilstand. Nogle skoler har erfaret, at en del af deres elever er fysisk uoplagte i en grad, som hæmmer deres læringsevne og givetvis også deres motivation, fordi de har spist for usundt eller slet ikke spist om morgenen. Mange skoler tilbyder derfor **morgenmad**. Det kan være som ren affodring. Skolen udleverer måske madkuponer til skolens kantine til pakke-elever eller giver alle elever, også obligatoriske, mulighed for at spise gratis i kantinen, hvis de for eksempel møder ½ time før undervisningens start. Der kan også være tale om en integreret del af aktiviteterne på en grundforløbspakke. Eleverne mødes og spiser noget sammen, og har således en fælles social aktivitet, som er med til at styrke elevernes tilknytning til holdet, ligesom den sikrer, at de overhovedet får noget at spise om morgenen.

Der er mange årsager til at forvente at disse tiltag hjælper på frafaldet. Ofte bruges arrangementet som et element i indsatsen for at skabe en slags socialt fællesskab på holdet. Det kan understøtte gode relationer mellem elever og lærere og mellem eleverne selv. Både derfor og fordi ordningen tilbyder et morgenmåltid de ellers ikke ville få, også i de tilfælde hvor det ikke foregår integreret med aktiviteterne på holdet, kan man formode at arrangementet i sig selv er en god motivation til at møde til tiden og overhovedet at komme på skolen. Det gælder især hvis der ikke er en familie som bakker op om sund ernæring og et fyldt køleskab, og når man først er kommet, sikrer maden at den almene fysiske tilstand er kompatibel med læring.

- 10) **Kontakt ved fravær** Mange steder gør man en særlig indsats for at sikre, at eleverne ikke får for meget fravær og langsomt glider ud. Det kan være i form af, at holdets kontaktlærer ringer eller sender en SMS til eleverne, når de ikke møder om morgenen. Det kan også være organiseret centralt via studievejledningen eller elevernes mentorer, som kontakter eleverne, når den elektroniske fraværsregistrering viser de ikke er mødt. Eller det kan være en skoleansat sygeplejerske som ringer til eleverne, når de melder sig syge.

Det kan forekomme logisk, at erhvervsskolerne sætter ind her. Som anført indledningsvist, er der en tydelig sammenhæng mellem fravær og frafald. Selv om fraværet kan være et symptom på noget andet, som ikke direkte påvirkes af, at skolen kontakter eleverne med det samme, kan kontakten være med til at bringe dette andet frem i lyset, ligesom den disciplinerende effekt i sig selv kan medføre at fraværet ikke akkumulerer og bliver et problem i sig selv, fordi eleven kommer for langt bagud.

Disse 10 tiltag kan tænkes at have en effekt i sig selv, hver for sig, og det er også i mange tilfælde meningen med dem. Flere af punkterne kan også tænkes i større eller mindre grad at have betydning for elevens følelse af at høre til på holdet og dermed qua dette have betydning for frafaldet, jfr. argumentet om at et socialt tilhørsforhold til skole og hold medvirker til reduktion af frafald. Det gælder som nævnt de steder, hvor man har et morgenmadsarrangement, som er integreret i undervisningen og de fælles fysiske aktiviteter. Det er også tænkeligt at et lærerkorps med en mere socialpædagogisk tilgang og en anden, mere praksisorienteret pædagogik samt et fokus på ikke kognitive evner kan bidrage til at skabe en fælles holdfølelse og dermed mulighed for at eleverne opbygger en følelse af at høre til på holdet og på skolen. Endelig kan man også tænke sig, at en begrænsning af antallet af forskellige lærere kan bidrage til at give en følelse af holdidentitet, da den enkelte lærer så opholder sig mere sammen med holdet og dermed lettere kan opfattes som en del af gruppen.

I tabel 3 nedenfor er variationerne på de forskellige grundforløbstyper med hensyn til de ovenfor nævnte faktorer angivet.

Tabel 3: tiltag fordelt på grundforløbstyper						
Grundforløbs- type Aktivitet mv.	Obligatorisk	Opkvalificerende	Længere Opkvalificerende	10 klasse	Utilpassede elever	Studierettet forløb og andre eliteforløb
Antal uger	10 – 40 men langt de fleste forløb er på 20 uger	20 – 40 PRA dog ned til 10	30 – 60	40	- 60	40
Ekstra almen undervisning	Nej	Af og til	Sjældent	Ja, altid	Nej	Ja, altid
Antal elever pr. lærer i fht. obligatorisk		Kan være lavere	Som regel lavere		Som regel lavere	
Færre lærere på holdet i fht. obligatorisk		Ca. halvdelen af tilfældene	Som regel	Ca. halvdelen af tilfældene	Som regel	Nej
Selekterede lærere		Ca. halvdelen af tilfældene	Som regel	Som regel	Som regel	Nej
Praksisnær pædagogik i fht. obligatorisk		Ofte	Som regel	Nej	Altid	Nej
Idræt	Nej	Af og til	Af og til	Nej	Af og til	
Morgenmad	Et mindre antal skoler	Af og til	Af og til	Nej	Af og til	
Kontakt ved fravær	Af og til	Ofte	Som regel	Af og til	Som regel	Af og til
Non-cog elementer	Nej	Nej	Af og til	Nej	Altid	Nej

## **Fællestræk ved de forskellige pakker**

De obligatoriske hold adskiller sig fra pakkerne ved at der sjældent er knyttet nogle af de ovenfor beskrevne tiltag til et obligatorisk hold. Det samme gælder grundforløb af vent-og-se modellen, hvor man i princippet kun kan tale om holdet som en grundforløbspakke, når de første 20 uger af grundforløbet er overstået. Hold, som tilhører den obligatoriske type er altid af kortere varighed end de øvrige typer. Der findes pakker, som alene adskiller sig fra de obligatoriske hold ved tidslængden, men i de fleste tilfælde er pakkerne knyttet til forskellige tiltag, som enten skal sikre opkvalificering og/eller fastholdelse af eleverne, eller skal give dem mulighed for at lære mere end blot det nødvendige for at kunne påbegynde et hovedforløb.

De obligatoriske hold er således relativt ens. Derimod varierer pakkerne meget også indenfor de forskellige typer. Studiepakkerne og de andre elitehold er præget af undervisning, som rækker ud over hvad der er nødvendigt for at kvalificere sig til hovedforløbet. Nogle opkvalificerende hold tilbyder alene ekstra tid til at lære det samme, mens andre tilbyder ekstra undervisning, morgenmad, sport eller undervisning med en mere praksisnær pædagogik, og der kan også være afsat flere lærerressourcer på disse hold.

Både de obligatoriske hold og pakkerne kan være organiseret på en bred varietet af måder. De kan alle optræde som clear cut hold, vent-og-se hold og individuelt planlagte forløb, og de mellemformer der knytter sig hertil – mix, clear mix, modul, individuelle forløb på hold, etc. Pakkerne kan tillige være organiseret som dual hold og som præ-pakker.

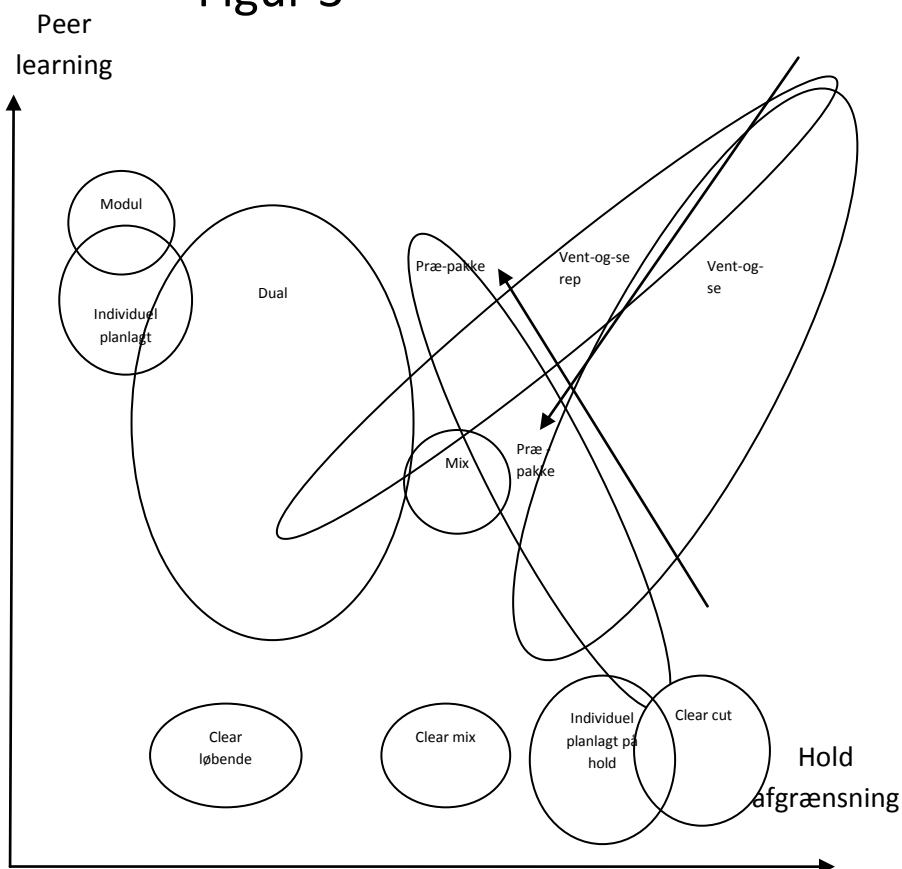
Alt i alt må man altså konstatere at der findes en meget stor varietet i organiseringen og indholdet af de grundforløb, erhvervsskolerne udbyder – og at det især gør sig gældende for grundforløbspakkerne, og altså også for de pakker, som har til formål at hjælpe frafaldstruede elever og elever med ringere forudsætninger til at gennemføre grundforløbet.

Kompleksiteten kan imidlertid reduceres en del. Vores data viser, at nogle af tiltagene synes at klynge sig sammen i en slags clusters. For eksempel er det almindeligt, at pakker med en lavere klassekvotient også begrænser antallet af forskellige lærere på holdet, og at lærerne på disse pakker enten er udvalgt til at undervise på en pakke, eller selv har valgt det. Man kan således reducere disse tre elementer til et forhold: særligt fokus på læreren.

Mere væsentligt er det dog, at man kan reducere de organisatoriske forskelle til et spørgsmål om hhv. graden af niveaudeling og graden af holdafgrænsning, dvs. et spørgsmål om i hvilken udstrækning eleverne på holdet er i kontakt med andre elevgrupper gennem grundforløbet og hvor stor chance der er for at holdet vil blive oplevet som et socialt fællesskab, man kan føle sig som en del af.

Nogle modeller viser sig at være relativt ens, når de anskues på denne måde. Clear cut modellen fører til hold, som er helt afgrænsede fra andre hold og giver ringe mulighed for peer-learning fra skolestærke elever, når den anvendes på opkvalificerende grundforløbspakker. Individuelt planlagte

### Figur 3



forløb på hold er i samme grad afgrænsede, selv om det kan forekomme at elever afslutter tidligere end andre, og muligheden for peer-learning fra skolestærke til skolesvage elever er lige så begrænset.

Tilsvarende er vent-og-se holdene tydeligt afgrænsede fra andre hold de første 20 uger. Herefter sker der en udvanding af holdene, således at elevernes mulighed for at opleve holdidentitet kan blive svækket. På vent-og-se repetitionsmodellen, hvor elevernes forlængede forløb foregår sammen med

nystartede elever på et nyt hold, svækkes denne mulighed givetvis mere end for de "rene" vent-og-se hold, hvor eleverne sættes sammen med andre forlængede elever med samme historie som dem selv, i stedet for som i repetitionsmodellen at komme sammen med nystartede elever. Til gengæld går peer-learning muligheden fra skolestærke til skolesvage elever ikke tabt på repetitionsmodellen.

Dette er illustreret i figur 3. Clear cut modellerne er placeret nederst i højre hjørne ved holdafgrænsningens maksimum og peer-learning mulighedens minimum. Det udtrykker, at holdene må antages at give eleverne en klar oplevelse af at gå på et afgrænset hold, og dermed en større chance for, at eleverne udvikler en følelse af tilknytning til holdet. Samtidig er eleverne opdelt efter niveau, hvilket begrænser de skolesvage elevers kontakt med mere skolestærke elever, og dermed også muligheden for positiv peer-learning fra denne gruppe.

Vent-og-se holdene strækker sig over et større område, fordi de ændrer karakter over tid, hvilket er søgt illustreret med de to pile som går parallelt med de to modeller markering. I udgangspunktet har de høj holdafgrænsning og høj peer-learning mulighed, men begge dele svækkes når de første 20 uger er gået, og de dygtige elever forlader holdet – dog i forskellig grad for de to dimensioner (holdafgrænsning og

peer-learning). Holdet flytter sig så at sige fra øverste højre hjørne til en placering mere i midten af figuren, hvilket udtrykker ændringen fra holdets karakter af både at være klart afgrænset og blandet med stærke og svage elever mod et mindre blandet hold, hvor der også er kommet nye elever på – enten nystartede eller elever fra andre hold, som også er blevet mindre.

Tilsvarende udvikling ses mht. præ-pakke modellen. Her er forløbet blot omvendt, idet de skolesvage elever starter separat uden peer-learning mulighed, for senere at afslutte grundforløbet sammen med elever, der i udgangspunktet var dygtigere. Holdet bevæger sig derfor fra nederste højre hjørne op mod midten af figuren.

Modul modellen, de individuelt planlagte forløbs model og clear-mix modellen ligner hinanden mht. holdafgrænsning. I alle tre tilfælde oplever eleverne en stærk udskiftning af holdkammerater som må forventes at gøre det overordentligt vanskeligt at føle, man går på et egentligt hold med holdkammerater. Clear mix modellen adskiller sig imidlertid fra de to øvrige i at muligheden for peer-learning fra dygtigere elever på opkvalificerende pakker er svagere, da eleverne blandes med andre elever fra samme holdtyper.

Mix og dual modellerne ligger i midten på begge variable, men på hver sin måde. Mix modellen (som er relativt sjælden) er kendetegnet ved formelt afgrænsede hold, som i praksis er samlæste noget af tiden, hvorved klasseafgrænsningen svækkes samtidig med at der åbnes for positiv peer-learning. Herved placerer modellen sig i midten af figuren. Dual modellen er kendetegnet ved, at eleverne følger to grundforløbshold – et hvor de modtager fagundervisning og et hvor de modtager almenundervisning. Ifølge de skoler, som anvender denne holdmodel, lider holdidentiteten i nogle tilfælde under dette på den faglige del, og peer-learning muligheden kan også være svækket.

Den store varians i grundforløbspakkerne afspejler, at der er store forskelle i skolernes betingelser, både med hensyn til elevgrundlaget – elevsammensætningen med hensyn til faglige forudsætninger og studieparathed, samt antallet af elever på skolen og på skolens indgange – og med hensyn til pædagogiske prioritering af peer-learning overfor stabilitet på holdene.

Disse forskelle kan tænkes at have betydning for både elevernes læring og for størrelse af frafaldet på holdene, jævnfør afsnittet ”fokuspunkter og litteraturstudie”. Hold med klar afgrænsning må forventes at have lavere frafaldsrisiko end mere ”flydende” hold. Det samme er også tilfældet med hold hvor muligheden for peer-learning fra mere skolestærke elever er til stede. Men som det fremgår af figur 3 og af gennemgangen, synes det at være vanskeligt at konstruere hold, som tilgodeser begge hensyn samtidig. Når man tillader nogle elever at gennemløbe grundforløbet hurtigere end andre, vil det enten føre til en opsplitting af de skolestærke og hurtigere elever i forhold til de langsommere skolesvage elever, eller til uro på holdene når de skolestærke elever afslutter holdet.

En afgørende intention er at dokumentere forskelle i frafald mellem disse forskellige grundforløbsmodeller. Derfor har vi indsamlet elevdata fra skolernes administrative database fra de



skoler, som har data, der muliggør identifikation af hvilke grundforløbsmodeller, eleverne har fulgt, samt data fra Danmarks Statistik om elevernes socio-økonomiske forhold og deres uddannelseskariere.

Resultaterne af denne undersøgelse er beskrevet i del 2: Mulige effekter af reformen fra 2007.

## Litteratur

Baker, Jean A; Derrer, Ronald D; Davis, Stephanie M.; Dinklage-Travis, Heather E.; Linder, Dawnyell; Nicholson, Michael D (2001): The Flip Side of the Coin: Understanding the Schools's Contribution to Dropout and completion. *School Psychology Quarterly* 16(4).

BEK nr. 1518 af 13.12.2007: Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, UVM, offentliggjort på hjemmesiden "Retsinformation": <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114118>, set 4/1 2012.

Bryk, Anthony S., Thum, Yeow Meng (1989): The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal* 26(3).

Ebbensgaard, Aase H.B, Murning, Susanne (2011): Læringslyst og læringsvilje – når den sociale baggrund bliver en barriere for uddannelse. i Jørgensen, Christian Helms (red) 2011: Frafald i Erhvervsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

EVA (2009): Grundforløbspakker på erhvervsuddannelserne. Rapport udgivet af Det danske Evalueringsinstitut (EVA).

Gamoran, Adam (2010): Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. Pp. 213-228, i M. Apple; S. J. Ball; L. A. Gandin (Eds.): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London: Routledge (2009).

Glocker, Daniel: The effect of student aid on the duration of study. *Economics of Education Review*, # 30, 2011.

Grønberg, Lisbeth (2011): Fastholdelse igennem idræt og sundhed, i Jørgensen, Christian Helms (red) 2011: Frafald i Erhvervsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Hanushek, Eric A.; Woessmann, Ludger (2006): Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Difference-in-Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal*

Heinesen, Eskil (2010): Estimating class-size using within school variation in subject-specific classes, i *Economic Journal* 120(545), 737 – 60.

Humlum, Maria Knoth; Jensen, Torben Pilegaard (2010): Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge? AKF, København Jensen, Torben Pilegaard; Larsen, Britt (2011): Hvem falder fra i en erhvervsuddannelse og ender i restgruppen? Spiller skolen nogen rolle?, i Jørgensen, Christian Helms (red) 2011: Frafald i Erhvervsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Jensen, Anne Winther (2011): Frafaldsbekæmpelse på Sosu – mikroniveauets betydning, i Jørgensen, Christian Helms (red): Frafald i erhvervsuddannelserne. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

- Jørgensen, Christian Helms (2011a): En historie om hvordan frafald blev et problem, i Jørgensen, Christian Helms (red): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Jørgensen, Christian Helms (2011b): praktikpladsproblemets betydning for elevernes frafald og engagement, i Jørgensen, Christian Helms (red): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Jørgensen, Koudahl, Nielsen & Tanggaard (2012, oktober): *FRAFALD OG TILKNYTNING*. Rapport.
- Koudahl, P. (2005): Den gode erhvervsuddannelse: En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse. *Forskerskolen i Livslang Læring*. Roskilde.
- Larsen, Britt Østergaard; Jensen, Torben Pilegaard (2010): *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. AKF
- Lee, Valerie E.; Burkam, David T. (2003): Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure, *American Educational Research Journal* 40(2).
- McNeal, R. B. (1997). High school dropouts: A closer examination of school effects. *Social Science Quarterly* 78(1), 209-222.
- Munk, Martin D. (2013): Completion of Upper Secondary Education: What Mechanisms are at Stake? *Comparative Social Research* 30, 255-291.
- Munk, Martin D.(2011): Social sortering, frafald og manglende kvalifikationer blandt unge, i Jørgensen, Christian Helms (red): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Munk, Martin D.; Park, Do Yeun (2013): Explaining the Rise in Danish Vocational Education System Dropouts: The Effect of the Gap Year. Centre for Mobility Research, Aalborg, University, November 9.
- Nielsen, Klaus (2011): Hvad siger international forskning om frafald? Et forsøg på et overblik, i Jørgensen, Christian Helms (red): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Rumberger, Russel (2011): *Dropping Out: Why Students Drop Out of High School and What Can be Done About It* Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, Russel W. (1995): Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal* 32(3) 583 – 625.
- Rumberger, Russel W; Palardy, Gregory J. (2005): Test Scores, Dropout Rates, and Transfer Rates as Alternative Indicators of High School Performance, *American Educational Research Journal* 42(1).

Rumgerger, Russel; Thomas, Scott L. (2000): The distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education* 73

Shadish, William R.; Cook, Thomas D.; Campbell, Donald T. (2002): *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin Company, Boston.

Tanggaard, Lene (2011): En skoles håndtering af frafaldsproblematikken, i Jørgensen, Christian Helms (red): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.

Tanggaard, Lene; Jørgensen, Christian Helms; Koudahl, Peter Damlund; Nielsen, Klaus (2012): Preventing dropout in vocational education – students' experiences of streaming. *Work in Progress*.

Tanggaard, Lene; Nielsen, Klaus Jørgensen, Christian Helms; Koudahl, Peter Damlund; (2011): Retention and Drop-out among Vocational College Students. Summary of Preliminary Results from the First Qualitative Interviews with 120 Students. Aarhus University

# Bilag 1

Følgende skoler har været besøgt:

1. EUC Vest (Esbjerg - skolens uddannelseschef). Skolen udbyder BA, BFT, KS, MM, PU, SSI og TL, som alle indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 1.264 årselever<sup>1</sup>.
2. EUC Nordvest (Thisted - uddannelseschefen for de tekniske erhvervsuddannelser og en ledende medarbejder fra elevadministrationen). Skolen udbyder BA, BFT, DPN, MM, PU, SSI og TL. BA, BFT, DPN, MM, PU og SSI indgår i undersøgelsen. Skolens tekniske afdeling havde i 2009 468 årselever.
3. EUC Nordvestsjælland (Holbæk/Kalundborg mfl.) udbyder BA, BFT, PU, SSI og TL, som alle indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning. (områdedirektøren for de tekniske erhvervsuddannelser). Skolen havde i 2009 783 årselever.
4. EUC Syd (Sønderborg mfl. - skolens udviklingschef og skolens pædagogiske konsulent), Skolen udbyder BA, BFT, MM, KS, PU, SSI og TL. Data fra BA, BFT, PU og TL indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning. Skolen havde i 2009 1607 årselever.
5. EUC Lillebælt (Fredericia - skolens uddannelseschef, to pædagogiske medarbejdere og en medarbejder fra elevadministrationen), Skolen udbyder BFT, PU, SSI og TL, som alle indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 426 årselever.
6. Skive tekniske skole. Strøm, styring og IT på Skive Tekniske Skole (skolens studievejleder samt en administrativ medarbejder i elevadministrationen), Skolen udbyder BA, BB, BFT, PU og SSI – alle indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning, men der er kun Easy data fra SSI. Skolen havde i 2009 491 årselever.
7. CPH West (chefen for erhvervsuddannelserne og en pædagogisk medarbejder), Skolen udbyder BB, KS, PU og SSI. Oplysninger fra skolen indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning, men der er ikke Easy data. Skolen havde i 2009 569 årselever.
8. Aarhus TECH udbyder BA, BB, BFT, MM, KS, PU, SSI og TL. Vi har lavet et interview på skolens elafdeling (uddannelsesleder, IT vejleder og administrativ medarbejder fra SSI). Vores viden om skolen og dermed input til analysen af grundforløbenes organisering stammer derfra – informanternes viden om de øvrige afdeling var sikker, men ikke præcis (de vidste i store træk hvad der foregik, men ikke hvornår eller præcis hvordan), og der er ikke fulgt op med telefoninterview. Skolen havde i 2009 1.646 årselever.

---

<sup>1</sup> Oplysningerne om antallet af årselever stammer fra De danske Erhvervsskoleers forening (lederne).

9. Syddansk Erhvervsskole i Odense (Fælles interview med teamleder og ansvarlig for Bygge-anlæg, afdelingsleder for bl.a. 10 klasses grundforløbet og Uddannelsessekretærer for SSI og BFT), Skolen udbyder grundforløb indenfor uddannelsesretningerne BA, BFT, PU og SSI<sup>2</sup>, som indgår i undersøgelsen. Herudover udbydes også BB, KS og TL, som ikke indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning. Skolen havde i 2009 3.489 årselever (inkl. Vejle).
10. Herningsholm, Erhvervsskole (fællesinterview med afdelingsleder fra KS, pædagogiske medarbejdere fra PU, TL, SSI og BA, samt en medarbejder fra elevadministrationen). Skolen havde i 2009 1.014 årselever. Herningsholm udbyder BA, BFT, KS, PU, SSI og TL, som alle indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning.
11. TECH i Aalborg (skolens teamleder og en administrativ medarbejder fra elevadministrationen), Skolen udbyder BA, BFT, DPN, KS, MM, PU og SSI. BA, BFT, MM, PU og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 2.458 årselever.
12. CELF i Nykøbing Falster (interview med skolens sekretariatschef). Skolen udbyder BA, BB, BFT, DPN, MM, PU, SSI og TL. BA, BB, BFT, MM og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 1.199 årselever.
13. Ringsted Tekniske Skole (uddannelsesleder fra PU, en faglærer fra SSI og en medarbejder fra elevadministrationen). Skolen udbyder BFT, KS, MM; PU og SSI.
14. Selandia i Slagelse (skolens studieseekretær, uddannelseschef fra TL – senere telefonisk også skolens vicedirektør, samt uddannelseschef for BFT og SSI). Skolen udbyder BA, BFT, DPN, MM, PU, SSI og TL. Skolen havde 898 årselever i 2009.

Skoler, hvor data om grundforløbspakkerne både er indsamlet ved interview på skolerne og telefonisk:

15. Roskilde Tekniske Skole. Informationer om grundforløbspakkerne på Bil, fly og andre transportmidler og Strøm, styring og IT på Roskilde Tekniske Skole er indsamlet ved møde på skolen (uddannelsessekretær og medarbejder fra elevadministrationen på indgangen BFT). Senere i undersøgelsesforløbet henvendte vi os igen til skolen for at få data fra indgangene SSI, VVS og Bygge-anlæg. Da talte vi med (uddannelseschefen fra BA, og en medarbejder fra elevadministrationen). Skolen udbyder BA, BFT, DPN, PU og SSI. BA, BFT, PU og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 1973 årselever.
16. Tradium. Randers Tekniske Skole. Informationer om Strøm, styring og IT og Bil, fly og andre transportmidler er indhentet ved et interview foretaget på Randers Tekniske Skole (uddannelseslederne fra afdelingerne samt en medarbejder fra elevadministrationen), Også Randers TS blev genkontaktet telefonisk (uddannelseslederen fra BA og PU). Formålet var at

---

<sup>2</sup> Data om skolernes uddannelsesretninger stammer fra skolernes hjemmesider samt [www.elevplan.dk](http://www.elevplan.dk)

indsamle informationer om PU og BA på Tradium. Skolen udbyder BA, BFT, BB, KS, PU, SSI og TL. BA, BFT, PU og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 776 årselever.

17. TEC (i hovedstaden) er opdelt i en række afdelinger lokaliseret 5 forskellige steder i København (Frederiksberg, Hvidovre, Ballerup, Gladsaxe og Lyngby). Skolen udbyder BA, BB, BFT, PU, SSI og TL. Vi har besøgt og interviewet Bil, fly og andre transportmidler samt Transport og Logistik i Hvidovreafdelingen (pædagogiske administrative medarbejdere fra de to afdelinger), Produktion og udvikling på TEC Ballerup (uddannelseslederen), samt Strøm, styring og IT på TECs afdeling på Frederiksberg (afdelingens uddannelsesleder samt en medarbejder fra elevadministrationen). Desuden har vi været i telefonisk kontakt med BFT og SSI i Ballerup (elektrikere, elektroni- og automatikmekanikere, og datauddannelsen) samt BA i Gladsaxe (uddannelsesleder og ansat i elevadministrationen). BA (Gladsaxe), BFT (Ballerup og Hvidovre, PU (Ballerup), SSI (Ballerup og Frederiksberg og TL (Hvidovre) indgår i undersøgelsen. TEC havde i 2009 2.700 årselever.
18. Københavns Tekniske Skole. I pilotundersøgelsen blev skolen besøgt (interview med to medarbejdere fra fællesadministrationen), men formålet var som nævnt da primært at opbygge et kendskab til erhvervsskolernes arbejdsmåde og til data. Data om grundforløbspakkerne stammer fra senere telefoniske kontakter. Skolen har afdelinger på 9 adresser i København, og udbyder BA, BB, PU og SSI, som alle indgår i undersøgelsen. Vores data stammer fra BA på Nørrebro (administrativ afdelingsleder) og i Glostrup og Herlev (Erhvervsvejlederen), BB i Valby, PU og SSI i Valby (uddannelsesleder).

Det skal bemærkes at interviewrunden afslørede, at nogle af skolerne mod forventning ikke kunne levere data på elevernes tilknytning til grundforløbstyperne. Dette var tilfældet på EUC Nordvestsjælland (som i parentes bemærket senere har oplyst, at de agter at ændre registreringen så det i fremtiden vil være muligt), CPH West og Århus Tekniske Skole. Ringsted Tekniske Skole og Selandia blev besøgt på et tidspunkt i processen hvor vi stadig var i færd med at afdække hvilke muligheder der overhovedet eksisterede.

I udgangspunktet var det også vores indtryk at vi ikke kunne få data fra KTS, men det har senere vist sig at være muligt fra enkelte afdelinger. Selv om de nævnte skoler ikke har været i stand til at levere de ønskede elevdata, indgår deres oplysninger om grundforløbenes indretning naturligvis alligevel i undersøgelsen. Følgende skoler blev kontaktet telefonisk:

1. EUC Sjælland (Næstved, Køge mfl. - afdelingsledere og administrative medarbejdere fra BA, BFT og PU), Skolen udbyder BA, BB, BFT, KS, PU, SSI og TL. BA, BFT, SSI og TL indgår i undersøgelsen af grundforløbenes indretning. Skolen havde i 2009 1.187 årselever.

2. Silkeborg Tekniske Skole (skolens kvalitetschef samt forskellige medarbejdere i elevadministrationen), Skolen udbyder BA, BFT, MM, SSI og PU. BA, BFT og MM indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 748 årselever.
3. Holstebro Tekniske Skole (uddannelsesledere fra BA, BFT, SSI, PU samt medarbejdere fra elevadministrationen). Skolen udbyder BA, BFT, DPN, MM, PU, SSI og TL. BA, BFT, DPN, PU og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 805 årselever.
4. Svendborg Erhvervsskole (koordinator for grundforløbene på MM, uddannelsesledere fra BFT og SSI) og medarbejdere i elevadministrationen), Skolen udbyder BA, BFT, MM; PU og SSI. BFT, MM og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 725 årselever.
5. Erhvervsskolen Nordsjælland (afdelingschef og afdelingslederne for MM, BA, BFT, og PU, samt administrative medarbejdere fra de samme afdelinger), Skolen udbyder BA, BB, BFT, KS, MM, PU, SSI og TL. BA, BFT, MM, PU og SSI indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 1.374 årselever.
6. Viden Djurs i Grenaa (skolens uddannelseschef), Skolen udbyder BFT, PU og SSI, som alle indgår i undersøgelsen. Skolen havde i 2009 281 årselever.
7. Mercantec i Viborg (uddannelsesledere og administrative medarbejdere fra BA, MM, PU, BFT og SSI) Skolen udbyder BA, BFT, MM, PU, SSI og TL. Vi har indsamlet oplysninger om grundforløbspakkernes indretning for BA, BFT, MM, PU og SSI, men altså ikke TL. Skolen havde i 2009 1.065 årselever.
8. Vejle Tekniske Skole (administrativt en del af Syddansk Erhvervsskole) (uddannelsesleder for BA og medier). Skolen udbyder BA, BB, MM, PU og SSI.
9. Bornholms Erhvervsskole (ledende medarbejder i elevadministrationen). Det blev konstateret at skolen ikke havde mulighed for at forsyne os med Easy data om elevernes tilknytning til bestemte grundforløbstyper. Skolen udbyder BA; BB, BFT, MM, PU og SSI. Skolen havde i 2009 236 elever.
10. Erhvervsskolerne i Aars som i 2009 havde 371 årselever. (Samtale med skolens uddannelseschef). Det blev konstateret at skolen ikke havde mulighed for at forsyne os med Easy data om elevernes tilknytning til bestemte grundforløbstyper. Skolen udbyder BA, BFT, MM, PU og SSI.

Skoler, der er blevet kontaktet telefonisk, men hvor vi alene har gået efter at afklare om skolen kunne levere data om elevernes tilknytning til grundforløbspakkerne:



11. EUC Nord, (Hjørring skolens uddannelsessekretær). Det blev konstateret at skolen ikke havde mulighed for at forsyne os med Easy data om elevernes tilknytning til bestemte grundforløbstyper. Vi udspurgte ikke denne skole om indretningen af de grundforløb, skolen udbyder. Skolen udbyder BA, BFT, BB, MM og PU. Skolen havde i 2009 889 årselever.
12. Uddannelsescenter Ringkøbing-Skjern (medarbejder i elevadministrationen). Det blev konstateret at skolen ikke havde mulighed for at forsyne os med Easy data om elevernes tilknytning til bestemte grundforløbstyper. Vi udspurgte ikke denne skole om indretningen af de grundforløb, skolen udbyder. Skolen udbyder BFT, MM, PU og SSI. Skolen havde i 2009 295 årselever.

Kontakterede skoler, som af andre årsager ikke indgår i undersøgelsen:

1. Professionshøjskolen VIA, som i 2009 havde 437 årselever. Skolen udbyder primært kortere og mellemlange videregående uddannelser, men enkelte af deres uddannelser er formelt erhvervsuddannelser, hvorfor skolen figurerer i Danske Erhvervsskoleers opgørelse. Skolen er imidlertid ikke med i elevplan og oplyser ikke på egen hjemmeside hvilke uddannelser der har elever, som tælles som erhvervsskoleelever.
2. Den jydsk Haandværkerskole, en mindre kostskole, som ikke er med i Erhvervsskolernes opgørelse, udbyder uddannelser indenfor BA, PU og SSI. Skolen er en kostskole.
3. Hansenberg (Kolding) som i 2009 havde 1.366 årselever, udbyder BA, BB, BFT, DPN, KS, MM, PU, SSI. Skolen er ikke med i undersøgelsen fordi skolens ledelse ikke mente at kunne sætte tid af til at tale med os.

Skoler, der ikke er blevet kontaktet:

4. Hotel- og restaurationsskolen udbyder kun uddannelser indenfor området MM. Skolen havde i 2009 855 årselever.
5. Kold college udbyder uddannelser indenfor MM og DPN. Skolen havde i 2009 549 årselever.
6. Slagteriskolen i Roskilde udbyder grunduddannelser indenfor BB og MM, Skolen havde i 2009 508 årselever.
7. Jordbrugets uddannelsescenter som i 2009 havde 407 årselever, udbyder uddannelser indenfor området DPN.

Samlet har vi således besøgt 18 tekniske skoler, og været i telefonisk kontakt med yderligere 15 (foruden kontakt med ikke besøgte afdelinger på 4 skoler, der havde været besøgt i første runde). I alt 33 skoler ud af landets 37 tekniske erhvervsskoler har været kontaktet.

Nogle af de kontaktede skoler indgår ikke i undersøgelsen. Foruden de 4 som ikke er blevet kontaktet, er 5 kontaktede skoler ikke med. Disse 9 skoler er udeladt, fordi de enten ikke ønsker at deltage, er

meget små og udeladt af ressourcemæssige årsager eller har en speciel karakter, som gør dem mindre interessante i undersøgelsens sammenhæng. Alt i alt indgår der således data fra 28 skoler i undersøgelsen af grundforløbspakkernes indretning.