

Kristina Mariager-Anderson
Susanne Gottlieb
Bjarne Wahlgren
Vibe Aarkrog

At blive på sporet



Nye perspektiver og bæredygtige
løsninger på uddannelsesfrafald
for unge voksne



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Kristina Mariager-Anderson, Susanne Gottlieb,
Bjarne Wahlgren og Vibe Aarkrog

AT BLIVE PÅ SPORET

Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på
uddannelsesfrafald for unge voksne

DPU, Aarhus Universitet, 2020

Titel:

At blive på sporet

Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne

Red:

Kristina Mariager-Anderson, Susanne Gottlieb, Bjarne Wahlgren & Vibe Aarkrog

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2020

© 2020, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto: Colourbox.dk

E-ISBN: 978-87-7507-478-5

ISBN: 87-7684-536-2

DOI: 10.7146/aul.362

Indhold

FORORD	5
1. PROJEKTETS BAGGRUND OG FOKUS	6
2. SAMMENFATNING AF RESULTATER	9
2.1. BESLUTNINGSPROCESSER	9
2.2. DEN UDVIKLEDE SURVEY-METODE	12
2.3. FORSKNINGSCIRKLEN SOM MØDESTED MELLEM PRAKSISBASERET OG FORSKNINGSBASERET VIDEN	13
2.4. BÆREDYGTIGHED SOM LANGSIGTET PERSPEKTIV	13
3. PROJEKTETS TEORETISKE UDGANGSPUNKT	15
3.1. BESLUTNINGSTEORI	15
3.2. BESLUTNINGSMODELLER	16
3.3. SELF-EFFICACY	16
3.4. MOTIVATIONSTEORI	17
3.5. MÅLORIENTERINGSTEORI	18
3.6. TEETERING – AT VAKLE	18
4. PROJEKTETS METODE OG DATAINDSAMLING	20
4.1. FORSKNINGSCIRKELARBEJDET	20
4.2. INTERVIEW MED ELEVER/KURSISTER OG PRAKTIKERE (LÆRERE OG VEJLEDERE)	22
4.3. SURVEY MED ELEVER/KURSISTER	25
4.4. SKOLERNES EGNE BESKRIVELSER AF DERES INDSATSER	26
5. PROJEKTETS RESULTATER	28
5.1. BESLUTNINGSPROCESSER I RELATION TIL FRAFALD	28
5.1.1. <i>Sammenhængen mellem beslutningsfaktorer og beslutningsforløb</i>	29
5.1.2. <i>Udviklingen af beslutningsfaktorer over tid</i>	35
5.1.3. <i>Hvilken virkning har skolernes indsatser på elevernes beslutninger?</i>	40
5.1.4. <i>Hvilken virkning har skolernes indsats på udviklingen af elevernes beslutninger</i>	46
5.1.5. <i>Elevernes refleksioner over deres beslutninger</i>	53
5.1.6. <i>Sammenhæng mellem målorientering og beslutninger</i>	56
5.2. DEN UDVIKLEDE LONGITUDINELLE SURVEY-METODE	59

5.3. EKSEMPLER PÅ SKOLERNES BESKRIVELSER OG VURDERINGER AF DERES INDSATSER	65
5.3.1. <i>Kollektive indsatser EUD</i>	67
5.3.2. <i>Kollektive indsatser VUC</i>	71
5.3.3. <i>Individuelle indsatser EUD</i>	77
5.3.4. <i>Individuelle indsatser VUC</i>	80
5.4. FORSKNINGSCIRKLEN SOM MØDESTEDET MELLEML PRAKSISBASERET OG FORSKNINGSBASERET VIDEN	83
5.5. BÆREDYGTIGHED SOM LANGSIGTET PERSPEKTIV	88
REFERENCER	96

Forord

Denne rapport er udgivet af Aarhus Universitet, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, som afslutning på forskningsprojektet *At blive på sporet. Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne i 2017-2019*. Forskningsprojektet har haft fokus på de beslutningsprocesser, der fører til frafald blandt unge voksne, samt implementering og forankring af bæredygtige strategier og metoder til fastholdelse.

Rapporten beskriver forskningsprojektets teoretiske udgangspunkt, metode og resultater.

Vi ønsker med projektets resultater at give inspiration til uddannelsesinstitutioner, der udbyder uddannelse til unge voksne. Samtidig vil vi pege på forskningscirkler som et rum for kompetenceudvikling af lærere/vejledere, der arbejder med ny praksis til nedbringelse af frafald.

Forskningsprojektet er støttet af Velux Fonden med midler fra fondens HUMpraxis-program, som fokuserer på at fremme et ligeværdigt samarbejde og vidensudveksling mellem forskere og praksisaktører inden for social-, aldrings- eller miljøområdet. Bevillingen har muliggjort etablering af et treårigt samarbejde mellem forskerteamet og i alt 14 skoler, seks erhvervsskoler og otte voksenuddannelsescentre (VUC). Projektteamet retter stor tak til de skoler, som har deltaget og engageret sig i udforskning af de beslutningsprocesser, der leder til frafald.

Forskerteamet fra Aarhus Universitet har bestået af lektor Kristina Mariager-Anderson (projektleder), professor Bjarne Wahlgren, lektor Vibe Aarkrog, videnskabelig assistent Susanne Gottlieb samt videnskabelige assistenter Christian Hougaard Larsen (2017-2018) og Stine Jacobsen (2019). Rapporten er udarbejdet i et samarbejde i forskerteamet. Kristina Mariager-Anderson har skrevet kapitel 3. og afsnit 5.3. Bjarne Wahlgren har skrevet afsnit 5.1. og 5.2. Vibe Aarkrog har skrevet afsnit 5.4. Kapitel 4 og afsnit 5.5. er skrevet af Vibe Aarkrog og Bjarne Wahlgren i fællesskab. Metoden til registrering af elevbesvarelser i RedCap er udviklet af Susanne Gottlieb i samarbejde med Christian Hougaard Larsen.

1. Projektets baggrund og fokus

Frafald fra ungdomsuddannelser er et problem, der stadig savner løsninger

Dette projekt drejer sig om uddannelsesfrafald blandt unge voksne i aldersgruppen 18-25 år. Frarafald for unge voksne i denne aldersgruppe er trods bestræbelser og politisk bevågenhed stadig højt i Danmark. I 2006 blev det besluttet, at 95 procent af en årgang skulle have en ungdomsuddannelse, men 10 år senere, i 2016, viste en undersøgelse fra DI, AE og UU, at frarafaldet fortsat var højt. Hver femte af den årgang, der afsluttede 9. klasse i 2008, havde ikke gennemført en ungdomsuddannelse. Undersøgelsen viste også, at ét frarafald ofte leder til flere frarafald, og at mange af disse unge tidligere havde afbrudt en eller flere uddannelser: *'44 procent af de unge, der som 22-23-årige ikke har fuldført en ungdomsuddannelse, har afbrudt mindst et grundforløb på en erhvervsuddannelse: 24 procent har afbrudt mindst et hovedforløb, mens 18 procent har afbrudt en eller flere gymnasiale uddannelser'* (DI, UU Danmark & AE, 2016, s. 3).

Igangværende forsøg på løsninger i ungdomsuddannelserne

Inden for erhvervsuddannelsesområdet gennemfører kun omkring halvdelen af de elever, som begynder (Ekspertgruppen, 2017). Tallet har været nogenlunde konstant, selvom erhvervsskolerne har arbejdet systematisk med nedbringelse af frarafald, siden Undervisningsministeriet i 2008 indførte krav om, at skolerne skulle udarbejde årlige handlingsplaner for øget gennemførelse. I den seneste reform af erhvervsuddannelserne fra 2014 er målet, at 25 % af unge fra 9. og 10. klasse vælger erhvervsuddannelser (og 30 % i 2025), og at der i 2020 skal være mindst 60 procent af de elever, der påbegynder en erhvervsuddannelse, som gennemfører, og i 2025 skal dette tal være steget til 67 procent. Selvom frarafald kan være udtryk for et bevidst og rationelt omvalg af uddannelse, er frarafaldet ofte tæt forbundet med marginalisering og fastholdelse i en socialt udsat position (Jensen & Humlum, 2010).

I dette projekts levetid (2017-2019) er forskellige indsatser iværksat for at nå dette mål. Bl.a. har man indført minimumskarakterer i dansk og matematik for at kunne påbegynde en erhvervsuddannelse. De elever, der ikke kan imødekomme dette krav, var i projektets begyndelse (indtil 2018) tilmeldt forberedende voksenundervisning på VUC. Denne målgruppes størrelse har muligvis haft indflydelse på frarafaldet i den forberedende voksenundervisning på omkring 30 % pr. år.

I 2018 kom en ny aftale for erhvervsskoleområdet "Fra folkeskole til faglært. Erhvervsuddannelser til fremtiden" i erkendelse af, at der stadig er langt til målet om en øget søgning til erhvervsuddannelserne blandt unge og et formindsket frarafald. Aftalen indebærer en række nye initiativer, der tilsammen dels skal gøre det mere attraktivt at vælge en erhvervsuddannelse samt at gennemføre den (UVM, pressemeddelelse 22. november 2018), bl.a. ved

at lægge større ansvar på kommunerne, styrke fokus på iværksætterier og videreuddannelsesmuligheder samt støtte udviklingen af attraktive undervisningsmiljøer, bl.a. ved kompetenceudvikling af erhvervsskolelærerne og øget fokus på at styrke fastholdelse af eleverne.

I 2017 blev der indgået aftale om reform af det forberedende område, hvor en række eksisterende tilbud blev sammenlagt til en ny Forberedende Grunduddannelse (FGU), som med udgangspunkt i den enkelte unge opbygges, så *'den imødekommer målgruppens mangfoldighed og tilbyder målgruppen passende udfordringer'* (Aftale om bedre veje til uddannelse og job, 13. oktober 2017). Formålet med FGU er at *'gøre unge under 25 år klar til fagligt, personligt og socialt at gennemføre enten en erhvervsuddannelse eller en anden ungdomsuddannelse eller få varigt fodfæste på arbejdsmarkedet'* (UVM, 2017). FGU-uddannelsen startede i august 2019.

Forskning i frafald

Forskning i frafald fokuserer ofte på at identificere årsager til frafaldet. Årsagerne kategoriseres typisk i tre kategorier: 1) Individuelle baggrundsforhold som køn, alder, etnicitet, økonomi, sundhed, 2) Institutionelle og sociale forhold som familie, sociale netværk, skolestruktur, undervisningsmiljø, relation til kammerater og elever samt 3) dispositionelle forhold som mål og self-efficacy, motivation, engagement. Både dansk og international forskning peger desuden på, at frafald er en kompleks problematik, at frafald ofte skyldes et samspil mellem undervisningseksterne og -interne faktorer, samt at frafald skal opfattes som en langvarig afviklingsproces snarere end som en spontan beslutning.

Fokus for dette projekt er forløbet af den proces, der hos den enkelte unge voksne elev/kursist fører til en beslutning om at forblive på eller forlade en uddannelse. Vi er interesserede i specifik viden om, hvordan den komplekse og processuelle interaktion mellem de forskellige faktorer og den enkeltes oplevelser i undervisningen spiller sammen i den konkrete beslutningsproces. Formålet, som både har forskningsmæssig og pædagogisk relevans, er både at opnå større indsigt i de beslutningsprocesser, der fører til frafald, samt at sikre implementering og forankring af bæredygtige strategier og metoder til fastholdelse i uddannelsessystemet.

Projektets undersøgelsesgruppe

Projektets primære undersøgelsesgruppe er unge voksne. Unge voksne elever/kursister er i dette projekt oprindeligt defineret som aldersgruppen 18-25 år. De ovenfor nævnte strukturelle ændringer i forhold til oprettelse af FGU-institutioner har haft direkte betydning for dette projekt. Først og fremmest betød indførelsen af FGU, at mange af VUC'ernes hidtidige AVU-kursister, der gennemførte 9. og 10. klasse, overførtes til FGU. Det indebærer, at mange af VUC'ernes kursister i den oprindelige aldersgruppe ikke længere var på VUC. Derfor blev undersøgelsesgruppens alder i 2018 udvidet til at omfatte unge voksne mellem 18 og 36 år.

Ligeledes blev en del lærere og vejledere, der oprindeligt deltog i dette projekt, overført til nyoprettede FGU-institutioner. Konkret er projektet gennemført i samarbejde mellem forskere og lærere/vejledere fra 12 (fra begyndelsen 14)¹ skoler, seks erhvervsskoler og seks voksenuddannelsescentre; - uddannelsesinstitutioner, der i stor udstrækning rekrutterer unge voksne.

Erhvervsskoler	HF & VUC
SOSU H ²	VUC Lyngby
SOSU Østjylland	KVUC
U/Nord ³	KBH SYD HF & VUC
Campus Vejle	Vestegnen HF & VUC
Køge Handelsskole	Aarhus HF & VUC
ZBC	HF & VUC Nord
	HF & VUC Fyn
	Frederiksberg VUC & STX

De deltagende skoler er valgt på baggrund af tidligere og eksisterende samarbejdsrelationer med forskergruppen og ud fra et ønske om sikring af faglig og geografisk spredning. Skolerne afgav forud for projektansøgningen skriftlig interesselikvidelse for deres deltagelse i projektet og medvirkede til at udarbejde projektets forskningsantagelser. Samarbejdet mellem forskere og praktikere har overordnet været organiseret ved hjælp af forskningscirkler. Denne metode er udviklet i 1970'erne med stærke rødder i ak-

tionsforskning. Forskningscirkler har som mål at skabe et møde mellem forskningsbaseret og erfaringsbaseret viden (Persson, 2010), der kan at skabe rum for fælles refleksion over praksis og de udfordringer, som cirkelns medlemmer oplever i deres hverdag. Formålet er tillige at skabe nye handlemuligheder på basis af forskningsbaseret viden. De 14 erhvervsskoler og VUC, som har deltaget i projektet, har været organiseret i tre forskningscirkler efter skolernes geografiske beliggenhed (Vest, Midt, Øst).

Projektets overordnede mål om større indsigt i de beslutningsprocesser, der fører til frafald blandt unge voksne, undersøges ved hjælp af følgende forskningsspørgsmål:

- Hvordan beslutter unge voksne sig typisk for, om de vil eller ikke vil fortsætte på en uddannelse?
- Hvad kan få de unge voksne til at ændre mening om at blive på eller forlade en uddannelse?
- Hvilke tanker gør de unge voksne sig i de perioder, hvor de ændrer mening?

¹ 14 skoler deltog fra starten. Fire skoler har helt eller delvist måttet udgå undervejs, og én er kommet til; Silkeborg Tekniske Skole (nu Campus 360) ophørte i 2018, men erstattedes allerede samme år af SOSU Østjylland. Frederiksberg VUC & STX udgik i sommeren 2018; HF & VUC Fyn udgik i sommeren 2019. ZBC har siden sommeren 2019 deltaget som 'sleeping partner' og ikke deltaget i forskningscirkelmøder eller afviklet indsatser på skolen i den sidste fase af projektet.

² Tidligere SOCU H

³ Tidligere KNord

2. Sammenfatning af resultater

2.1. Beslutningsprocesser

Projektets omdrejningspunkt er elevernes beslutninger om at blive eller holde op på uddannelsen. Vi har derfor fokuseret på elevernes beslutningsprocesser og de forhold, som knytter sig til disse processer, herunder beslutningsfaktorer i tilknytning til uddannelsen og de indsatser, som skolerne har gennemført for at styrke elevernes beslutninger.

Beslutningsfaktorer

Baseret på interview med eleverne har vi undersøgt, hvilke overvejelser de gør sig, når de træffer beslutninger i forbindelse med deres uddannelse, og hvilke faktorer der indgår i disse overvejelser. På den baggrund kan vi konkludere:

De faktorer, som indgår som væsentlige i elevernes overvejelser, kan kategoriseres som henholdsvis målorientering, personlige forhold, skoleinterne relationer, undervisningens indhold og form og skoleeksterne forhold.

De fem kategorier af faktorer kan have både positive og negative virkninger på frafaldet. Fx har nogle lærere positiv indflydelse på elevernes fastholdelse, medens andre lærere på samme skole har negativ indflydelse. Endvidere kan de forskellige faktorer ændre sig over tid.

Beslutningsprocessen styres ikke af én enkelt faktor, men af en kombination af faktorer. Antallet af angivne faktorer varierer mellem to og fem. Det typiske antal er tre.

De fem kategorier af faktorer optræder nogenlunde lige hyppigt. Den hyppigst angivne kategori er målorienteringen. Den mindst hyppigt angivne er de personlige faktorer.

Mens 'målorienteringen' og de 'eksterne faktorer' har nogenlunde lige mange angivelser, der trækker enten mod fastholdelse eller mod frafald, så er der en markant overvægt af negative faktorer i kategorien 'personlige forhold' og 'undervisningens indhold og form', mens der er en markant overvægt af positive faktorer i 'de skoleinterne relationer'.

De forskellige faktorer spiller sammen i et komplekst mønster, når eleverne træffer deres beslutninger. Der kan udskilles to typer i dette mønster. Den ene type omfatter *stabile forløb*, hvor der kun er en begrænset udvikling i elevens sandsynlighed for at holde op. Disse forløb er karakteriseret ved en forholdsvis høj og stabil målorientering hos eleverne. Den anden type er de *ustabile forløb*, hvor sandsynligheden for, at eleven holder op, ændrer sig markant i forløbet. Denne type er karakteriseret ved, at eleverne har en moderat eller lav grad af målorientering. De ustabile forløb kan opdeles i tre underkategorier. Den positive udvikling, det turbulente forløb og den negative udvikling.

Udviklingen i beslutningsfaktorer

Vi har undersøgt *udviklingen* i fire faktorer, der antages at have indflydelse på elevernes beslutninger: Hvor tilfreds er du med uddannelsen? Hvor tilfreds er du med undervisningen i klassen? Hvor tilfreds er du med stemningen på skolen? Hvor sikker er du på, at du fortsætter uddannelsen (uddannelsesmotivation)? De fire faktorer betegner vi som beslutningsfaktorer. De fire faktorer ændrer sig løbende under uddannelsen.

En sammenligning af *udviklingen* i de fire faktorer viser, at der er en sammenhæng mellem 'at ville fortsætte' på uddannelsen og de tre andre faktorer.

Der er en tendens til, at de fire faktorer udvikler sig i samme retning; at der altså er en vis sammenhæng mellem de fire faktorer. Men der kan findes mange eksempler på, at de fire forhold af eleverne opleves at udvikle sig forskelligt.

Omkring en tredjedel af eleverne gennemløber *en negativ udvikling*, som kan ske på tre måder: Den første er den jævnt nedadgående udvikling, hvor det gradvist bliver værre og værre. Den anden er den fluktuerende nedadgående udvikling, hvor det går ned og op undervejs i forløbet; men med en nedadgående tendens. Den tredje måde er 'det bratte fald', hvor forløbet længe er stabilt; men hvor der pludseligt sker noget, som får eleven til at beslutte sig for at ville stoppe.

Elevernes beslutninger om at blive eller holde op på uddannelsen er en proces, der har flere forskellige former. Formen er bestemt af et komplekst samspil af skoleinterne forhold. Ændring af en eller flere af disse forhold kan ændre sandsynligheden for, at eleverne vil gennemføre uddannelsen.

Elevernes oplevelse af skolernes indsatser

Skolerne har gennemført en række indsatser for at nedbringe frafaldet (se afsnit 5.3). Indsatserne har primært være baseret på gruppesamtaler og personlig vejledning. Eleverne er blevet interviewet om, hvordan de oplever disse indsatser.

Eleverne oplever, at *gruppesamtalerne* giver dem en tryghed, så de kan tale om forhold, der er vigtige for dem, og at samtalerne bidrager til den sociale integration i klassen. De fleste elever synes, de er blevet mere afklarede med hensyn til, hvad de skal med uddannelsen. Nogle af eleverne oplever en personlig udvikling i forhold til deres selvopfattelse og motivation i forhold til at gennemføre. Gruppesamtalerne bidrager til at gøre uddannelsen attraktiv for eleverne.

Eleverne oplever, at den *individuelle indsats* har øget opmærksomheden på den enkelte elev og dennes problemer, men også de styrker, som eleven har. Vejlederens/lærerens evne til at skabe en tæt personlig relation til eleven synes afgørende for, om indsatsen virker. Effekten er først og fremmest en personlig udvikling, der støttes af, at problemer identificeres og bringes under kontrol, og at der skabes en struktur i elevens liv. Når problemerne bringes under

kontrol, og når eleven får større tro på sig selv, fører det til en større motivation for at gennemføre uddannelsen.

Eleverne er generelt glade for de gennemførte indsatser. De væsentligste effekter er en personlig udvikling hos eleverne, en udvikling af social kompetence (tilhørsforhold), klarhed og overblik over uddannelsesmuligheder og egen placering i den sammenhæng. Indsatserne har sat fokus på frafald. Eleverne tænker mere over, hvor vigtigt det er at være til stede, og hvilken betydning uddannelsen kan have.

Skolernes indsatsers virkning på udviklingen af elevernes beslutninger

Vi har sammenlignet elever, som har deltaget i indsatsen med elever som ikke har deltaget i indsatsen på den enkelte skole. Datamaterialet er begrænset, men synes at pege på følgende:

Den gruppe, der deltager i indsatsen (gruppevejledning), føler sig markant bedre tilpas i klassen, synes generelt, at de klarer sig bedre fagligt, og synes generelt, at de er bedre til at træffe beslutninger end dem, der ikke deltager i indsatsen. Indsatsen synes at have en stabiliserende virkning på dem, der deltager i indsatsen med hensyn til, hvor sikre de er på, at de vil gennemføre uddannelsen.

På klasseplan er der en sammenhæng i udviklingen i de tre variabler målorientering, socialt tilhør og faglig self-efficacy. Når målorienteringer stiger (eller falder), sker der i almindelighed en tilsvarende bevægelse i opfattelsen af socialt tilhør og i den faglige self-efficacy. Der er, på klasseplan, ingen eksempler på, at de tre variable udvikler sig i forskellig retning. Man kan tolke tallene således, at når det går godt i klassen socialt og fagligt, stiger elevernes tro på at de vil gennemføre.

Elevernes refleksion over beslutninger

Eleverne er blevet interviewet om deres overvejelser i forbindelse med forskellige beslutninger. På den baggrund konkluderer vi, at eleverne udmærket er i stand til at gengive de refleksioner, de gør sig, når de fx beslutter, om de vil møde til undervisningen eller ej.

Eleverne er i stand til at fortælle ret detaljeret om, hvordan forskellige forhold afgør, om de kommer. De fortæller ligeledes om, hvordan de sociale relationer og undervisningens indhold spiller en rolle i den sammenhæng. Samtidig fortæller de, hvordan beslutningerne er forbundet med følelser. De fortæller, hvordan den aktuelle sindstilstand påvirker beslutningen, og hvordan beslutningen kan give tilfredsstillelse.

Faktorer, der styrker målorientering

I projektet har vi undersøgt betydningen af elevernes målorientering for deres ønsker om at gennemføre. Vi har fundet, at følgende faktorer styrker elevernes målorientering: 1) Uddannelsens relevans, herunder en vurdering af fagenes relevans. 2) Anerkendelse og feedback i

forhold til at nå målet, men også en generel (positiv) feedback synes at styrke målorienteringen (troen på at de kan). 3) Det sociale (tilhørsforhold) og betydningen at være i en klasse med et godt socialt miljø, at kunne spejle sig i hinanden (hvis hun kan, kan jeg også) og at skulle mødes med vejleder/lærer (som led i indsatsen). At være anerkendt i en gruppe. 4) Personlighed (elevens self-efficacy).

Skolerne kan styrke elevernes/kursisternes fastholdelse af deres mål ved at tydeliggøre, hvordan de enkelte fag er relevante for at nå et mål, ved anerkendelse og ved at skabe et tilhørsforhold.

Tre forhold, der hver for sig og tilsammen kan siges at være indikatorer for målorientering, nemlig graden af forældrenes opbakning, graden af selvstændighed i valget af uddannelsen og opfattelsen af, om uddannelsen anses for væsentlig i forhold til elevens egen udvikling, har sammenhæng med udviklingen i beslutningsfaktorerne (datamaterialet er dog begrænset).

2.2. Den udviklede survey-metode

Projektets forskningsmæssige omdrejningspunkt har været elevernes beslutningsprocesser, altså hvordan overvejelser over at holde op eller fortsætte på uddannelsen udvikler sig over tid. Vi har derfor udviklet en metode, som kan opfange det processuelle perspektiv. Metoden beskriver *udviklingen* i elevernes opfattelse af forhold, som antages at have indflydelse på frafald.

Metoden omfatter longitudinelle surveys. Det ene i efteråret 2017, det andet i efteråret 2018. De longitudinelle surveys bestod i, at eleverne hver uge skulle angive deres opfattelser af fire variable på en skala fra 1 til 7 over en længere periode. En udvalgt gruppe af elever er blevet interviewet på baggrund af deres besvarelser i surveyen.

Den udviklede metode har vist sig anvendelig til at:

- Lokalisere typiske mønstre i udviklingen i elevernes opfattelser af beslutningsfaktorer.
- Lokalisere begrundelser for udviklingen i opfattelserne. Ved at kombinere surveydata med interview giver metoden mulighed for forklare (og forstå), hvorfor kurverne for den enkelte elev udvikler sig, som de gør.
- Begrunde antagelser om sammenhæng mellem personvariable og udviklingen i opfattelser. Gennem interviewet kan forskellige personvariable, som fx målorientering, self-efficacy og motivation, synliggøres. Ved at sammenholde disse personvariable med kurveforløbene er der mulighed for at forudsige den enkelte elevs udvikling.
- Begrunde antagelser om sammenhængen mellem skoleindsatser og udviklingen i beslutningsfaktorer. Ved at sammenligne besvarelserne for de elever, som har deltaget i

skoleindsatsen, med elever, som ikke har deltaget, er det muligt at vurdere effekten af indsatsen.

- Give viden om hvordan forskellige faktorer, målorientering, socialt tilhør og opfattelse af egen faglighed, udvikler sig i forhold til hinanden.
- Give viden om, hvordan de forskellige opfattelser kollektivt udvikler sig over tid på klasseplan. Hvad sker der i klassen i et forløb? Hvilke forskelle kan konstateres mellem klasser med hensyn til udviklingen i målorientering, socialt tilhør og opfattelsen af egen faglighed.

2.3. Forskningscirklen som mødested mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden

Med henblik på at styrke koblingen mellem forskning og praksis har arbejdet i projektet været organiseret i forskningscirkler. I projektet har vi undersøgt praktikernes udbytte af deltagelse i forskningscirkelarbejdet.

Undersøgelsen viser, at der har været stor tilfredshed med ikke mindst den erfaringsbaserede del af forskningscirkelarbejdet, hvor praktikerne i kontinuerligt har afprøvet nye handlinger, fremlagt og reflekteret over resultaterne af disse handlinger og på denne måde udviklet og udvekslet erfaringer.

Den forskningsbaserede viden i projektet har haft betydning for, hvordan praktikerne tænker, taler om og forstår deres praksis. Undersøgelsen viser, at jo mere den forskningsbaserede viden relateres til praksis, jo mere den oversættes til praksis på cirkelmøderne, og jo mere praktikerne selv deltager udviklingen af denne viden, jo mere anvender praktikerne den forskningsbaserede viden i praksis.

2.4. Bæredygtighed som langsigtet perspektiv

Det har været et centralt mål i projektet at understøtte, at projektets resultater lever videre på skolerne efter projektets afslutning. Forskningscirkelarbejdet har været omdrejningspunktet for understøttelse af resultaternes implementering og dermed bæredygtighed.

Undersøgelsen af projektets bæredygtighed viser, at resultater fra projektet er blevet implementeret. Således anvender alle de deltagende skoler – i større eller mindre omfang - begreber, teoretisk viden og metoder fra projektet, og der er vedtaget vejledningsstrategier på halvdelen af de deltagende skoler.

Videre viser undersøgelsen, at bæredygtigheden styrkes, når:

- Projektet bygger videre på og understøtter allerede igangværende aktiviteter på skolerne, hvilket igen understøttes, hvis der er tale om et politisk prioriteret område (her frafald)
- Når der er tale om et længerevarende projekt, hvor de samme deltagere mødes i et ligeværdigt og kontinuerligt samarbejde.
- Når der er ledelsesopbakning til implementering af resultaterne af projektet på skolerne.

3. Projektets teoretiske udgangspunkt

Projektets teoretiske ramme kombinerer den eksisterende viden om frafald og frafaldsfaktorer med beslutningsteori og motivationsteori. Mens nogle teorier således har dannet udgangspunkt for projektets forskningsantagelser og -spørgsmål, er andre teorier kommet til undervejs som følge af de indsigter og resultater, som forskere og praktikere har udviklet.

Det gælder for samtlige teorier, at de er blevet præsenteret på forskningscirkelmøder. Nogle teorier er præsenteret som og har primært været anvendt som teoretisk udgangspunkt for undersøgelsesdesignet, herunder temaer og spørgsmål i interviewguider og i surveyundersøgelser, mens andre teorier er bragt i spil på forskningscirkelmøder som udgangspunkt for konkrete analyser af indsamlet empiri samt efterfølgende drøftelser af teoriernes anvendelighed til at udvikle viden om vores forskningsinteresse.

3.1. Beslutningsteori

Projektet henter inspiration fra teori om beslutningstagen i forbindelse med vejledning i et kognitivt og informationsteoretisk perspektiv. Theory on Cognitive Information Processes (CIP), som omfatter beslutninger om 'parathed til at træffe valg' er udviklet i forbindelse med vejledning og danner således et udgangspunkt for forståelsen af samspillet mellem elevs/kursistens beslutning og lærerens/vejlederens mulighed for at forstå og gribe ind i processen (Højdal & Poulsen, 2009). Teorien antager, at menneskets evne til at træffe beslutninger befinder sig mellem kognitiv psykologi og socialpsykologi, fordi beslutninger træffes i en social kontekst. Når individet skal træffe en beslutning, står det over for et problem. Problemet opstår, fordi der er et gab mellem den situation, individet er i, og den situation, individet ønsker at være i, som det er tilfældet, når individet har sat sig et mål, men ikke ved, hvordan han/hun skal nå det. Beslutningstagning forstås som kognitive processer, der indebærer at fjerne gabet, og de processer indebærer engagement og en plan. Til dette formål er der inden for teorien udviklet en række modeller og anbefalinger, hvis overordnede mål er at give vejledte redskaber til at styre deres egne fremskridt i processen (Sampson, Reardon, Peterson og Lenz, 2004, s. 19) og øge deres formåen som problemløsere og beslutningstagere. Teorien anvendes i projektet til at give blik for, at alle er i stand til at lære at træffe informerede og velovervejede beslutninger, særligt hvis man gøres opmærksom på beslutningsprocessen som en proces med en række faser.

3.2. Beslutningsmodeller

Et begreb, som er vigtigt for at forstå og beskrive elevens/kursistens tanker og handlinger i en proces, der fører til at blive i eller droppe ud af et uddannelsesprogram, er beslutningstagning. Forskning inden for beslutningstagning har hovedsageligt fokuseret på karrierebeslutninger, sædvanligvis ved at kategorisere individets "type" eller "stil" og effekten af denne i en karrierebeslutningsproces (Harren, 1979; Phillips og Paziienza, 1988; Blustein, 1987; Phillips et al., 1984). Harren (1979) definerer beslutningsmodeller (decision making styles) som individets særlige måde at opfatte og respondere på bestemte udfordringer eller opgaver på undervejs i beslutningsprocessen og generelt den måde, en person går til at tage beslutninger på (Harren, 1979). Med opgaver/udfordringer menes der eksempelvis at agere i det sociale på skolen (få venner), få feedback og generelt set de elementer/situationer i skolehverdagen, der påvirker og vedrører den enkeltes beslutningsproces. Mere bredt kan udfordringerne være elevens/kursistens personlige udvikling (fx udvikle autonomi), interpersonelle modenhed (fx skabe konstruktive venskaber) og meningsskabelse. Harren har udviklet en typologi af tre modeller, den intuitive, den rationelle og den afhængige, der kan placeres på et kontinuum, og som kan illustrere i hvilken grad individer tager ansvar for processen, og i hvilken grad de anvender logik (den mere rationelle), emotioner og følelser (den mere intuitive) eller forventninger og ønsker til andre (de mere afhængige) som den primære tilgang i måder at tænke og handle på i beslutningsprocessen. Ofte vil elevens/kursistens tanker og handlinger være præget af elementer fra forskellige modeller og tilsammen danne en profil (Harren, 1979; Gati et al., 2010). I projektet opfatter vi som nævnt beslutninger som en proces. Således anvendes denne teori som et analytisk perspektiv for at undersøge beslutningstagning som et kontinuum, som gør det muligt at belyse det komplekse samspil og indbyrdes forhold mellem modeller som måder at tænke og handle på i elevens/kursistens individuelle proces, som enten kan føre til at blive på eller til at afbryde uddannelsesforløbet.

3.3. Self-efficacy

Albert Bandura er ophavsmand til begrebet self-efficacy, der vedrører individets tro på egne evner til at organisere og igangsætte handlinger, der er nødvendige for at opnå noget bestemt (Bandura, 1982, p. 122). Self-efficacy vedrører således de antagelser, som individet har om sig selv og sin formåen, og som er tillærte gennem social læring og via erfaringer, der gøres i samspil med omgivelserne. Det betyder dels, at en persons evner ikke er statiske, men derimod dynamiske og kan udvikles livslangt, hvis muligheden gives, dels at evner og præstationer ikke kan forstås eller vurderes uden for den kontekst, hvori de udfoldes. Self-efficacy er et væsentligt begreb i forhold til at forstå en persons handlinger. Man kan have evnen til at handle, men man gør det ikke, hvis man ikke tror på sig selv og på, at man kan lykkes

med handlingen. Et væsentligt forhold for self-efficacy er desuden opgavens klarhed (ambiguity), for hvis man ikke ved, hvad man skal gøre, kan man ikke 'anvende' sin self-efficacy (Bandura, 1997, p. 64). Bandura påpeger, at fordi self-efficacy har indflydelse på opfattelsen af egne muligheder, herunder fastholdelse af interesser for fx et studie og for udholdenhed, spiller den i forhold til frafald en betydelig rolle. "*Students with a low sense of efficacy perform less well and are inclined to drop out of scientific fields [...] Efficacy believes account for students' academic attainment and steadfastness to their field of study above and beyond their actual ability and vocational interests*" (Bandura, 1997, p. 424). Teorien anvendes således i projektet til at belyse udviklingen i elevs/kursisters self-efficacy, herunder hvordan eller i hvilken grad self-efficacy opbygges eller nedbrydes i et uddannelsesforløb.

3.4. Motivationsteori

Fra teorier om motivation henter vi inspiration i Self-Determination Theory (selvbestemmelsesteori), der analyserer motivation i forhold til opfyldelse af tre grundlæggende psykologiske behov for autonomi (selvbestemmelse), kompetence og tilhørsforhold (Deci & Ryan, 2000; Niemic & Ryan, 2009; Ryan & Deci, 2002, Ryan & Deci 2017). Udgangspunktet for teorien er, at mennesket er en aktiv, vækstorienteret organisme med en naturlig interesse i at lære, at dygtiggøre sig og at engagere sig i aktiviteter. Dog kræver det, at de tre grundlæggende psykologiske behov støttes af omgivelserne, for ellers vil det føre til mistrivsel.

Behovet for selvbestemmelse indebærer oplevelsen af, at man har valgfrihed og kontrol over egne handlinger, fri vilje og personligt initiativ. Selvbestemmelse handler altså ikke om uafhængighed, men om oplevelsen af, at man har et valg og oplever meningsfuldhed i de valg, der træffes. Grundantagelsen er, at individets motivation falder, hvis det er styret eller kontrolleret udefra, mens motivationen stiger, når individet får lov til at bestemme selv.

Behovet for kompetence indebærer oplevelsen af at kunne håndtere de udfordringer, man møder, samt at man oplever muligheder for at udtrykke og udfolde sine talenter. Kompetence handler ikke om opnåede færdighedsniveauer, men om følelsen af, at man kan handle virkningsfuldt. Hvis man ikke føler sig kompetent, daler motivationen for de givne aktiviteter. Når et menneske oplever at kunne mestre en opgave, øges sandsynligheden for indre motivation. Kompetencebehovet er beslægtet med Banduras self-efficacy begreb.

Behovet for tilhørsforhold handler om oplevelsen af at være knyttet til andre gennem positive relationer samt at være en værdifuld del af et fællesskab. "Relatedness refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by those others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one's community" (Ryan & Deci, 2002, p. 7). Når mennesket får sit behov for tilhørsforhold tilgodeset, øges sandsynligheden for indre motivation.

Teorien anvendes i projektet til at forstå elever/kursisters motivation for uddannelse både forud for og undervejs i et uddannelsesforløb. Da teorien især understreger betydningen af samspillet mellem sociale relationer og motivation, kan beslutningen om frafald analyseres i forhold til, hvordan sociale relationer opleves. Vi arbejder med to antagelser; dels at jo mere eleven/kursisten oplever at være motiveret for at gå i skole og fuldføre uddannelsen, jo mindre vil eleven/kursisten vakle i processen; dels at jo mere betingelserne for elevens opfattelse af selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold i forhold til skolen optimeres, jo bedre er muligheden for motivation for at fuldføre.

3.5. Målorienteringsteori

Teori om målorientering i forhold til motivation er blandt andet beskrevet af Locke & Latham, som understreger vigtigheden af forholdet mellem mål og præstation. Det beskrives, at man præsterer bedst, når målene er specifikke og udfordrende, bruges til at evaluere en præstation og evalueres med feedback. Det understreges også, at forhold som et individs opfattede færdigheder og self-efficacy kan have betydning for, i hvor høj grad mål er motiverende. (Locke & Latham, 2002)

Derudover skelnes der inden for teorier om målorientering ofte mellem to former, læringsorienterede og præstationsorienterede (Lunenburg, 2011, Katznelson et al., 2017). Mens præstationsorienterede mål handler om, hvordan den enkelte 'performer' sammenlignet med og i konkurrence med andre, sigter læringsorienterede mål på at udvikle kompetencer (Katznelson et al., 2017). Således er det i forhold til at styrke opfattelsen af self-efficacy og motivation for uddannelse vigtigt at arbejde med læringsorienterede mål.

I projektet forstås målorientering således som noget, der kan ændre sig undervejs i uddannelsesforløb, elever/kursister kan udvikle en større (eller mindre) målorientering i forløbet i forhold til de indsats, som de deltager i. I projektet arbejder vi desuden med en antagelse om, at elevens/kursistens målorientering har indflydelse på beslutningsprocesserne.

3.6. Teetering – at vakle

Som nævnt ovenfor kan elever/kursisters beslutningsprocesser i relation til frafald beskrives ud fra diskrepansen mellem det, den enkelte elev oplever som den eksisterende situation, og en mere ønsket situation (Peterson et al., 1999). Med henblik på at udvikle viden om frafald er det således relevant at lokalisere, hvad eleven/kursisten ønsker enten at opnå eller at undgå i forhold til, hvordan han/hun oplever situationen, og dette er beskrevet og undersøgt

I et canadisk studie fra 2008 undersøgte man frafaldne gymnasie(highschool)elevers overvejelser og strategier i forbindelse med beslutningen om at stoppe på gymnasiet. Studiet beskriver de enkelte elevers psykosociale balancegange i forløbet op til et frafald med begrebet *teetering*, der kan oversættes som *vaklen* eller *balancering*. Begrebet *vakle* bruges til at sætte fokus på samspillet mellem forskellige frafaldsfaktorer og den konstante personlige balancering mellem at fortsætte eller at holde op (Lessard et al., 2008).

Vi har i projektet anvendt begrebet til at identificere og analysere elevers/kursisters mere eller mindre bevidste strategier, der anvendes til at fortsætte eller afbryde deres uddannelsesforløb.

4. Projektets metode og dataindsamling

Projektets empiriske grundlag omfatter følgende dataindsamlinger:

- Forskningscirkler, hvor praksisbaseret og forskningsbaseret viden blev udvekslet og kvalificeret
- Fem interviewrunder med elever/kursister, hvor hver runde byggede på den indsigt, som blev indhentet i den foregående runde
- To interviewrunder med praktikere på skolerne; den første om arbejdet i forskningscirklerne, den anden om anvendelsen af erfaringer og implementeringen af resultater på skolerne
- To longitudinelle survey om elevernes/kursisternes beslutningsprocesser
- Tre omgange beskrivelser udarbejdet af skolerne af deres indsatser og overvejelser over indsatsernes betydning.

4.1. Forskningscirkelarbejdet

Forskningscirklerne har været det bærende princip i projektets gennemførelse. Forskningscirkelarbejdet er organiseret som en række møder – forskningscirkelmøder – og arbejdet mellem møderne. På forskningscirkelmøderne arbejder forskere og praktikere sammen om projektet. Mellem møderne arbejder de to grupper hver for sig, men i gensidig og løbende kontakt. Praktikerne arbejder mellem møderne med implementering af aktiviteter til nedbringelse af frafaldet på skolerne, og forskerne arbejder med indsamling og analyse af data og med publicering af resultaterne af analyserne. Derudover har formålet med møderne været at fastlægge arbejdet mellem møderne.

Forskningscirkelmøderne har været struktureret på følgende måde: Forskerne har fremlagt resultatet af deres arbejde mellem møderne, og praktikerne har tilsvarende fremlagt deres arbejde og deres erfaringer. To af forskningscirkelmøderne har ud over beslutningsprocesser sat fokus på arbejdet i forskningscirklerne og resultaterne heraf.

Mødernes primære formål har været at udforske og udvikle viden om beslutningsprocesser ved at sammenstille og -knytte forskernes og praktikernes erfaringer og på den baggrund udvikle ny viden og praksis på skolerne samt generere forskningsresultater af international interesse. Anvendelse af forskningscirkelmetoden har vist sig at have en mobiliserende og motiverende effekt, der har bidraget til en stor kontinuitet og aktivitet i hele projektets løbetid.

Der blev ved projektets start etableret tre forskningscirkler. En i hovedstadsområdet (Øst), en for Sjælland (Midt) og en vest for Storebælt (Vest) med en tilsigtet blanding af erhvervs-skoler og voksenuddannelsescentre. Skolerne i de tre forskningscirkler var ved projektets start

- Forskningscirkel (Øst): SOSU H, U/Nord, Frederiksberg HF & STX, VUC Lyngby og KVUC.
- Forskningscirkel (Midt): ZBC, Køge Handelsskole, HF & VUC KBH SYD og Vestegnens HF & VUC.
- Forskningscirkel (Vest): HF & VUC Fyn, Campus Vejle, SOSU Østjylland, HF & VUC Nord og Aarhus HF & VUC.

Der har været afholdt syv forskningscirkelmøder i juni og september 2017, januar, juni og september 2018 og marts og september 2019. Der har herudover været afholdt to erfa-seminarer i henholdsvis december 2017 og december 2018, hvor forskningscirkeldeltagerne har fremlagt og udvekslet erfaringer.



4.2. Interview med elever/kursister og praktikere (lærere og vejledere)

Interview med elever/kursister

Der er gennemført fem runder interview med elever/kursister. To af runderne har været baseret på resultater af survey med eleverne, se afsnit 5.2. Formålet med interviewene har været at undersøge, hvordan elevernes/kursisternes beslutninger udvikler sig set i forhold til det, der generelt sker på skolerne, og i forhold til de aktiviteter, som skolerne gennemfører for at nedbringe frafaldet. Hver interviewrunde gennemføres med forskellige kohorter.

Tidspunkt	Interview	Survey
Forår 2017	33 elever/kursister	
Efterår 2017	31 elever/kursister	175 elever/kursister
Forår 2018	28 elever/kursister	
Efterår 2018	31 elever/kursister	189 elever/kursister
Forår 2019	9 elever/kursister	

Tabel 4.1 Oversigt over interview og survey med elever/kursister

I den *første runde*, som blev gennemført i foråret 2017, drejede interviewene sig om kortlægning af beslutningsprocesser, der kunne føre til frafald, og om de forhold, som kunne føre til fastholdelse eller frafald. Der blev interviewet 33 elever/kursister; 2-3 elever på hver af de deltagende skoler. Interviewene blev gennemført efter en fælles interviewguide (se denne i bilagsoversigten, nr. 1 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>) som semistrukturerede interview. Interviewene blev gennemført af forskerne i projektet med deltagelse af en eller flere vejledere eller lærere. Begrundelsen for denne sammensætning af interviewergruppen var dels at give lærerne/vejlederne en kompetence til selv at arbejde med interview, dels at sikre en fælles involvering og ansvarlighed i projektet. Resultaterne fra denne interviewrunde er beskrevet i artiklen 'Unge voksnes beslutningsprocesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenuddannelse' (Wahlgren et al., 2018).

I *anden runde*, som blev gennemført i efteråret 2017, tog interviewene udgangspunkt i elevernes besvarelse af fire spørgsmål i ugentlige surveys (første survey i ovenstående skema), der drejede sig om, hvordan eleverne/kursisterne oplevede følgende fire forhold i relation til deres uddannelse: tilfredshed med uddannelsen, tilfredshed med undervisningen, tilfredshed med miljøet på skolen og troen på at ville gennemføre (se også 4.3 og 5.2). Vi tilstræbte at interviewe de elever/kursister, der viste relativt store udsving i surveybesvarelserne, og som vi derfor antog, overvejede om de ville ophøre med eller blive på uddannelsen. Der blev

interviewet 31 elever/kursister. I interviewet indgik en kortlægning af de interviewedes baggrundsvARIABLE, herunder deres tidligere uddannelsesforløb, deres sociale og familiemæssige baggrund, deres generelle og uddannelsesmæssige self-efficacy, graden af selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold samt deres tænke- og handlemønstre i forhold til deres uddannelse (se interviewguide i bilagsoversigten, nr. 2 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>). Interviewene blev gennemført af forskerne med tilstedeværelse af lærere og vejledere. Begrundelsen for sammensætningen var den samme som ovenfor. Resultaterne fra denne interviewrunde er beskrevet i artiklen 'Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning' (Aarkrog et al., 2018).

I *trede runde*, som blev gennemført i foråret 2018, drejede interviewene sig om, hvordan eleverne/kursisterne opfattede de indsatser, som blev sat i gang på skolerne for at nedbringe frafaldet (de såkaldte y-interview i betydningen effektmålingsinterview). Skolernes indsatser er beskrevet i 5.3. I denne runde blev der gennemført interview på ni af de deltagende skoler. Forskerne gennemførte 19 interview med elever/kursister, mens skolerne (vejledere og lærere) gennemførte ni interview med elever/kursister. Begrundelsen var pragmatisk, idet man på denne måde kunne interviewe et større antal deltagere inden for de ressource-mæssige rammer. Skolerne valgte selv, om de selv ville gennemføre interviewene. Interviewet drejede sig om effekten af skolernes indsatser i forhold til ønsket om gennemførelse samt om elevernes/kursisternes målorientering, self-efficacy og motivation (se interviewskemaet i bilagsoversigten, nr. 3 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>). Da interviewene viste, at målorientering og tilhørsforhold havde betydning for elevernes/kursisternes beslutningsprocesser, blev der sat fokus på disse forhold i skolernes videre arbejde og den tilhørende dataindsamling. Endvidere indgik det i interviewet at få eksempler på, hvordan eleverne/kursisterne traf beslutninger, fx i forbindelse med beslutningen om at møde eller ikke møde til undervisningen. Resultaterne fra denne interviewrunde er beskrevet i et notat 'Sammenfatning af besvarelser fra Y-interview, 2018-05-31' (se notatet i bilagsoversigten, nr. 4 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

I *fjerde runde*, som blev gennemført i efteråret 2018, drejede interviewene sig – i lighed med anden interviewrunde – om, hvordan elever/kursister oplevede deres besvarelser på de fire spørgsmål i andet survey, jf. ovenstående skema, og hvordan de oplevede den indsats, som skolen gennemførte. Interviewet var struktureret i forhold til faktorerne 'målorientering', 'socialt tilhørsforhold' og 'beslutningskompetence' (se interviewskemaet i bilagsoversigten, nr. 5 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>). I denne runde blev der gennemført interview med 31 elever/kursister. Alle skoler (undtagen HF & VUC KBH SYD) var repræsenteret i interviewene med en til fem deltagere. Skolerne havde i samarbejde med forskerne udvalgt interviewdeltagerne på baggrund af deres besvarelser i andet survey. Alle interview blev foretaget af forskerne. Interviewene bekræftede antagelserne om, at målorientering og socialt tilhørsforhold havde betydning – om end i varieret grad – for elevernes/kursisternes

beslutningsprocesser. Resultaterne fra denne interviewrunde er fremlagt på sjette forskningscirkelmøde og i en kort sammenfatning af resultaterne i notatet: 'Målorientering: Sammenfatning af elev-/kursistinterview, E 2018' (se en oversigt i bilagsoversigten, nr. 6 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>). Metodeovervejelser og resultater vil blive fremstillet i artiklen 'Goal-orientation and decision-making processes', der er under udarbejdelse.

I den femte runde, som blev gennemført i foråret 2019, drejede interviewene sig om elevernes/kursisternes målorientering og beslutningskompetence, hvor de interviewede skulle fortælle om de valg, de havde truffet (se interviewskemaet i bilagsoversigten, nr. 7 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>). I denne runde blev der gennemført interview med ni elever/kursister fra fire skoler. Interviewdeltagerne var udvalgt af skolerne i samarbejde med forskerne. Udvalgelseskriterierne var, at eleven/kursisten skulle have været i tvivl, om han/hun ville fortsætte på uddannelsen og havde i den forbindelse arbejdet med sine mål og eller beslutningskompetence. Interview blev foretaget af forskerne og bekræftede antagelserne om, at målorientering havde betydning, og at det var vanskeligt 'at sætte ord på' begrebet beslutningskompetence. Resultaterne fra denne interviewrunde er fremlagt på syvende forskningscirkelmøde (se en oversigt i bilagsoversigten, nr. 8 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

I projektet er der endvidere gennemført tre interview med elever/kursister om deres overvejelser over beslutninger set i et længerevarende perspektiv. Interviewene blev gennemført som follow-up interview med henblik på at undersøge, hvad elever/kursister oplever som betydningsfuldt i skolen i forhold til at være motiveret for at blive på uddannelsen. Metodeovervejelser og resultater bliver fremlagt i artiklen: '*I don't think I could stay in college, if I didn't feel that the college wanted me to!*'. Complexity of Retention in a Nordic Context, der er under udarbejdelse. Endelig er der gennemført to narrative interview med en elev og en kursist, der begge var stoppet på deres uddannelser. Disse interview har været anvendt i forskningscirklerne som empirisk grundlag for at få indsigt i beslutningsprocesser, der har ledt til frafald.

Interview med repræsentanter fra skolerne

Der er gennemført interview med repræsentanter fra skolerne (ledere, vejledere og lærere) i to omgange, forsommeren 2018 og sommeren 2019.

Første gang drejede interviewene sig om skolernes opfattelse af, hvordan arbejdet i forskningscirklerne forløb og om forholdet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden. Denne interviewrunde blev gennemført i forsommeren 2018. Dataindsamlingen, analysen og resultaterne er beskrevet i to artikler, 'Forskningscirkler som praksisnær forskning – Mødet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden' (Wahlgren & Aarkrog, 2019) og

'Bridging the gap between research and practice: How teachers use research-based knowledge' (Wahlgren & Aarkrog, 2020).

Anden gang drejede interviewene sig primært om, hvilke erfaringer skolerne havde indhøstet gennem deres arbejde i projektet, og hvordan disse erfaringer blev implementeret i skolernes praksis. Omdrejningspunktet var den 'betydning', som arbejdet i projektet havde haft for de interviewede og deres skoler (se interviewskemaet i bilagsoversigten, nr. 9 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>). Denne interviewrunde blev gennemført sommeren 2019. Der blev gennemført interview på samtlige skoler med en til tre deltagere fra hver skole. Alle interviewene blev gennemført af forskerne. Resultaterne er fremlagt på afslutningskonferencen, 28. november 2019, (Power Point oplæg med titlen Bæredygtig implementering VUC)

4.3. Survey med elever/kursister

Projektets forskningsmæssige omdrejningspunkt er som tidligere nævnt elevernes/kursisternes beslutningsprocesser, det vil sige, hvordan overvejelser over at holde op eller fortsætte på uddannelsen udvikler sig over tid. For at undersøge denne udvikling er der gennemført to longitudinelle survey med eleverne/kursisterne.

Det første survey blev gennemført i efteråret 2017. I dette survey skulle eleverne/kursisterne hver uge svare på følgende fire spørgsmål i en 15-ugers periode:

1. Hvor tilfreds er du med uddannelsen?
2. Hvor tilfreds er du med undervisningen i klassen?
3. Hvor tilfreds er du med stemningen på skolen?
4. Hvor sikker er du på, at du fortsætter på uddannelsen?

Eleverne skulle angive deres svar på en skala fra 1 til 7, hvor 7 var det mest positive. Svarene blev registreret elektronisk.

Populationen omfattede udvalgte klasser fra hver skole. Klasserne var udvalgt af de lærere, som deltog i projektet. Deltagelsen i surveyet var baseret på elevernes frivillige tilmelding. I alt deltog 175 elever/kursister i undersøgelsen, hvilket udgjorde omkring en tredjedel af samtlige elever i de udvalgte klasser.

Det andet survey blev gennemført i efteråret 2018. På baggrund af erfaringer fra besvarelser af det første survey blev spørgsmålene i andet survey ændret, således at de blev mere konkrete for den enkelte elev. I andet survey skulle eleverne/kursisterne hver uge således svare på følgende fire spørgsmål i en ti-ugers periode:

1. Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen?
2. Hvor godt føler du dig tilpas i klassen?

3. Hvor godt synes du, du klarer dig i klassen?

4. Hvor god er du til at træffe beslutninger i din uddannelse?

Eleverne skulle angive deres svar på en skala fra 1 til 7, hvor 7 var det mest positive. Svarene blev registreret elektronisk.

Populationen omfattede en udvalgt klasse fra hver skole, i alt 14 klasser (på to skoler indgik to klasser). Klassen var udvalgt af de lærere, som deltog i projektet. Deltagelsen i surveyet var baseret på elevernes aktive tilmelding. I alt deltog 189 elever/kursister i surveyet, hvilket udgjorde omkring halvdelen af alle i de udvalgte klasser.

De populationer, som besvarede spørgsmålene i de to survey, har forskellige skævheder i forhold til den samlede population. For det første var der tale om udvalgte klasser, for det andet var der tale om et positivt tilvalg fra elever/kursister (og derfor et tilsvarende fravalg fra andre, som ikke ønskede at deltage), for det tredje var det ikke alle elever, som svarede hver gang.

Da undersøgelsen ikke tilsigter en repræsentativ beskrivelse af frafaldsårsager, men skal afdekke forskellige mønstre i beslutningsprocesserne, opfatter vi ikke skævheden i populationen som invaliderende for resultaterne. Vi kan måle, hvor udbredte de forskellige beslutningsmønstre er i den samlede population af elever/kursister i de pågældende uddannelser. Omvendt er der ikke noget, der taler for, at de beskrevne beslutningsmønstre er atypiske, idet de deltagende lærere og vejledere kan genkende de forskellige handle- og beslutningsmønstre.

4.4. Skolernes egne beskrivelser af deres indsatser

Samtlige involverede skoler har udarbejdet beskrivelser af deres indsatser. Indsatserne har overvejende fokus på vejledning i samspil med undervisning og afspejler en kombination af skolernes aktiviteter i relation til fastholdelse og vejledning og projektets fokus på forhold i relation til beslutningsprocesser. Skolerne har udarbejdet tre beskrivelser i henholdsvis foråret 2018, efteråret 2018 og foråret 2019. Formålet med beskrivelserne er at sikre og justere fokus på projektets problemstillinger og at fællesgøre viden om, hvad der sker på skolerne.

Beskrivelserne af skolernes indsatser i *foråret 2018* drejer sig om, hvordan der gennemføres intensiveret individuel vejledning og gruppesamtaler. I beskrivelserne har skolerne fokuseret på, hvad indsatsen drejer sig om, og hvordan denne indsats kan bidrage til belysning af elevernes/kursisternes beslutningsprocesser (se skabelonen til beskrivelserne i bilagsoversigten, nr. 10 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/> og notatet 'Skoleindsatser i VELUX projektet Foråret 2018' i bilagsoversigten, nr. 11 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

Beskrivelserne af skolernes indsatser i *efteråret 2018* drejer sig om, hvordan målorientering, tilhørsforhold samt beslutningskompetence fremmes i skolerne. Skolerne har beskrevet, hvordan de gennem forskellige indsatser arbejder med (og fremmer) de tre forhold. I beskrivelserne udfoldes de forskellige indsatser, inklusive de anvendte metoder og materialer (se notatet Velux 'At blive på sporet' Skoleindsatser efterår 2018' i bilagsoversigten, nr. 12 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

Beskrivelserne af skolernes indsatser i *foråret 2019* omhandler skolernes opfattelser af og argumentation for, at de indsatser, som de har etableret på skolerne, fremmer elevernes/kursisternes målorientering, tilhørsforhold og beslutningskompetence. I forbindelse med udarbejdelsen af disse beskrivelser er skolerne derfor blevet bedt om at reflektere over og eksplicit begrunde, hvordan de aktiviteter, som de er i gang med på skolerne, forventes at fremme de tre centrale forhold. Skolerne er blevet bedt om at dokumentere eller sandsynliggøre, at indsatserne har den forventede virkning, bl.a. gennem eksempler eller direkte citater fra elever/kursister (se notatet Skolefortællinger 'At blive på sporet' foråret 2019 i bilagsoversigten, nr. 13 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

5. Projektets resultater

5.1. Beslutningsprocesser i relation til frafald

I den internationale forskningslitteratur beskrives frafald fra uddannelse (drop-out) som kulminationen på en længerevarende proces (Jimerson et al., 2000). Den enkelte elevs beslutning om at holde op ses som en reaktion på en periode præget af principiel uenighed mellem skolen og eleven (Fine, 1991) eller som resultatet af en længere tilbagetrækningsproces fra uddannelsessystemet (Rumberger, 2011). Processen kan beskrives som en vaklen mellem at ville blive og at holde op; en psykologisk balancegang, hvor eleven anvender forskellige strategier for at kunne udholde den usikre situation (Lessard et al., 2008).

Beslutningsprocessen påvirkes af forskellige faktorer: sociale relationer, erhvervskenndskab og erfaring, diskrepansen mellem det, eleven forestiller sig, og det, eleven møder på uddannelsen, og praktikkens rolle og krav. Disse faktorer kan både fastholde og modvirke elevernes motivation for at fortsætte på uddannelsen (Kristensen, 2013).

En manglende støttende adfærd fra signifikante andre (lærere, skolens øvrige personale og forældre) kan underminere elevens motivation og øge tendensen til frafald (Vallerand et al., 1997). Et positivt undervisningsmiljø, lærerens engagement og en undervisning baseret på elevens forudsætninger og behov har positiv betydning for elevernes motivation og mindsker sandsynligheden for frafald (Katznelson et al., 2011; Brown & Katznelson, 2011).

Manglende evne til at fastholde motivation er en medvirkende årsag til, at eleven stopper (Otis et al., 2005). Udviklingen af personlige opfattelser af egen formåen i form af self-efficacy har betydning for motivationen og beslutningen om at gennemføre (Caprara et al., 2008; Alivernini & Lucidi, 2011). Den enkeltes evne til at vurdere egen personlige værdi og viljen til at nå sine uddannelsesmæssige mål har ligeledes betydning (Byrnes & Miller, 2001).

Forskningen har således dokumenteret et stort antal faktorer, som fører til frafald eller gennemførelse. Den dokumenterer betydningen af såvel individuelle som sociale og kontekstuelle forhold. Den dokumenterer, at psykologiske forhold som målorientering og self-efficacy indgår i beslutningsprocesserne, og at disse forhold påvirkes af det, som sker i skolen, i undervisningen og i elevens oplevelse af socialt tilhør i klassen. Faktorerne beskrives og kategoriseres noget forskelligt i de forskellige undersøgelser, men der er enighed om, at de spiller sammen på en kompleks måde i forhold til den enkelte elevs beslutning.

Frafaldet er således et resultat af en række beslutninger. I denne række af beslutninger indgår forskellige faktorer med forskellig vægt hos den enkelte elev.

Projektets omdrejningspunkt er en undersøgelse af de beslutninger, som eleverne træffer i forbindelse med deres overvejelser om at blive på uddannelsen eller holde op. Vi har undersøgt forskellige aspekter af disse beslutningsprocesser. Vi har i den forbindelse lagt vægt på, hvilken virkning skolernes indsatser har på de forskellige beslutningsfaktorer. Vi har undersøgt følgende:

- Sammenhængen mellem beslutningsfaktorer og beslutningsforløb
- Hvordan beslutningsfaktorer udvikler sig over tid
- Hvilken virkning skolernes indsatser har på beslutningsfaktorer
- Hvilken virkning skolernes indsats har på udviklingen af beslutningsfaktorer
- Hvordan beslutningsfaktorer udvikles på klasseplan
- Hvordan konkrete beslutningsprocesser kan se ud
- Hvilken sammenhæng der er mellem målorientering og beslutninger.

Med beslutningsfaktorer mener vi faktorer, der indgår i eller påvirker elevernes/kursisternes overvejelser, når de skal træffe beslutninger. Med skolernes indsatser mener vi de indsatser eller aktiviteter, som skolerne gennemfører for at modvirke frafald.

5.1.1. Sammenhængen mellem beslutningsfaktorer og beslutningsforløb⁴

På baggrund af interview med elever i foråret 2017 (se kapitlet om metode, første interviewrunde) har vi lokaliseret en række faktorer, der indgår i elevernes overvejelser om at blive på uddannelsen eller holde op. Vi beskriver først faktorerne, dernæst deres sammenhæng med beslutningsforløbene.

Beslutningsfaktorer

Vi har opdelt beslutningsfaktorerne i fem kategorier.

Den første kategori drejer sig om elevens målorientering. Den indeholder to dimensioner. Den ene dimension omfatter elevens mål med uddannelsen og elevens opfattelse af, hvad uddannelsen skal føre til. Hvis eleven kan se meningen med uddannelsen, og hvis eleven kan overskue uddannelsesforløbet, vil eleven blive fastholdt. Hvis eleven er usikker på, om det er den rigtige uddannelse, trækkes eleven mod frafald. Den anden dimension omfatter elevens motivation for at gennemføre uddannelsen. Hvis eleven er fast besluttet på at gennemføre uddannelsen, vil eleven blive fastholdt.

⁴ Resultaterne af denne delundersøgelse er beskrevet i artiklen "Unge voksnes beslutningsprocesser i relation til frafald" (Wahlgren et al., 2018).

Den anden kategori omfatter personlige forhold, det vil sige, i hvilken udstrækning eleven tror på sig selv (self-efficacy), og i hvilken udstrækning eleven har psykiske eller fysiske problemer. Nogle elever har en ringe tro på sig selv og er i tvivl, om de kan gennemføre. Andre har en tro på, at de nok skal klare det på trods af andre udfordringer.

Den tredje kategori omfatter de skoleinterne relationer, det vil sige elevens forhold til læreren i undervisningen, elevens forhold til andre personer på skolen og elevens tilhørsforhold i klassen. Hvis eleven har og oplever positive relationer, vil eleven blive fastholdt. Hvis eleven oplever negative relationer, trækkes eleven mod frafald.

Den fjerde kategori omfatter undervisningens form og indhold. De faglige krav kan opleves for store; men de kan også opfattes som en positiv udfordring. Undervisningen kan være for turbulent, hvis der ikke er ro og disciplin. Manglende struktur i undervisningen og manglende klasseledelse har en negativ effekt på fastholdelse.

Den femte kategori er skoleeksterne faktorer og omfatter elevens sociale forhold uden for skolen, herunder økonomiske eller boligmæssige forhold samt elevens relation til familie, kæreste og venner. Skolen har kun få muligheder for indflydelse på disse forhold, men skolen har mulighed for at skabe et alternativ til et eksternt negativt pres på eleven.

I tabel 5.1 er antallet af angivne faktorer opregnet.

Alle fem kategorier kan trække i retning mod enten fastholdelse eller frafald. Fx har nogle lærere positiv indflydelse på elevernes fastholdelse, medens andre lærere på samme skole har negativ indvirkning. Endvidere kan de forskellige faktorer ændre sig over tid. Fx kan en elev have en støttende familie på et bestemt tidspunkt, men kan på et andet tidspunkt opleve en krise i familien.

I overensstemmelse med resultater fra tidligere forskning viser interviewene, at beslutningsprocessen ikke styres af én enkelt faktor, men af en kombination af faktorer. Antallet af angivne faktorer varierer mellem to og fem. Det typiske tal er tre. Kun i fire af de 35 interview nævnes én enkelt afgørende faktor for frafaldet. I disse fire tilfælde er den angivne faktor eksternt. I resten af interviewene nævnes flere faktorer, der trækker eleven enten mod frafald eller fastholdelse.

Som det fremgår af tabel 1, optræder de fem kategorier af faktorer nogenlunde lige hyppigt. Den hyppigst angivne kategori er målorienteringen (38 angivelser), og den mindst hyppigt angivne er de personlige faktorer (16 angivelser). De tre andre kategorier ligger midt imellem (fra 23 til 26 angivelser).

Mens 'målorienteringen' og de 'eksterne faktorer' har nogenlunde lige mange angivelser, der trækker enten mod fastholdelse eller mod frafald, så er der en markant overvægt af negative faktorer under de 'personlige faktorer' og 'de faglige krav', mens der er en markant overvægt af positive faktorer i 'de skoleinterne relationer'.

Tabel 5.1. Antal angivne faktorer, der indgår i beslutningsprocessen i forbindelse med frafald (N = 33).

Faktorer	Trækker i retning mod fastholdelse	Trækker i retning mod frafald
<i>Målorientering</i>		
Have et mål med uddannelsen	9	9
Uddannelsesmotivation	8	2
<i>Personlige forhold</i>		
Tro på sig selv (self-efficacy)	4	3
Psykiske/fysiske problemer		9
<i>Skoleinterne relationer</i>		
Elevens forhold til læreren i undervisning	8	3
Elevens forhold til samtalepartner på skolen, fx lærer, psykolog, studievejleder	6	
Elevens tilhørsforhold i klassen	7	2
<i>Undervisningens indhold og form</i>		
De faglige krav	4	13
Manglende ro, disciplin, struktur		6
<i>Skoleeksterne faktorer</i>		
Sociale relationer og økonomi		8
Forældre, samlever, venner	12	3
Samlet antal faktorer	58	56

Note: Hver svarperson har angivet mellem en og fem faktorer.

Kilde: Interview med elever/kursister forår 2017.

På denne baggrund kan det konkluderes, at:

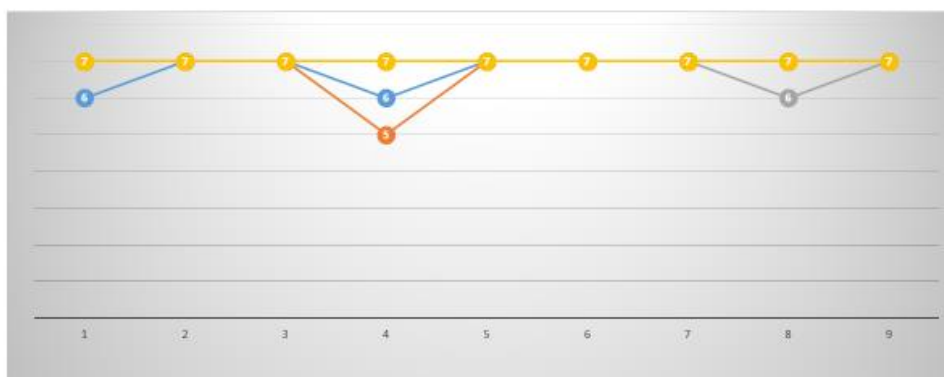
- De angivne faktorer, som henholdsvis hæmmer og fremmer frafald, optræder samlet med stort set den samme hyppighed.
- De forskellige kategorier af beslutningsfaktorer optræder nogenlunde lige hyppigt

- Men der er forskel mellem kategoriernes konsekvenser, idet 'undervisningen' og de 'faglige krav' især har en negativ indvirkning, og de 'skoleinterne relationer' især har en positiv indvirkning.

Beslutningsforløb og beslutningsfaktorer

De forskellige beslutningsfaktorer spiller sammen i et komplekst mønster, når eleverne træffer deres beslutninger. Der kan udskilles to typer i dette mønster. Den ene type omfatter *stabile forløb*, hvor der kun er en begrænset udvikling i elevens sandsynlighed for at holde op. Disse forløb er karakteriseret ved en forholdsvis høj og stabil målorientering hos eleverne.

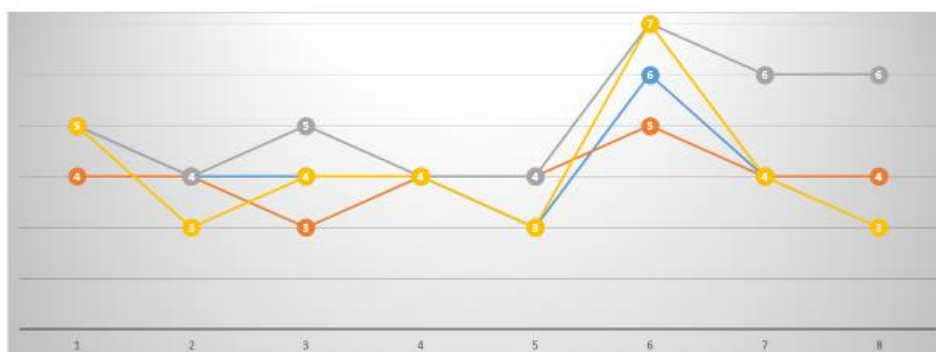
Thomas, stabil



Blå: Glad for uddannelse; Orange: Tilfreds med undervisning, Grøn: Tilfreds med stemning, Gul: Lyst til at fortsætte

Den anden type er de *ustabile forløb*, eller de forløb hvor sandsynligheden for, at eleven holder op, ændrer sig markant undervejs i forløbet. Denne type er karakteriseret ved, at eleverne fra begyndelsen har en moderat eller lav grad af målorientering. De ustabile forløb kan opdeles i tre underkategorier. Den første underkategori er karakteriseret ved en positiv udvikling, hvor sandsynligheden for at gennemføre stiger undervejs i uddannelsen. Den anden underkategori er karakteriseret ved en stor variation i sandsynligheden for at gennemføre (det turbulente forløb). Den tredje kategori er karakteriseret ved en negativ udvikling, hvor sandsynligheden for at gennemføre falder i løbet af uddannelsen.

Mark, ustabil



Blå: Glad for uddannelse; Orange: Tilfreds med undervisning, Grøn: Tilfreds med stemning, Gul: Lyst til at fortsætte

Nedenfor beskriver vi eksempler på de tre sidstnævnte kategorier: Den positive udvikling, det turbulente forløb og den negative udvikling.

I den positive udvikling stiger sandsynligheden for at gennemføre i løbet af uddannelsen. I begyndelsen er risikoen for at falde fra uddannelsen lav eller middel, fordi flere faktorer, fx manglende målorientering eller manglende selvtillid, gør, at eleven overvejer at holde op. Årsagerne til den positive udvikling er ofte et samspil mellem forskellige faktorer. Den første faktor er, at eleven bliver mere opmærksom på, hvad uddannelsen kan bruges til i forhold til sin egen karriereudvikling. Den anden faktor er elevens erfaring med at kunne mestre det, der skal læres, og oplevelsen af, at det, der læres, er interessant. Den tredje faktor er etablering af positive sociale kontakter i uddannelsesmiljøet. Forestillingen om at holde op på uddannelsen bliver mindre og mindre relevant i løbet af uddannelsen.

Eksempel på den positive udvikling: Da Sara begyndte på erhvervsskolen, følte hun sig usikker, når hun sammenlignede sig med de andre elever. Hun spurgte sig selv: "Er jeg god nok til at gennemføre uddannelsen? Er jeg stærk nok til at klare arbejdspresset?" Sara havde svært ved at overskue uddannelsens samlede længde og overvejede, om uddannelsen var den rigtige for hende. Hun fik hjælp fra nogle vejledere, hvilket gav hende mere selvtillid og gjorde det tydeligere for hende, hvorfor denne uddannelse var relevant set i et længere perspektiv. Hun kan tale med lærerne både om det faglige og om personlige og private udfordringer. Sara synes, at hun har en tættere relation til lærerne, end hun nogensinde har oplevet. Hun er derfor blevet tilfreds med at gå på skolen og overvejer ikke mere at droppe ud.

I den turbulente udvikling svinger sandsynligheden for, at eleven falder fra, relativt voldsomt. Eleven befinder sig i en konflikt. Nogle faktorer trækker i én retning, andre trækker i en anden retning. Faktorerne er af nogenlunde samme styrke. Den mest almindelige konflikt drejer sig om, at sociale relationer trækker eleven i forskellige retninger i forhold til at fuldføre uddannelsen. Det kan være en konflikt mellem fx eleven og dennes forældre eller mellem venner eller kæreste på den ene side og skolen på den anden side. Konflikten kan også bestå i, at eleven keder sig i nogle fag eller på nogle tidspunkter, men samtidig finder andre fag eller dele af uddannelsen spændende og udfordrende. Forskellige faktorer trækker i hver sin retning med forskellig styrke på forskellige tidspunkter, hvilket medfører, at eleven befinder sig i et permanent dilemma, som skaber usikkerhed. Den turbulente udvikling kan vare i kortere eller længere tid. Man kan se det som en vaklen mellem forskellige positioner. Udviklingen kan føre til frafald eller til fastholdelse, alt efter hvilke faktorer der får overtaget.

Eksempel på en turbulent udvikling: Anne er 23 år og i gang med en uddannelse til tandklinikassistent. Da hun begyndte på uddannelsen, var hendes oprigtige mål at gennemføre denne. Men hendes uddannelsesforløb viste sig at blive meget turbulent. Hovedårsagen var, at hun i løbet af uddannelsen blev kæreste med en mand, som hun flyttede sammen med. Hendes kæreste brød sig ikke om, at hun gik i skole. Anne gennemgik en belastende periode med mange modstridende tanker: mandag morgen kunne hun tænke: "Jeg dropper ud; det er for anstrengende for mig ikke at følge min kærestes ønsker." Men så ringede hendes klasselærer til hende for at spørge, hvorfor hun ikke var i skole. Hun besluttede sig så for at gå i skole om tirsdagen, hvor hendes klasselærer hjalp hende med hendes lektier. I et par dage havde hun styrken til at gå i skole. I flere måneder fortsatte Anne med at vakle imellem at blive eller holde op. Nogle dage havde hun styrken til at modsætte sig sin kæreste; nogle dage gav hun næsten op, fordi hun var bagud med lektier, eller fordi undervisningen var for vanskelig. Hun blev efterhånden bedre til at kontakte sin lærer, når hun havde brug for støtte. Gradvist formede tanken sig om, at hun ville bryde med sin kæreste. Hun endte med at gennemføre uddannelsen.

I den negative udvikling mindskes sandsynligheden for at gennemføre i løbet af uddannelsen. I begyndelsen af uddannelsen er sandsynligheden for, at eleven bliver på uddannelsen, lav eller medium, men sjældent høj. Eleven har ikke et klart mål med uddannelsen, som er valgt i mangel på andre muligheder. Eleven har personlige og sociale problemer og har generelt svært ved at håndtere sit liv. Eleven har ustabile sociale relationer i skolen og mangler støtte fx fra familie eller venner. Eleven har ofte svært ved at klare de faglige udfordringer, bliver

let stresset og har svært ved at overskue sin uddannelse. Eleven har vanskeligt ved at fatte interesse for undervisningen. Skolen er ikke attraktiv i sig selv, men er - for øjeblikket - et rimeligt alternativ til andet, eleven kunne gøre. Den negative udvikling sker gradvist i uddannelsesforløbet.

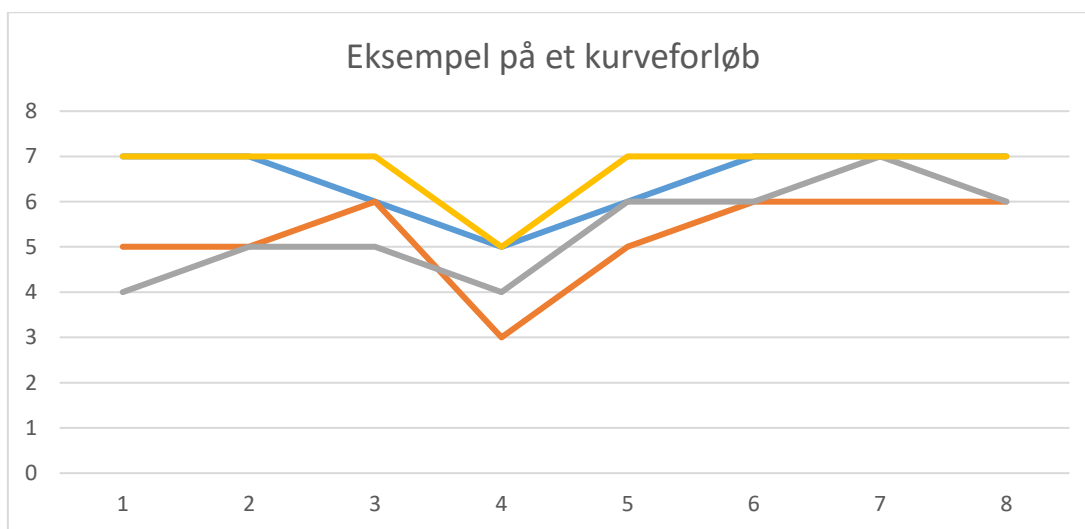
Eksempel på en negativ udvikling: Nadia er 23 år og i gang med uddannelsen til social- og sundhedshjælper. Før deltagelsen i denne uddannelse har hun været begyndt på - men aldrig afsluttet - flere andre uddannelser, fx på en produktionsskole, et gymnasium og et voksenuddannelsescenter. Nadia fortæller, at hun er meget bekymret over andres forventninger til hende. Hun føler et pres ikke kun fra skolen, men også fra samfundet om, at hun skal have en uddannelse. Hendes tanker drejer sig meget om dette pres kombineret med en følelse af inkompetence. I forbindelse med uddannelsen har hun derfor jævnligt overvejet at droppe ud. Frygten for ikke at slå til gør, at hun ikke orker at rejse sig fra morgenbordet og tage i skole. En af lærerne motiverer hende til at fortsætte, men når hun er alene, vender hun hurtigt tilbage til sine negative følelser og frygten for ikke at kunne slå til. Nadia ender også denne gang med at forlade uddannelsen.

5.1.2. Udviklingen af beslutningsfaktorer over tid⁵

Resultaterne, der præsenteres i dette afsnit, er baseret på elevernes surveybesvarelser og de interview, der er gennemført på den baggrund i efteråret 2017 (se metodekapitlet).

På baggrund af elevernes surveybesvarelser har vi mulighed for at udtale os om *udviklingen* i fire faktorer: Hvor tilfreds er du med uddannelsen (uddannelsestilfredshed)? Hvor tilfreds er du med undervisningen i klassen (undervisningstilfredshed)? Hvor tilfreds er du med stemningen på skolen (skolemiljøet)? Hvor sikker er du på, at du fortsætter på uddannelsen (uddannelsesmotivation)? De fire faktorer betegner vi som beslutningsfaktorer. De tre første faktorer, der omfatter tilfredshed med forholdene i tilknytning til undervisningen, antages at have indflydelse på den fjerde faktor, nemlig elevens tro at ville fortsætte på uddannelsen. På baggrund af besvarelserne har vi tegnet kurver over hver elevs udvikling. Kurverne illustrerer udviklingen i de fire faktorer (se eksempel).

⁵ Resultaterne fra denne undersøgelse er publiceret i artiklen "Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and adult learning" (Aarkrog et al., 2018) og i artiklerne "At blive på sporet" (Gottlieb & Wahlgren, 2018) og "Should I stay or should I go?" (Plechinger & Wahlgren, 2019).



Blå: tilfredshed med uddannelsen; orange: tilfredshed med undervisningen, grå: tilfredshed med stemningen i skolen; gul: ønske om at fortsætte på uddannelsen

Analysen af alle kurverne over besvarelsene viser – måske ikke overraskende – at der er meget store variationer i elevernes opfattelser. Omkring haldelen af forløbene er relativt stabile uden de store variationer; mens den anden halvdel varierer på forskellige måder – positivt eller negativt, regelmæssigt eller fluktuerende. Vi kan på den baggrund konstatere, at for en meget stor del af eleverne sker der løbende ændringer i opfattelsen af de forhold, som har indflydelse på deres ønsker om at ville fortsætte eller holde op. Eleverne har altså løbende en opfattelse af, hvordan 'det går med deres uddannelse'.

En sammenligning af udviklingen i de fire variable (de fire kurver) viser, at der er en sammenhæng mellem 'at ville fortsætte' på uddannelsen og de tre andre målte variable. Men det er vanskeligt at finde en klar systematik i denne sammenhæng. Der er heller ingen klar systematisk indbyrdes sammenhæng mellem de tre variable. Der er en tendens til, at de fire variable udvikler sig i samme retning; at der altså er en vis sammenhæng mellem de fire variable. Men der kan findes mange eksempler på, at de fire forhold opleves at udvikle sig forskelligt. Undervisningstilfredsheden kan fx være lav, uden at det (umiddelbart) har en negativ indflydelse på opfattelsen af uddannelsen eller lyst til at fortsætte.

For nogle elever spiller oplevelsen af skolemiljøet en væsentlig rolle i forhold til at ville fortsætte uddannelsen. For andre er det oplevelsen af undervisningen, som spiller en rolle. For nogle elever kan de tre forhold variere, uden at det har en (umiddelbar) indflydelse på, om de vil fortsætte.

Sammenligning af de enkelte personers besvarelser fra den samme klasse viser, at kurverne kan være meget forskellige. Den samme undervisning kan opfattes meget forskelligt fra person til person. Opfattelsen er ofte bundet op i en oplevelse af, hvordan 'man selv klarer sig'.

På baggrund af en analyse af elevernes longitudinelle besvarelser på spørgsmålet i surveyen "Hvor stor er din lyst til at fortsætte på uddannelsen", har vi – i lighed med analysen i den første interviewrunde – konstrueret fire typer af forløb: 1. Det stabile forløb, 2. Den positive udvikling, 3. Den ustabile udvikling og 4. Den negative udvikling.

Det stabile forløb: For 11 elever er der ikke tale om en udvikling, når man sammenligner de første besvarelser med de sidste besvarelser. Besvarelserne svinger omkring middelværdien. Besvarelsen for halvdelen af disse elever (seks) er placeret på et relativt højt niveau i hele perioden og svinger mellem 5 og 7 på skalaen. Disse studerende ønsker at fortsætte i deres nuværende uddannelse, uanset hvad. Besvarelserne for de resterende elever (fem) er placeret i midten af skalaen og svinger mellem 2 og 5.

Den positive udvikling: Fire elever har en positiv udvikling. To af disse elever flytter fra at være 'rimeligt sikre' til 'meget sikre' på, at de fortsætter på uddannelsen. De to andre bevæger sig fra at være 'ikke sikre' til 'rimeligt sikre'.

Den ustabile udvikling: Graferne for fire elever viser en ustabil udvikling. Som det var tilfældet med graferne, der viser en stabil tendens, viser analysen af disse fire grafer ingen systematisk ændring fra begyndelsen til slutningen. Men i disse fire grafer er der betydelige udsving i forløbet, idet værdien svinger mellem 1 og 7.

Den negative udvikling: For 12 elever er der tale om en negativ udvikling. De fleste af disse (10 elever) begynder forløbet med en klar positiv vurdering (7 eller 6). Godt halvdelen af denne kategori (syv elever) bliver moderat mere negative (ender med at vurdere 3 eller 4). Tre elever fra denne kategori bevæger sig fra at være 'meget sikker' til at være 'meget lidt sikker' (fra 7 til 1). To af de 12 elever begynder med en middelvurdering (4 eller 5) og vurderer sig undervejs mindre sikre.

De angivne tal for eleverne for de fire typer kan ikke ekstrapoleres til udbredelsen af typen i den samlede population, da samplet ikke er repræsentativt. De repræsenterer forskellige beslutningsmønstre, som kan genfindes med en vis hyppighed i den samlede population.

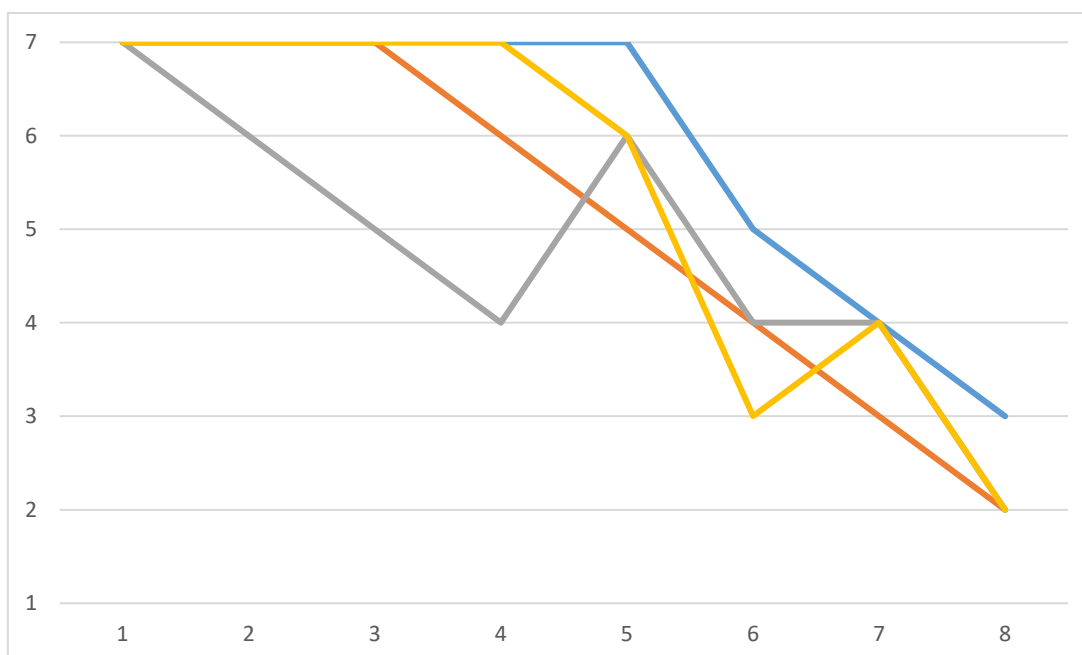
Den negative udvikling kan ske på tre forskellige måder: Den første er den jævnt nedadgående udvikling. Det bliver gradvist værre og værre. Den anden er den fluktuerende nedadgående udvikling. Det går ned og op undervejs i forløbet; men tendensen er nedadgående. Den tredje måde er 'det bratte fald'. Det går sådan set udmærket i forløbet, men så sker der (pludseligt) noget, som får eleven til at beslutte sig for at stoppe.

I det følgende gengiver vi to eksempler på en negativ udvikling i elevernes ønske om at ville fortsætte. Vi gengiver elevernes surveybesvarelser og de kommentarer, som eleverne har knyttet til besvarelserne i interviewene. Først gives et eksempel på en jævnt nedadgående kurve (figur 5.1), derefter et eksempel på et 'brat fald' (figur 5.2).

Mona (figur 5.1) er 21 år. Hun er tidligere faldet fra flere erhvervsuddannelser og læser nu en række almene fag for at tilmelde sig en endnu ikke valgt erhvervsuddannelse. Tidligt i

interviewet siger hun, at det er meget vigtigt for hende, at skolen ligger langt væk fra hendes hjem. Hun ønsker en ny start og ønsker ikke at møde mennesker, hun kender. Mona begynder med at være meget tilfreds med alle de fire målte forhold. Men meget tidligt begynder det at gå ned ad bakke. På spørgsmålet om den nedadgående oplevelse af skolemiljøer (grå kurve) siger hun, at hun i uge to fik problemer med en anden pige: "Jeg ville bare ikke være i skole med den pige. Jeg var væk i to uger, fordi min bedstemor døde, og da jeg vendte tilbage, fik jeg at vide, at hun aldrig vil tale med mig igen." På spørgsmålet om, hvorfor tilfredsheden med undervisningen (den orange kurve) falder fra uge tre og frem, siger hun, at hun er involveret i problemer blandt pigerne i klassen: "En eller anden fra klassen havde sagt til vejlederne, at jeg og to andre piger forstyrrer undervisningen. Jeg blev opfordret til en samtale med vejlederen. Jeg syntes bare, det var så uhyggeligt. Jeg ville aldrig gøre sådan noget (sladre om nogen) til de andre (klassekammerater)." Mona forbinder altså forholdet til de andre elever med opfattelsen af undervisningen.

Eksempel på jævnt nedadgående kurve

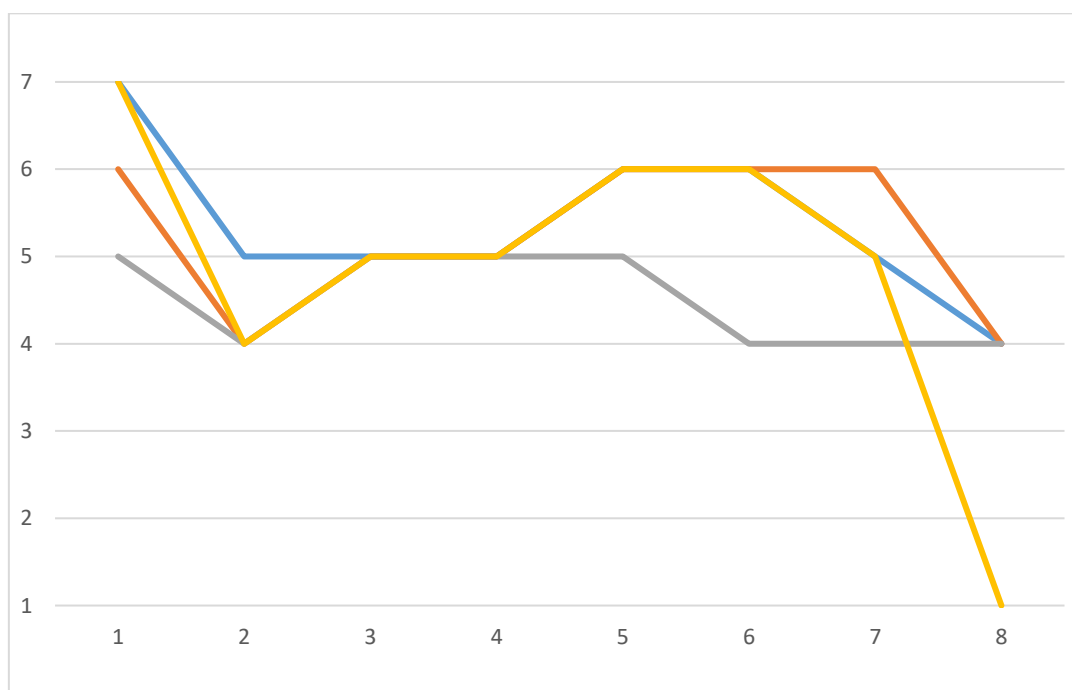


Figur 5.1. Monas besvarelser. Blå: tilfredshed med uddannelsen; orange: tilfredshed med undervisningen, grå: tilfredshed med stemningen i skolen; gul: ønske om at fortsætte i uddannelsen

Monas (figur 5.1) udvikling er også negativt påvirket af hendes skolemæssige præstation. Hun forklarer, hvorfor ønsket om at ville fortsætte (den gule kurve) faldt i uge fire og steg igen i uge fem: "I uge fire mislykkedes jeg med en opgave i engelsk, og i uge fem fik jeg afleveret en ny version, så jeg var glad igen." Mona tager ikke initiativ til at tale med en lærer eller en rådgiver om sin situation. Hun karakteriserer sig selv som en hård person, der klarer

sig selv, og hun beskylder for det meste sine omgivelser for sine sociale problemer. Samspillet mellem hendes manglende sociale integration og hendes faglige problemer fører til, at hendes opfattelse af uddannelsen (blå kurve) blive mindre og mindre positiv. Hun mister gradvist motivationen til at gå i skole (gul kurve), fordi hun har problemer med de sociale relationer på skolen kombineret med faglige vanskeligheder. Mona forlader uddannelsen.

Eksempel på et brat faldende forløb



Figur 5.2. Katjas besvarelser. Blå: tilfredshed med uddannelsen; orange: tilfredshed med undervisningen, grå: tilfredshed med stemningen i skolen; gul: ønske om at fortsætte i uddannelse

Katja (figur 5.2) er 18 år. Hun ønsker at uddanne sig som maler og dekoratør. Hun bor på skolen og klarer sig godt fagligt. Lærerne er ikke i tvivl om, at hun vil kunne bestå sine eksamener. Hun er tidligere holdt op på en erhvervsuddannelse på den samme skole, selv om hun hverken havde problemer med det sociale eller det faglige. Hun trives også socialt og føler sig godt tilpas i klassen. Som den gule kurve (lyst til at fortsætte på uddannelsen) viser, er hun fra begyndelsen overbevist om, at hun vil fortsætte. Kurven falder imidlertid pludselig til 4 i den anden uge, men stiger gradvist til et højt niveau i de følgende uger, før den pludselig falder til 1 i uge otte. På spørgsmålet om dette pludselige fald siger hun, at hun pludselig besluttede at stoppe. Hun har dog svært ved at forklare hvorfor: "Jeg havde ikke lyst til at gå i skole. Jeg var sikker på, at jeg ikke kunne klare eksamenerne. Det var bedre at stoppe end ikke at kunne klare prøverne." Hun vil undgå et nederlag og trækker sig tilbage, før hun risikerer at få et sådant.

Katja argumenterer også for sin beslutning ved at lægge skylden på den type opgaver, hun skulle udføre som maler og dekoratør: "Stående på en stige i blæsende vejr; det er bare ikke mig. Jeg vil arbejde med tapet, farver og mønstre". Hun havde samme slags grunde til at droppe den tidligere uddannelse. Hendes forklaringer i interviewet på at droppe ud synes ikke helt at passe til virkeligheden: Hun er god til det faglige, og hun er på forhånd orienteret om, hvad det at være maler og dekoratør indebærer. Den mest troværdige forklaring findes i hendes personlige historie: hun kæmper med private problemer. Hun har en grundlæggende usikkerhed og er angst for ikke at slå til. Det er således ikke noget i hendes uddannelsesforløb, der giver en god forklaring på, at hun holder op. Hun er overbevist om, at det er en klog beslutning at droppe uddannelsen og ved allerede, hvilket erhvervsuddannelsesprogram hun vil tilmelde sig i stedet.

5.1.3. Hvilken virkning har skolernes indsatser på elevernes beslutninger?

På baggrund af resultaterne fra det første år i projektet blev der igangsat aktiviteter på skolerne. Aktiviteterne skulle forholde sig til de variable, som vi i projektet havde fundet havde indflydelse på beslutningsprocesserne. Det drejede sig om variablene motivation og målorientering i forhold til uddannelsen. Indsatserne varierede fra skole til skole. De kan inddeles i to hovedtyper 1: gruppesamtaler/gruppevejledning og 2: intensiveret individuel vejledning, hvor der bliver lagt vægt på den personlige kontakt.

I projektet ønskede vi at undersøge, hvilken effekt de forskellige indsatser havde på de forhold, der havde indflydelse på elevernes beslutninger. Undersøgelsen er baseret på interview med eleverne i foråret 2018 (tredje interviewrunde, se metodekapitlet).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der er andre indsatser i gang på skolerne sideløbende med den indsats, som knytter sig til projektet. Det kan være behandlingsforløb, som en elev deltager i, eller det kan være kontakten til en sagsbehandler.

Når det fx i interviewet med en kursist på Lyngby VUC fremgår, at hun har fået "et skub fremad" og har fået mere selvtillid og mere lyst til uddannelse, så spiller indsatsen i projektet kun en supplerende rolle. Det er vanskeligt at sige, hvor stor den er. Det fremgår af interviewet, at oplevelsen af at have fået vendt det tidligere mønster med at give op bl.a. skyldes en kontaktperson i jobcentret, som sagde, at hun skulle gå tilbage til klassen, selv om hun var ved at give op (Lyngby VUC). I et andet interview med en elev, der har misbrugsproblemer, svarer interviewpersonen på spørgsmålet om, hvad han har fået ud af gruppesamtalerne: "Det ved jeg ikke rigtigt. Jeg fik som sagt ikke så meget ud af det. Det var mine samtaler med misbrugskonsulenten, der betød noget" (VUC Aalborg).

Hvilken virkning har gruppesamtalerne?

Der er bred enighed på skolerne om, at gruppesamtalerne er et godt alternativ til de individuelle (vejlednings)samtaler, der i almindelighed blot blev opfattet som formelle samtaler, der drejede sig om fravær.

Det gennemgående træk er, at gruppesamtalerne har en social funktion, som styrker den enkelte elevs sociale tilhørsforhold. Det har betydning for lysten til at møde i klassen og som sådan for fraværet. Det skaber en tryk situation, hvor man kan tale om de forhold, som optager en. Gennem gruppesamtalerne sker der også en afklaringsproces i forhold til uddannelsen og en personlig udvikling.

Det sociale tilhørsforhold

De gruppebaserede vejledningssamtaler synes at have en klar effekt på det sociale tilhørsforhold, som de følgende tre eksempler viser.

Samtalen har ikke ændret N's opfattelse af uddannelsen. Den er stadig den samme; men opfattelsen af klassekammeraterne er en anden. Han har fået en mere positiv tilgang til kammeraterne, og han vurderer, at det fremover vil være lettere at starte i et gruppearbejde. N siger "Jeg tror, det er sundt med de kort (hvor man skal fortælle noget om sig selv), men det kan også være ubehageligt. Det er jo meget fortroligt, det man taler om" (Campus Vejle).

Når det gælder de konkrete gruppesamtaler, synes R, at de var mere skolerelaterede end de samtaler, hun ellers havde med vejlederen. Vejlederen spurgte hende fx, hvad hun syntes, der fastholdt hende i uddannelsen, og hvad hun havde gjort for at bryde sit fraværs mønster. Disse spørgsmål fik R til at blive opmærksom på, at der også på denne skole er lærere og vejledere, der "vil hende" (Køge HS).

"Det var godt at få sat ord på. Sammen med andre som man kender. Fx min tålmodighed, hvor de andre hjælper med at give plads. (...) Det gør noget for den måde, vi er sammen på i klassen." (...) "Der er forskel på at komme til en studievejleder og så grupperne. Grupperne var meget bedre. De spiller faktisk en rolle. Jeg synes, det har været en fordel. Det er godt, man har nogle, man kan støtte sig op ad. Det er godt, at man kan snakke med nogle andre om det, dem som var med i gruppen, og som kender mine problemer, at jeg er for utålmodig" (...) "Det hjælper på fraværet, fordi det er godt at komme tilbage til nogle i klassen, som man har været sammen med i gruppen" (VUC Aalborg/Hadsund).

Den trygge situation

Gruppesamtalerne giver deltagerne mulighed for at tale om de forhold, som kan være vanskelige at tage op i klassen, fx misbrug, erfaringer med tidligere frafald, mindreværdsfølelse eller følelse af isolation (at være introvert).

”Man skulle sætte ord på sig selv og de andre. Et af ordene var selvtillid. Manglende selvtillid passede godt på mig. Det blev synliggjort for de andre i gruppevejledningen. Nu ved de andre, at det er noget af det, man skal tage hensyn til. Det hjælper, at de andre ser en og tager hensyn til en.” og ”Hvis man nu sidder og hvisker svaret til hende, som jeg sidder ved siden af, så siger hun: ’Ræk nu hånden op og sig det.’ Det gjorde jeg så, og selv om svaret ikke var helt rigtigt, så er det vigtigt, at jeg tør. Det var, fordi hun bakkede mig op. Det styrker selvtilliden.” (VUC Aalborg/Hadsund).

En afklaringsproces

Gennem samtalerne – der blev initieret på forskellige måder i de forskellige grupper – skulle deltagerne forholde sig til deres uddannelse og til deres kommende job eller fremtidige uddannelse. Samtalerne bidrog til, at deltagerne blev mere afklarede i forhold til deres egen situation.

A var glad for input fra de andre og syntes, det gav hende bekræftelse på de valg, hun havde truffet i forhold til at finde praktikplads (Campus Vejle).

B siger: ”Hvordan passer dine ønsker til det, som du kan. Hvordan passer det, som man kan, til det, som man gerne vil have som job. Det var noget af det, vi talte om. Vi fik afstemt vores forventninger i forhold til det realistiske. (...) Man går rundt i ring og taler om, hvorfor er man her, hvad vil du gerne, hvad passer til dig” (VUC Aalborg/Hadsund).

Samtalerne fik C til at indse, at hun kunne arbejde hen imod sit drømmejob ved at få elevplads i et lignende område. Vejlederen havde fået hende til at se, at der var flere veje til målet (Køge HS).

Personlig udvikling

Gennem gruppesamtalerne udvikler flere af deltagerne en øget selvtillid og motivation for at fortsætte.

F synes, at gruppesamtalen styrkede hendes motivation for at fortsætte. Hun havde haft en periode, hvor hun havde været ved at miste motivationen. Hun talte blot dage, til det var slut. Men F har altid været målrettet, så hun tog sig sammen efter samtalen: ”Nu er det på tide at vise, at jeg kan fand’me godt!”. Gruppesamtalen virkede som ”at tænke højt for sig selv, hvorfor man gør, som man gør, og at man er god nok, selv om man er ordblind” (Køge HS).

G siger: ”Det var nogle gode oplevelser af, at det ikke kun er en selv, der har problemer. Man får også andres syn på det at møde til fagene. Man hørte om nogle af de andre, der havde problemer med at komme op om morgenen” (VUC Aalborg/Hadsund).

Sammenfattende om gruppesamtalerne

De interviewede elever er glade for gruppesamtalerne. De giver dem en tryghed, så de kan tale om forhold, der er vigtige for dem, og samtalerne bidrager til den sociale integration i klassen. De fleste af deltagerne synes, de er blevet lidt mere afklarede med hensyn til, hvad de skal med uddannelsen. Nogle af deltagerne oplever en personlig udvikling i forhold til deres selvopfattelse og motivation i forhold til at gennemføre.

Gruppesamtalerne bidrager til at gøre uddannelsen attraktiv for eleverne og har derfor en indirekte indflydelse på frafaldet.

Hvilken virkning har den intensiverede individuelle indsats?

De intensiverede individuelle indsatser har forskelligt indhold på de forskellige skoler. Fælles er en fokusering på den enkelte og en tæt, kontinuerlig personlig kontakt. De enkelte samtaler er rettet mod den enkelte elev og de behov, denne elev har i og uden for skolen. Samtalerne tilrettelægges på en sådan måde, at den enkelte elev oplever, at 'man vil noget med mig'.

Det gennemgående træk er, at de individuelle samtaler har en personligt udviklende funktion i forhold til løsning af elevernes problemer og i forhold til at skabe struktur for den enkelte elev i hverdagen på skolen, fx ved at skabe overblik over det faglige eller ved at give hjælp til lektierne. For nogle af deltagerne fører det til en øget uddannelsesmotivation og større målorientering. Den enkelte elev oplever, at 'man vil noget med hende'.

Den personligt udviklende funktion

Den personligt udviklende funktion betyder, at vejlederen gennem samtalen er med til at styrke elevens selvopfattelse, deres tro på sig selv (self-efficacy).

M valgte at bruge K (læreren) som fortrolig og siger: "Hun har hjulpet mig rigtig meget. K er åben og imødekommende og får en til at føle sig tryk. Hun har ikke bedt mig om at åbne mig op, men hun skaber en tryghed" (...) "K har givet en forståelse for, at hvis man har det svært, er det ok at falde på vejen, bare man rejser sig igen. Jeg kommer fra en russisk familie, hvor det ikke er ok at tale om sit privatliv med andre. Men K har givet tryghed og sagt, at det var ok. Hun viser forståelse for det, jeg døjer med, forstår, at det må være svært for mig. Men bare man holder fast" (SOCU H).

J siger: "Jeg tænkte tidligere, at jeg ikke kunne. Men det, at der er en, der tror på mig, gør, at jeg har fundet uf af, at jeg godt kan, hvis jeg vil. Jeg har fået mere selvtillid. Jeg er begyndt at opfatte mig selv meget mere positivt. 'Du kan jo godt, J', siger jeg nu til mig selv. Jeg er stolt af mig selv. Jeg er begyndt at give mig selv komplimenter. Blevet meget mere aktiv" (Aarhus HF).

K siger: "Jeg er blevet mere aktiv i klassen. Fik lige pludselig lyst til at svare. Fik lyst til at udtrykke sig selv i klassen efter samtalen med P (læreren). De andre var helt overraskede. De sagde bagefter, at de havde ikke troet, jeg var så klog" (Aarhus HF).

L siger: "Jeg har aldrig før turdet det med skole, men nu, så tænker jeg, at jeg har fået meget mere selvkontrol, ... det har jeg fået meget mere af før havde jeg svært ved at stå op om morgenen, og jeg var bange for at starte i en klasse, hvor de andre var bedre end mig ... Nu har jeg det ikke sådan, nu føler jeg virkelig, at den der flovhed jeg havde, det skal jeg fjerne nu skal jeg gå videre med mit liv, og jeg går ikke videre, hvis jeg bli'r ved med det der 'jeg ka' ikke, jeg' gider ikke, det er umuligt ..." (Lyngby VUC).

Løsning af problemer

Gennem de personlige samtaler hjælpes eleven til at få løst problemer, der blokerer for gennemførelsen. Det kan være eksterne problemer, som at få praktikplads eller at få et sted at bo.

M siger: "Jeg har haft nogle private problemer i begyndelsen af uddannelsen, og det talte jeg også med K (læreren) om" (SOCU H).

N har haft samtaler med læreren. Samtalerne drejede sig om N's fravær, der var knyttet til matematiktimerne, som lå om morgenen. Det delmål, der var tydeligt for N, var, at hun skulle møde til timerne om morgenen. Hun fik hjælp til at styre sin lektieaflevering. Hun synes stadig, der er problemer med at møde til timerne, men N tror på P (læreren) og siger: "Det skal nok gå, når der er en, der holder af mig" (Aarhus HF).

O fortæller, at samtalerne med vejlederen har gjort, at hun har fået styr på sit liv, både privat og omkring uddannelsen. Vejlederen har desuden hjulpet O med at få en ungdomsbolig. Det skete, da vejlederen den første uge i grundforløbet fandt ud af, at hun ikke havde noget sted at bo (ZBC).

Struktur

Gennem de personlige samtaler skabes en struktur på en uoverskuelig verden. Strukturen gør det muligt at overskue uddannelsen.

M talte med P (læreren) om, hvordan hun kunne få lavet sine lektier. "Jeg så P en gang om ugen, og jeg søgte struktur, for jeg oplevede, at jeg havde mistet overblikket. P hjalp mig til at give struktur. Hun tog et stykke papir frem og fandt de emner, som jeg følte mig usikker på, og så lavede vi en plan dag for dag for, hvor meget skulle jeg lave. Min dreng sover eftermiddagslur, og dér skulle jeg læse. Jeg overholdt planen" (SOCU H).

"M (læreren) gav mig nogle forslag til, hvordan jeg kunne blive mere aktiv i timerne; fx at finde en dag, hvor jeg skulle skrive noter" (SOCU H).

Uddannelsesmotivation

De personlige samtaler og de aktiviteter, som de sætter i gang, opleves af flere af deltagerne som noget, der styrker deres uddannelsesmotivation.

O siger: "Da jeg startede på uddannelsen, var jeg ikke motiveret. Jeg ville egentlig hellere være redder eller sygeplejerske. Det talte jeg med K (læreren) om." Efter samtalerne kan O godt se en mening med uddannelsen og siger: "I starten af uddannelsen gad jeg ikke at tage noter; jeg gad det ikke, for hvorfor skulle jeg det; men nu skriver jeg noter ... Jeg er ikke så ligeglad med uddannelsen mere" (SOCU H).

P har haft lyst til at droppe ud flere gange tidligere. Det drejer sig om matematikken, som hun har vanskeligt ved – især formler, som hun ikke forstår, hvor meget læreren end forsøger at forklare det. P frygter, hun ikke kan klare det til eksamen. Efter den personlige vejledning har P fået meget mere lyst til at gennemføre. Hun tror nu godt, at hun kan klare det med matematikken, selv om det stadig er svært (Aarhus HF).

Snakken om de forskellige styrker har gjort noget for Q og hans motivation for at gennemføre uddannelsen. Q fortæller, at nogle uger efter vejledningen føler han, at han lærer mere. Han kan se, at han lærer noget, og at han bliver bedre. Sådan har det ikke været i de andre skoler "Jeg har opdaget, at når jeg siger, at jeg er god til det der, så tænker jeg først, at jeg ikke er det. Men så er der nogen, der bakker mig op, så er jeg alligevel god til det. Det bliver jeg meget motiveret af", siger Q. Han bekræfter, at det at have arbejdet løbende med de styrker, han har, har ændret hans motivation, og at han nu tror, han gennemfører sin uddannelse (Lyngby VUC).

Sammenfattende om den intensiverede individuelle indsats

Det gennemgående træk i indsatsen er opmærksomheden på den enkelte elev og de problemer, men også de styrker, som eleven har. Vejlederens/lærerens evne til at skabe en tæt personlig relation til eleven synes afgørende for, om indsatsen virker.

De interviewede er generelt (meget) glade for de individuelle samtaler. Effekten er først og fremmest en personlig udvikling, der støttes af, at problemer identificeres og bringes under kontrol, og at der skabes en struktur i elevens liv. Når problemerne bringes under kontrol, og når eleven får større tro på sig selv, fører det til en større motivation for at gennemføre uddannelsen.

Den generelle effekt af indsatserne

Der er ingen eksempler i interviewene på, at indsatserne har ændret en beslutning om at ville holde op til en beslutning om at gennemføre. Men der er mange eksempler på, at indsatserne har haft en positiv indvirkning på elevens opfattelse af sig selv og sin uddannelses-situation. Hvis vi ser det i et 'kurveperspektiv', altså som en udvikling i overvejelserne om,

hvorvidt man vil fortsætte, så kan man se indsatsernes effekt som en 'stabilisering' af forløbet. Indsatsen har øget sandsynligheden for, at man gennemfører.

De væsentligste effekter af de forskellige indsatser er en personlig udvikling, en udvikling af social kompetence (tilhørsforhold), klarhed og overblik over uddannelsesmuligheder og egen placering i den sammenhæng. Indsatserne har sat fokus på frafald. Eleverne tænker mere over, hvor vigtigt det er at være til stede, og hvilken betydning uddannelsen kan have.

5.1.4. Hvilken virkning har skolernes indsats på udviklingen af elevernes beslutninger⁶

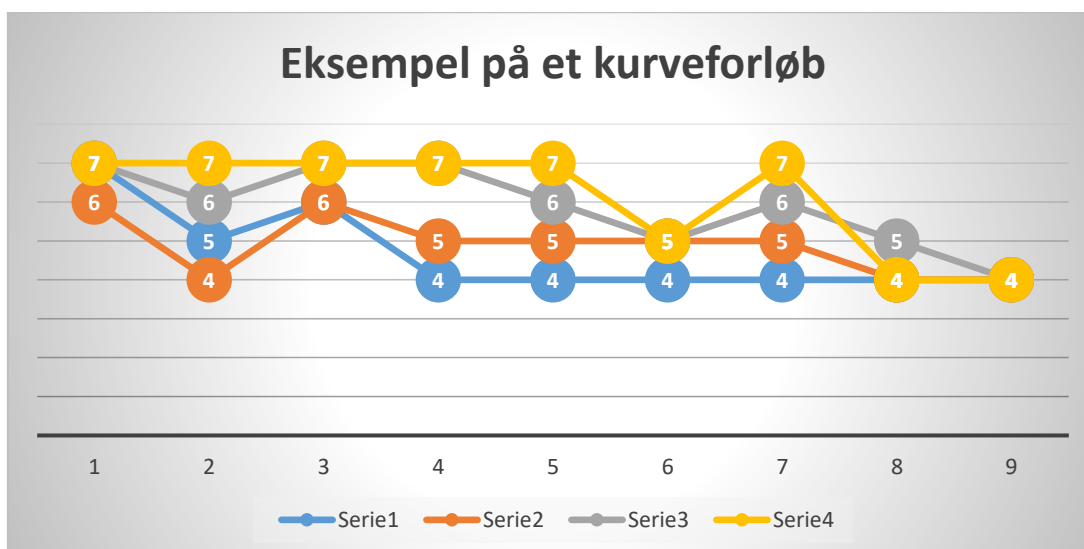
I den foregående analyse undersøgte vi sammenhængen mellem skolernes indsatser og elevernes opfattelser af disse indsatser. I denne analyse undersøger vi, i hvilken udstrækning skolernes indsatser kan spores i udviklingen i elevernes besvarelser på følgende fire spørgsmål:

1. Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen? (Blå kurve)
2. Hvor godt føler du dig tilpas i klassen? (Rød kurve)
3. Hvor godt synes du, du klarer dig i klassen? (Grå kurve)
4. Hvor god er du til at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse? (Gul kurve)

Vi sammenligner besvarelser fra elever, der har deltaget i indsatserne, med besvarelser fra elever, som ikke har deltaget (se nærmere om metoden i metodekapitlet).

I denne rapport præsenterer vi resultatet fra en skole. Resultater fra alle skolerne findes i notatet "Analyse af survey-besvarelser på VUC og erhvervsskoler" (se bilagsoversigten, nr. 14 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

⁶ Undersøgelsen og de samlede resultater er beskrevet i notatet "Analyse af survey-besvarelser på VUC og erhvervsskoler" (se bilagsoversigten, nr. 14 i <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>) og i artiklen "Skal jeg blive eller holde op? Unges beslutninger i relation til frafald i erhvervsuddannelserne" (Wahlgren & Gottlieb, 2020).



Eksempel fra en erhvervsskole på udviklingen i elevernes beslutninger

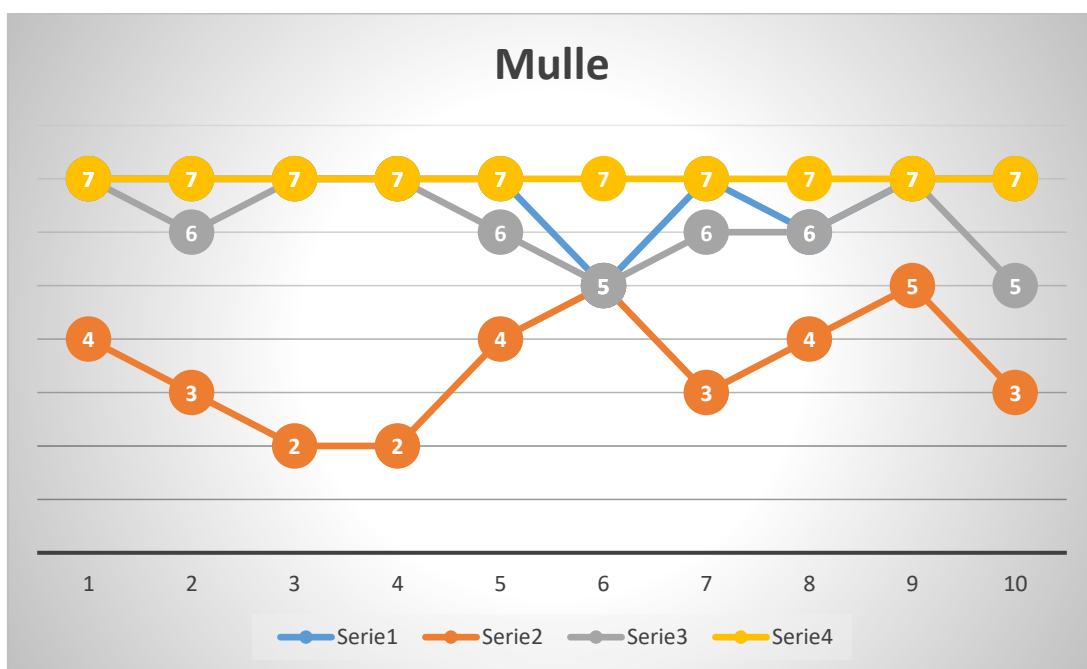
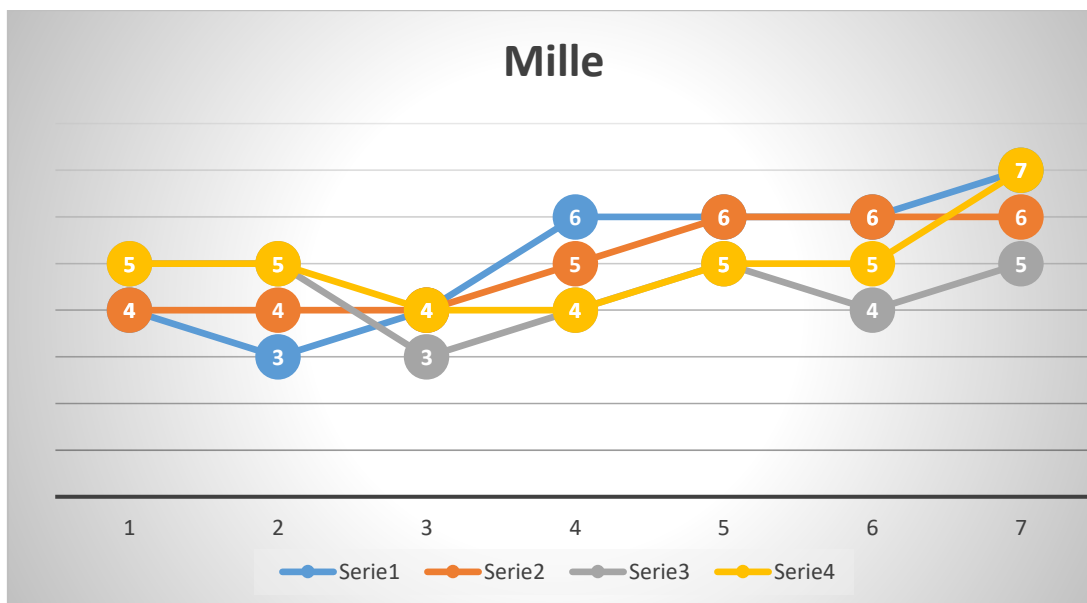
Talmaterialet omfatter 17 elever fra en klasse. Ti har deltaget i skolens indsats, der er gruppevejledning, mens syv ikke har deltaget.

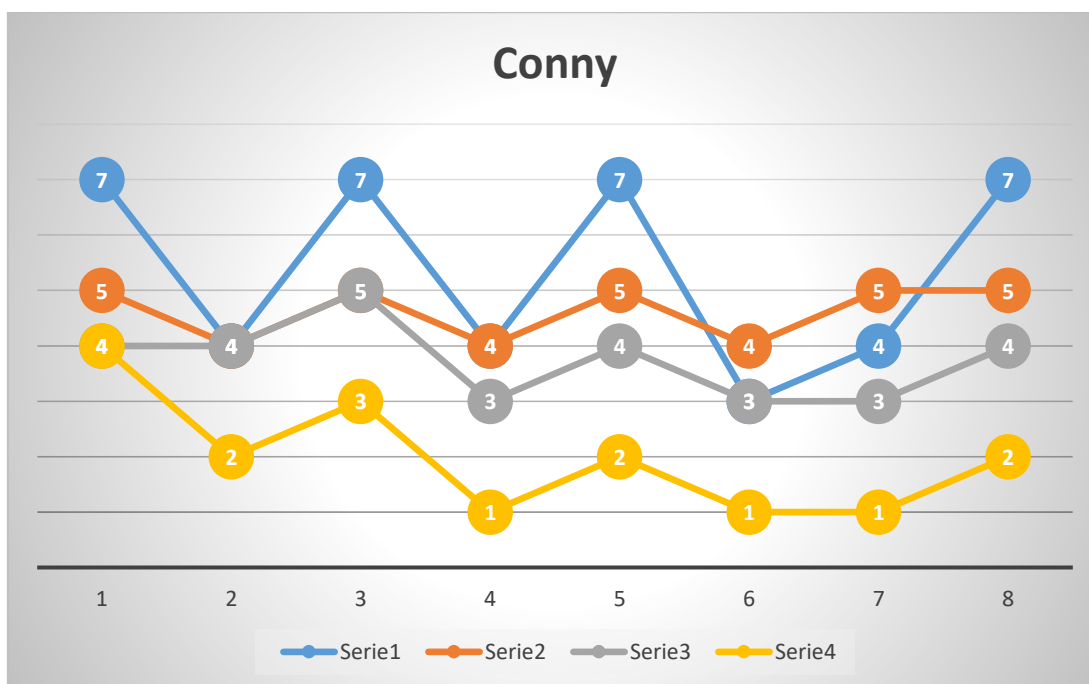
Med hensyn til tro på gennemførelse er der tre besvarelser, der skiller sig ud: Mille, Mulle og Connys. Milli og Mulle har deltaget i indsatsen. Det har Conny ikke.

Mille er i starten usikker på, om hun vil gennemføre uddannelsen, men hun bliver mere og mere sikker på, at hun vil. Hun føler sig bedre og bedre tilpas i klassen. Hendes tro på egen faglighed følger mere eller mindre hendes vurdering af egne evner til at træffe beslutninger. Man kan konkludere, at indsatsen synes at have virket positivt på Mille.

Mulle er sikker på, at hun vil gennemføre uddannelsen, og hendes tro på egen faglig formåen er også høj (gennemsnit på 6,7). Derimod føler hun sig ikke tilpas i klassen (rød kurve har et gennemsnit på 3,5). Mulle har deltaget i skolens indsats. De eneste tidspunkter, hvor hun har været nogenlunde tilpas i klassen, har netop været i forbindelse med gruppesamtaler (som er skolens indsats). Man kan konkludere, at indsatsen synes at have virket positivt på Mulle.

Conny, som ikke har deltaget i indsatsen, har et meget ustabil forløb. Hendes ustabilitet i troen på at ville gennemføre uddannelsen følges af næsten lige så store udsving i henholdsvis tilhørsforhold og faglighed. Hendes vurdering af egne evner til at træffe beslutninger ligger bemærkelsesværdigt lavt, fra 4 den første uge til 1 og 2 i de fleste af de næste uger. Connys forløb kan karakteriseres som vaklen.





Indsatsens betydning

I det foregående har vi vist, at indsatsen kan have indflydelse på den enkelte elevs udvikling. I dette afsnit vil vi se på, om der samlet set er forskel på de elever, som har deltaget i indsatsen, sammenlignet med dem, som ikke har.

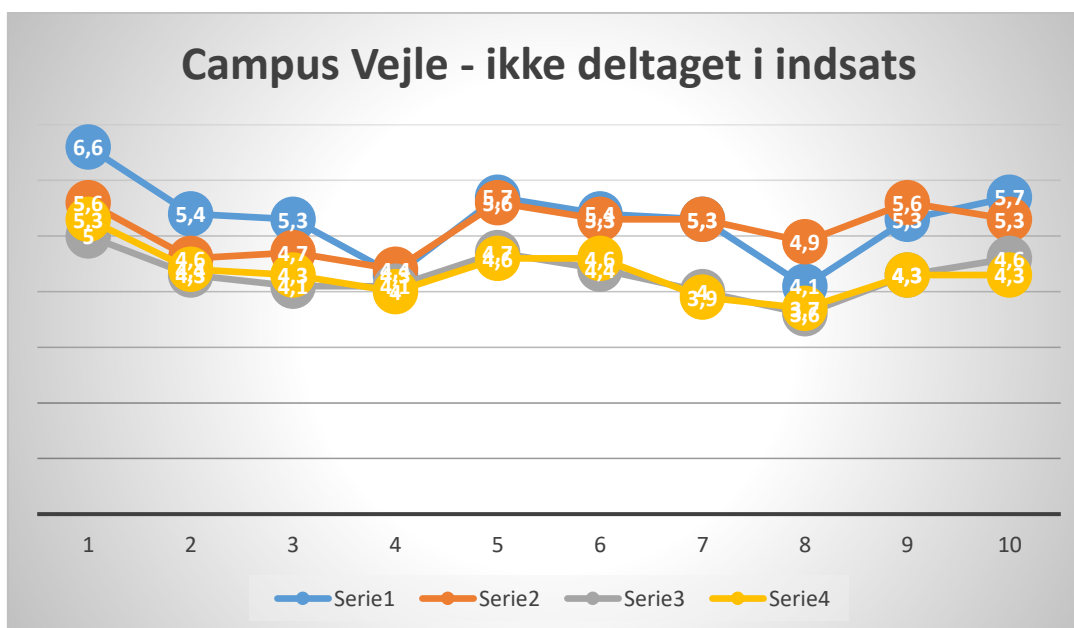
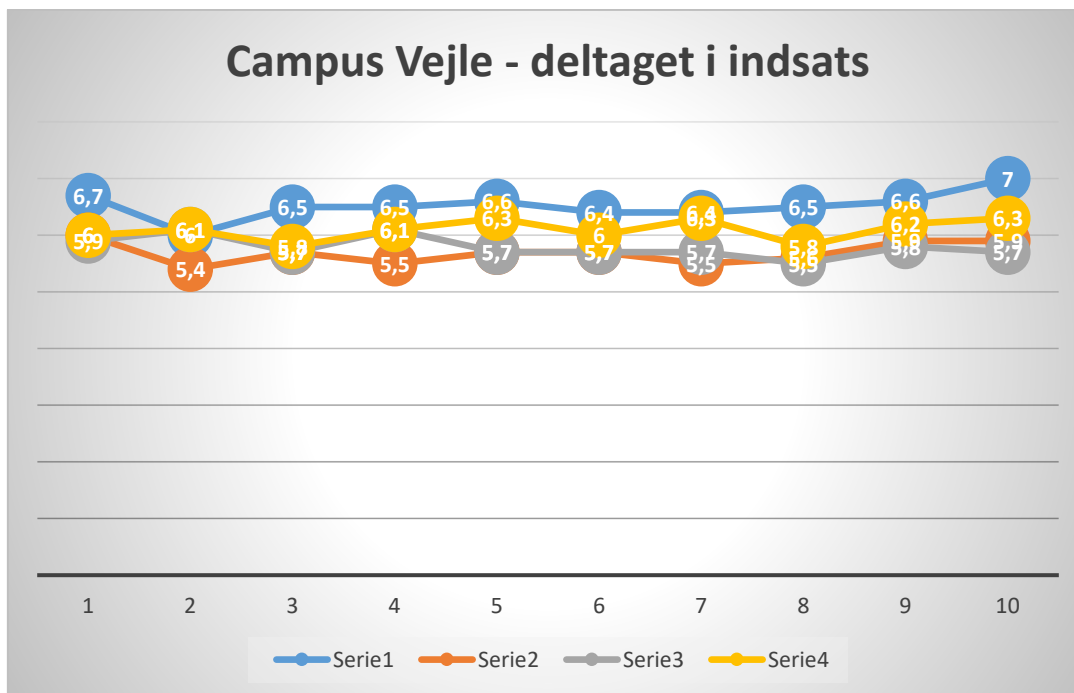
De, der har deltaget i indsatsen (ti elever), er fra begyndelsen ret sikre på, at de vil gennemføre, og den sikkerhed fastholdes undervejs i forløbet. En af deltagerne bliver dog mindre sikker undervejs (et jævnt fald fra 7 til 4). En anden af deltagerne bliver mere sikker undervejs (en jævn stigning fra 4 over 3 til 7). De fleste fastholdes på et højt niveau med mindre fluktuationer undervejs.

De, der ikke har deltaget i indsatsen (syv elever), er fra begyndelsen lidt mindre sikre på, at de vil gennemføre, end de, der har deltaget i indsatsen. Der er en klar tendens til, at de bliver mere usikre undervejs i forløbet. De fem af de seks slutter lavere, end de begyndte.

Det ser altså ud til, at de, der deltager i indsatsen, forbliver på et højt niveau med hensyn til deres tro på, at de vil gennemføre uddannelsen. Der er ikke tale om, at de hæves fra et lavt niveau, men om en fastholdelse på et højt niveau. Omvendt gælder for dem, der ikke deltager i indsatsen, at de undervejs mister lidt af troen på, at de vil gennemføre.

Der er store gennemsnitlige forskelle på de to grupper på de tre andre variable. Den gruppe, der deltager i indsatsen, føler sig markant bedre tilpas i klassen, synes generelt, at de klarer sig bedre fagligt, og synes generelt, at de er bedre til at træffe beslutninger end dem, der ikke deltager i indsatsen.

Konkluderende synes indsatsen at have en stabiliserende virkning på dem, der deltager i indsatsen med hensyn til, hvor sikre de er på, at de vil gennemføre.



Generelle tendenser på tværs af skoler

I de forløb, hvor det er muligt at vurdere effekten af indsatsen, kan man konkludere, at indsatsen synes at have en stabiliserende effekt. De elever, som har deltaget, har et mere roligt forløb, hvor en eventuel overvejelse om at holde op tages i 'opløbet'. Men vi har ikke i materialet eksempler på kursister, som fra begyndelsen er i tvivl, om de vil fortsætte, og som har ændret markant holdning på grund af indsatsen.

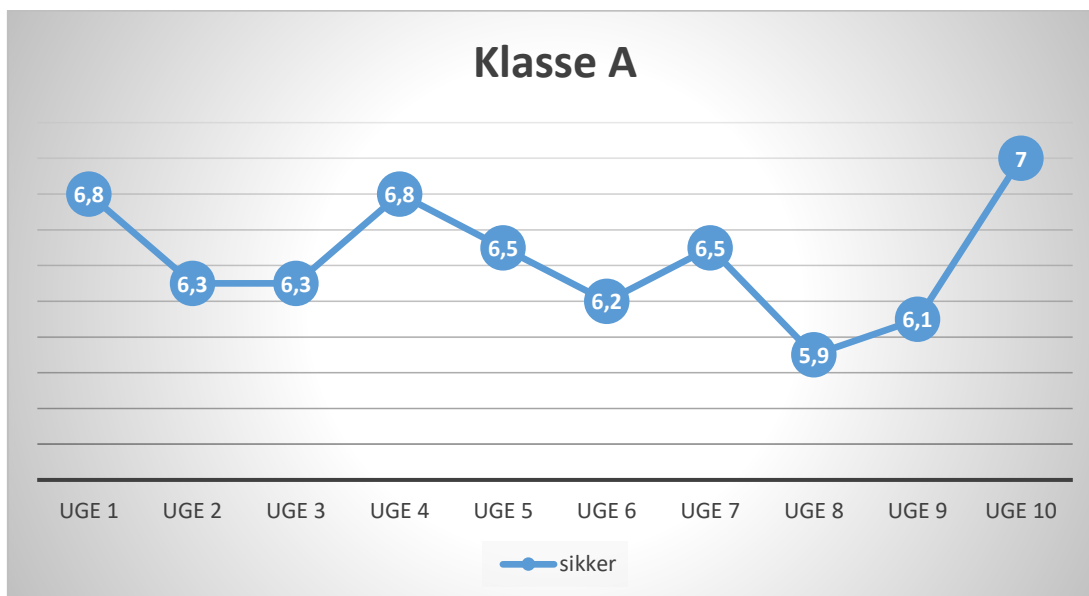
Kurverne afdækker en række forløb hos kursister, som synes at være på vej ud. I nogle tilfælde kan denne opfattelse hænge sammen med opfattelsen af, hvor tilpas man befinder sig i klassen, hvor godt man synes, man klarer sig fagligt. Men i en del andre forløb synes kursisten/eleven at være på vej ud, uden at det sætter sig spor i opfattelsen af, hvad der sker på skolen.

Udvikling af beslutningsfaktorer på klasseplan

I det foregående har vi vist, hvordan den enkelte elevs overvejelser udvikler sig over tid. Som det fremgår, er der store individuelle forskelle blandt eleverne. Vi har efterfølgende undersøgt, om der kan konstateres systematiske fællestræk i de individuelle besvarelser. Talmaterialet giver mulighed for at undersøge, hvordan de tre variable, målorientering, socialt tilhør og faglig self-efficacy gennemsnitligt udvikler sig på klasseplan på den enkelte skole. Man kan tolke tallene som kollektive overvejelser over de tre forhold, som relaterer sig til frafald.

Ser vi på, hvordan troen på at ville gennemføre forløbet udvikler sig gennemsnitligt, er der forskel på klasserne. I otte klasser er der tale om små positive og negative udsving undervejs i gennemsnittene. Dette gennemsnit kan være højere eller lavere, alt efter hvor klassens udgangspunkt er. I seks klasser er der tale om mere systematiske variationer. Her er der tale om u-formede udviklinger, hvor der sker et fald undervejs, som retter sig efterfølgende (se eksempel Klasse A).

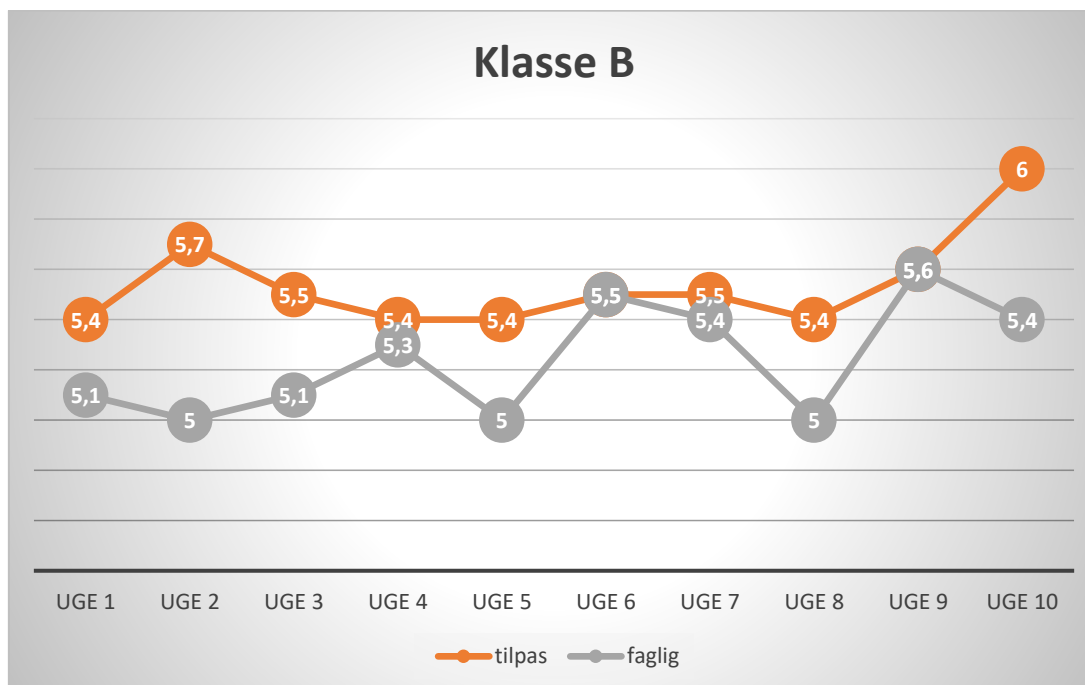
Resultatet for disse (seks) klasser viser, at man kan tale om en fælles eller kollektiv opfattelse i klassen i troen på, om 'man' vil gennemføre eller ej. Man kan sige, at målorienteringen aftager i forløbet for at vende tilbage mod slutningen; men også at den kan være følsom over for, hvad der sker i klassen.

Gennemsnitlig målorientering i Klasse A

Ser vi på de to andre variable, socialt tilhør og faglig self-efficacy, udvikler de sig oftest i en fælles samvariation og i samvariation med målrettethed. Kurverne 'slynger sig ind i hinanden' over tid. På klasseplan er der således en sammenhæng i udviklingen i de tre variable. Når målorienteringer stiger (eller falder), sker der i almindelighed en tilsvarende bevægelse i opfattelsen af socialt tilhør og den faglige self-efficacy. Der er, på klasseplan, ingen eksempler på, at de tre variable udvikler sig i forskellig retning. Man kan tolke tallene således, at når det går godt i klassen socialt og fagligt, stiger elevernes tro på at ville gennemføre. Tallene kan også tolkes som et udtryk for, at 'man' (klassens gennemsnit) oplever en sammenhæng mellem det sociale og det faglige. Når den ene variabel udvikler sig positivt, så gør den anden det også – og omvendt. Noget kunne tyde på, at eleverne oplever, at når det går godt socialt i klassen, så går det også godt (eller i det mindste bedre) på det faglige område. Vi taler i disse sammenhænge ikke om kausalrelationer, men om en fælles udvikling af de tre variable, målorientering, socialt tilhørsforhold og opfattelsen af self-efficacy..

Mens det for de fleste klasser er faglig self-efficacy og målorientering, som placerer sig højest, ses der i tre klasser et interessant forløb, hvor det sociale tilhør konsekvent scorer højere gennemsnitligt end den faglige self-efficacy (se eksempel Klasse B). Disse klasser kan man betegne som socialt orienterede.

Gennemsnitlig social tilhør og faglig self-efficacy i Klasse B



5.1.5. Elevernes refleksioner over deres beslutninger

Projektets omdrejningspunkt er - som beskrevet tidligere - elevernes beslutningsprocesser. I nogle af interviewene har vi derfor bedt eleverne om at fortælle om de overvejelser, de gør sig, når de fx beslutter, om de vil 'møde om morgenen'. Eleverne beskriver de tanker, de gør sig, når de skal afgøre, om de møder frem til undervisningen, eller om de bliver hjemme (og får fravær). Interviewene viser, at eleverne er ganske gode til at reflektere over de valg, de træffer. De kan - i den konkrete situation - give realistiske beskrivelser af deres beslutninger, hvad der indgår i overvejelserne, og hvordan beslutningsprocessen kan forløbe.

Vi gengiver her fire eksempler på beslutningsprocesser.

Eksempel et: Kvindelig elev

Julie beskriver sine konkrete overvejelser i forbindelse med 'at møde om morgenen' således:

Julie: "Når nu dansktimerne var aflyst, så kunne jeg jo lige så godt blive hjemme fra matematik. Det ville jo passe meget godt. Men så kom jeg til at tænke på fraværet, og jeg vidste, at jeg ville ærgre mig, hvis jeg ikke mødte frem. Så lå jeg lidt og tænkte, gider jeg, eller gider jeg ikke. Så stod jeg alligevel op og tænkte, at hvis jeg ikke nåede bussen, så ville jeg blive hjemme. Men jeg nåede bussen og nåede frem til undervisningen - lidt for sent. Det blev jeg alligevel glad over. Det ringede jeg og sagde til min præst, som roste mig".

Interviewer: "Prøv at fortælle hvad du tænker!"

Julie: "Jeg tænker, at hvis jeg ikke står op, så ringer Jens (vejlederen), og det kan jeg ikke bære. Jeg synes, jeg skylder ham at møde, når vi nu har aftalt det. Han tror på mig, og så vil jeg ikke skuffe ham. Det er vigtigt, at jeg ikke skuffer ham. Han tror på mig. Det betyder meget, at der er en voksen, der tror på en, og som holder af en."

Interviewer: "Du kunne jo også bare lade være med at tage telefonen?"

Julie: "Nej det kan jeg ikke. Jeg har respekt for voksne, som ringer til mig."

Interviewer: "Hvad kan være afgørende for, om du står op?"

Julie: "Nogle gange er jeg ked af det, deprimeret, andre gange er jeg glad og smilende. Jeg vil kun gå ud, når jeg er glad. Jeg kan ikke holde ud at være sur."

Interviewer: "Er der andre forhold, som gør, at du møder til timerne?"

Julie: "Jeg har en god veninde på holdet, som også har svært ved at møde. Vi har aftalt, at vi skal følges ad. Det betyder meget. Vi har aftalt, at vi skal give den gas sammen!"

Eksempel to: mandlig elev

Mathias: "Vi aftaler indbyrdes (blandt kursisterne) at bringe fraværet ned. Så er det vigtigt, at man kan se fraværet for sig. Jeg vil gerne have det mindre. Jeg ser det som et spil, hvor jeg skal få det under 25. Det er som at konkurrere med sig selv. Derfor er det vigtigt, at man selv kan følge med og se, hvor stort fraværet er."

Interviewer: "Hvorfor tror du, at det virker i gruppen? Er der en konkurrence?"

Mathias: "Ja, Jørgen udlovede en præmie til dem, der havde lavest fravær. Jeg vandt, men jeg fik ingen præmie. Jeg havde jo brugt min del, sagde han. Det virker nok mest mellem min kammerat og mig". (...)

"Jeg har ingen problemer med at komme op om morgenen. Men nogle gange kan man have behov for at blive hjemme og være sig selv. Det kan være nogle fag, fx religion, som jeg synes er noget pjat, og som jeg ikke får en skid ud af. Men i samfundsfag har jeg et meget lille fravær. Jeg synes, det er vigtigt at følge med her. Det er nok sådan, at hvis fagene er vigtige og svære, så kommer jeg. Hvis der er gruppearbejde, kommer jeg, hvis det er godt. Hvis det er dårligt vejr, så bliver jeg hjemme, det har jeg gjort mindst to gange."

Interviewer: "Fortæl, hvordan du beslutter dig for at møde om morgenen."

Mathias: "For det meste træffer jeg beslutningen om aftenen. Hvis jeg synes, jeg trænger til at slappe af. Hvis jeg føler, at det kan være svært at tænke så meget. Hvis jeg nu hellere vil bruge tiden til noget andet, fx at gå en tur i naturen eller læse. Jeg interesserer mig meget for filosofi. – Så kan jeg godt finde på at blive hjemme." (...)

"Hvis jeg misser bussen, så gider jeg ikke. Især hvis de har ændret planen. Så tænker jeg fuck, det er ikke min skyld. Men nu har jeg bil, så spiller det ikke så stor rolle". (...)

"Min beslutning er en kombination af, hvilke fag jeg skal have, og hvordan vejret er, og om jeg trænger til at slappe af. Hvis jeg synes, jeg er klar i hovedet, så synes jeg, jeg kan bruge tiden bedre, fx at skrive mine tanker ned eller gå en lang tur i naturen eller spille computer-spil. Det er stort set ikke fordi, at jeg er doven. Der er nok det med regnen der, hvor det kommer tættest på at ikke gide."

Eksempel tre: mandlig elev

Interviewer: "Prøv at fortælle om dine beslutninger."

Tobias: "Der er nogle morgener, hvor det hele er trist og mørkt. Når vennerne bliver liggende. Hvis der er noget, jeg ikke har fået gjort, fx lektier, så mister jeg lysten. Men når man endelig kommer afsted, når man er der, får man meget ud af det. Det er den måde, jeg tænker nu for tiden. Jeg taler mig selv op, men det er svært. Jeg skal se lyst på tingene, selv om det selvfølgelig nogen gange går galt".

"Det sociale spiller en stor rolle, når jeg skal beslutte mig. Jeg er meget introvert, så det er vigtigt, at jeg føler mig tryk. Jeg er en tryghedsnarkoman. Jeg er glad for de mennesker, jeg kender. Kammeraterne hjælper med at komme afsted. Vi ringer til hinanden. Det hjælper"

Eksempel fire: kvindelig elev

Interviewer: "Prøv at fortælle om dine overvejelser om at komme i skole."

Louise: "Det har jeg hver morgen. En dialog, som jeg har med mig selv hver morgen, om jeg skal stå op eller ej. Det er godt, at man har en aftale. Vi kører sammen. Jeg tænker, at jeg har sådan nogle gode veninder. Ni af ti gange kommer jeg op. Men ikke hvis man har været en smule syg."

Sammenfatning af refleksioner over beslutninger

Som det fremgår af de fire eksempler, så er eleverne udmærket i stand til at gengive de refleksioner, de gør sig, når de beslutter, om de vil møde til undervisningen eller ej. De fortæller ret detaljeret om, hvordan forskellige forhold afgør, om de kommer. De fortæller ligeledes om, hvordan de sociale relationer og undervisningens indhold spiller en rolle i den sammenhæng. Samtidig fortæller de, hvordan beslutningerne er forbundet med følelser. De fortæller, hvordan den aktuelle sindstilstand påvirker beslutningen, og hvordan beslutningen kan give tilfredsstillelse.

I nogle af skolernes indsatser indgår der samtaler mellem vejlederen og eleverne om, hvordan de træffer beslutningerne. Som det fremgår af vejlederinterviewene, synes disse samtaler at få eleverne til 'at tænke mere over', hvad de gør.

5.1.6. Sammenhæng mellem målorientering og beslutninger⁷

En af de faktorer, som i projektet har vist sig at have væsentlig indflydelse på den unges beslutningsprocesser og ikke mindst på stabiliteten eller ændringerne i beslutningerne, er graden af målorientering.

Forskningen peger på, at der er en sammenhæng mellem evnen til at sætte sig mål, og hvordan man klarer sig i uddannelsessystemet. Forskningen peger endvidere på, at målene skal være specifikke og udfordrende i forhold til den enkeltes forudsætninger. Endvidere skal målene kunne bruges som udgangspunkt for at måle, hvordan man klarer sig, og de skal følges op gennem feedback.

I den empiriske analyse, der er baseret på interview med 31 elever (fjerde interviewrunde, se metodekapitlet) og otte elever (anden interviewrunde, se metodekapitlet) har vi opstillet fem forhold, som omfatter elevernes målorientering. De fem forhold er:

1. Typer af mål: Hvad skal uddannelsen føre til?
2. Faktorer, der styrker målorientering
3. Elevens fastholdelse af mål
4. Udvikling af målorienteringskompetence
5. Målorientering og beslutningsfaktorer.

Typer af mål: Hvad skal uddannelsen føre til?

Godt halvdelen af eleverne har i interviewet formuleret, hvilket *job, erhverv, profession*, de gerne vil uddanne sig til. Erhvervet kan være mere eller mindre præcist formuleret. En vil noget med handel, hvilket er et mindre præcist mål, medens andre vil være sygeplejerske eller pædagog. Ligeledes er nogle af målene umiddelbart urealistiske, fx jordemoder eller psykolog.

En fjerdedel af elevernes mål sættes i forhold til den *aktuelle uddannelse*. Der er tale om to typer mål: Enten er eleverne optaget af, at det, de lærer, skal passe til det, de gerne vil uddanne sig til. Målet er at lære dette for så at kunne komme videre på uddannelsen. Eller eleverne (og det gælder kun eud) er optaget af at kunne få en praktikplads, da det er næste skridt for at komme videre.

Fire elever nævner mål, som drejer sig om mål i et *fag, modul eller eksamen*.

⁷ Resultaterne af denne analyse er samlet i notatet "Målorientering: sammenfatning af elev-/kursistinterview, E 2018" (se bilagsoversigten, nr. 6 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>), og i notatet "Analyse af sammenhæng mellem personvariable og kurveforløb – august 2019", (se i bilagsoversigten, nr. 15 på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>).

En enkelt elev nævner *præstationsmål*, som drejer sig om, at eleven vil opnå nogle bestemte resultater. Denne type mål er interessante, fordi det svarer til det, der i teorien omtales som performance goal.

Hver sjette elev nævner mål, som drejer sig om *elevernes/kursisternes sociale/personlige kompetencer; adfærd i eller uden for skolen*. Det drejer sig om at møde til tiden, koncentrere sig og lave sine lektier.

En tredjedel af eleverne har *diffuse eller ingen mål*. Et diffust mål er fx, at eleven tager uddannelsen for at komme videre, eller "min plan er at lave noget, jeg er glad for - ikke bare 8-17 job...", eller "jeg skal bare have en uddannelse". Som eksempel på intet mål: "Jeg er lidt skoletræt ... det er kedeligt... Jeg kan ikke bruge det til noget".

Sammenfattende viser analysen, at den største del af eleverne enten har nogle forholdsvis langsigtede mål (job eller erhverv) eller diffuse mål.

Faktorer, der styrker målorientering

Interviewene viser, at der er fire typer faktorer, der styrker målorientering:

1. Uddannelsens relevans (otte elever). Her er elever/kursister optaget af, hvilke fag, der passer til det, det erhverv/job, de vil nå. Vurdering af fagenes relevans bliver derfor mere præcis, når de har et mål med, hvad uddannelsen skal bruges til.
2. Anerkendelse og feedback (seks elever). Det er vigtigt for eleverne, at læreren/vejleder giver dem feedback i forhold til at nå målet, men også en generel (positiv) feedback synes at styrke målorienteringen (troen på at de kan).
3. Det sociale (tilhørsforhold) (seks elever). Det har betydning at være i en klasse med et godt socialt miljø, at kunne spejle sig i hinanden (hvis hun kan, kan jeg også (det fastholder mit mål)) og at skulle mødes med vejleder/lærer (som led i indsatsen). At være anerkendt i en gruppe.
4. Personlighed (en elev). Denne er medtaget, fordi den drejer sig om self-efficacy.

Skolerne kan styrke elevernes/kursisternes fastholdelse af deres mål ved at tydeliggøre, hvordan de enkelte fag er relevante for at nå et mål, ved anerkendelse og ved at skabe et tilhørsforhold.⁸

⁸ De nævnte faktorer svarer til de kategorier, som Vincent Tinto præsenterede på projektets afslutningskonference den 28. november 2019 (se slides fra konferencen på <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>)

Elevens fastholdelse af mål

Eleven kan fastholde sine mål med uddannelsen, eller målene kan svækkes eller styrkes. Med svækkelse og styrkelse mener vi ændringer i, hvor vigtigt det er for eleven at nå målet. I interviewene er der fem elever, hvor målene ændres i forløbet.

1. Målet svækkes (tre elever). Når målet svækkes, kan det skyldes præstationsangst fx i forbindelse med eksamen og lav self-efficacy. Den ene elev har opgivet at arbejde med sit mål; hun har mistet modet.
2. Målet styrkes (to elever). Den ene udtrykker, at hendes mål er blevet mere realistiske. Den anden, at hun er blevet sikker på at fastholde pædagoguddannelsen, selv om hun sådan set er blevet mere positiv over for SOSU-uddannelsen.

I langt den overvejende del af forløbene fastholdes målene (som de fremtræder i interviewene) på samme niveau. Der er kun få eksempler på, at elever bliver markant mere målorienterede i løbet af uddannelsen.

Udvikling af målorienteringskompetence

Som en del af aktiviteterne i projektet har der været arbejdet med at udvikle elevernes evne til at arbejde med egne mål (man kan kalde det for elevernes målorienteringskompetence). I interviewene peges på følgende aktiviteter, der har betydning for denne proces:

1. Systematisk arbejde ved brug af skemaer (to elever), fx ved at der bruges fremtidskort (kort der anvendes i forbindelse med vejledningen, hvor eleverne diskuterer deres fremtidige planer).
2. Samtale mellem lærer/vejleder og elev (otte elever). Samtalerne kan dreje sig om at lave en aftale om en bestemt adfærd eller om at tale om, hvordan eleven har det (fx om eleven har problemer). De fleste samtaler, som eleverne henviser til, er individuelle samtaler. Det er vanskeligt for eleven at redegøre for, hvordan disse samtaler bidrager til at sætte eller fastholde mål.
3. Eksterne aktiviteter (to/tre elever), fx ved at eleverne har deltaget i en messe.

Kun 12 af de interviewede elever fortæller om de indsatser, de har deltaget i i forhold til at sætte mål for egen udvikling. Grunden kan være, at interviewene ikke har været tilstrækkeligt gode til at afdække dette forhold; men den kan også være, at det ikke fremstår så tilstrækkeligt tydeligt for eleverne, at de nævner det. På den baggrund synes det vigtigt, at selve processen med at sætte mål for egen udvikling tydeliggøres for eleverne.

Målorientering og beslutningsfaktorer

Vi har undersøgt, om der er en sammenhæng mellem målorientering og de fire faktorer, som indgår i surveyundersøgelsen, og som antages at have betydning for elevernes/kursisternes beslutninger (som vi i projektet kalder beslutningsfaktorer). Vi har sammenholdt besvarelserne i interviewene med eleverne/kursisterne i anden interviewrunde med udviklingen af beslutningsfaktorerne (kurvernes forløb). Vi har fundet, at tre forhold, der hver for sig og tilsammen kan siges at være indikatorer for målorientering, nemlig graden af forældrenes opbakning, graden af selvstændighed i valget af uddannelse og opfattelsen af, om uddannelsen anses for væsentlig i forhold til elevens egen udvikling, har sammenhæng med udviklingen i beslutningsfaktorerne. De tre forhold er målt i interviewet på en tigradet likertskala. Høj score på de tre forhold giver en stabil udvikling i beslutningsfaktorerne, mens en lav score giver ustabile og negative udviklinger. Vi ser ikke en sådan sammenhæng mellem besvarelserne på spørgsmålet "jeg er sikker på, at jeg vil gennemføre uddannelsen" og beslutningsfaktorerne. Der skal tages forbehold for disse sammenhænges holdbarhed, idet der er tale om et meget lille datamateriale. Men med det forbehold ser det ud til, at de tre forhold, forældreopbakning, selvstændighed i uddannelsesvalg og opfattelsen af uddannelsens betydning har en prædikativ kraft i forhold til forudsigelse af udviklingen af elevens beslutninger.

5.2. Den udviklede longitudinelle survey-metode

Projektets forskningsmæssige omdrejningspunkt har været elevernes beslutningsprocesser, altså hvordan overvejelser over at holde op eller fortsætte på uddannelsen udvikler sig over tid. Vi har derfor arbejdet med en metode, som kunne opfange det processuelle perspektiv, hvor vi kunne kortlægge udviklingen i elevernes opfattelse af forhold, som antages at have indflydelse på frafald. Vi har ønsket at måle elevernes udvikling på syv variable: målorientering, opfattelsen af undervisningen, opfattelsen af uddannelsen, opfattelsen af stemningen på skolen, opfattelsen af egen tilpashed i klassen, opfattelsen af egen faglighed og opfattelsen af egen beslutningskompetence.

Vi har gennemført to longitudinelle survey. Det ene i efteråret 2017, det andet i efteråret 2018. De longitudinelle survey består i, at eleverne hver uge over en længere periode har skullet svare på fire faste spørgsmål, og angive deres svar på en skala fra 1 til 7. Spørgsmålene var enslydende fra uge til uge. Besvarelsen foregik via mail. I 2017-surveyet undersøgte vi målorientering og opfattelsen af undervisning, uddannelsen og stemning på skolen. I 2018-surveyet undersøgte vi målorientering, hvor tilpas man føler sig i klassen, opfattelsen af egen faglighed og beslutningskompetence.

En udvalgt gruppe af elever er blevet interviewet på baggrund af deres besvarelser i surveyen. I kapitlet om projektets metoder har vi beskrevet metoden nærmere.

Da metoden er nyudviklet og ikke tidligere anvendt, vil vi i dette kapitel redegøre for nogle af de overvejelser, vi har gjort i forbindelse med udviklingen og afprøvningen.

Vi vil redegøre for:

- Den tekniske side af dataindsamlingen
- Udvalg af population og besvarelsesprocenter
- Analyse af datamaterialet
- Forholdet mellem survey og interview
- Metodens muligheder i forhold til resultater

Den tekniske side af dataindsamlingen

Data fra eleverne blev indsamlet ved hjælp af RedCap, et system der er i stand til at organisere og systematisere mailbesvarelser⁹. RedCap er et onlinebaserede it-værktøj, som Aarhus Universitet benytter i forbindelse med indsamling af kvantitative forskningsdata. Systemet er amerikansk og anvendes på en række amerikanske universiteter. På Aarhus Universitet er det Institut for Klinisk Medicin, der står for den løbende tilpasning og udvikling.

RedCap har den fordel, at det kan rumme store mængder data fra mange respondenter. Det er let at anvende, når der skal genereres grafer over besvarelser, og når resultaterne skal videreformidles, idet det er kompatibelt med Microsofts programmer (Excell). Det er også let at anvende for de elever, der indgår i undersøgelsen. Erfaringerne med anvendelsen viste, at det var en ulempe, at eleverne ikke kunne besvare de ugentlige spørgsmål på en telefon-app. Mange elever meldte tilbage, at de ville have foretrukket at bruge deres telefon, da de ikke dagligt læser mails. Af tekniske årsager kunne det ikke nås at udvikle denne applikation i projektperioden.

I undersøgelsen transformerede vi elevernes besvarelser til grafer, som for hver elev blev indsat i det samme koordinatsystem. Graferne synliggjorde (tydeliggjorde) udviklingen i de målte variable over tid. Ved at plotte dem ind i det samme koordinatsystem blev variablenes indbyrdes variation tydelig.

Udvalg af population og besvarelsesprocenter

De elever som deltog i surveyen kom alle fra klasser, hvis lærer/vejleder var involveret i projektet. Deltagelsen i surveyen var frivillig.

I det første survey (E2017) var basispopulationen 183 elever. Heraf deltog 175 i surveyet ved begyndelsen. I den sidste besvarelse deltog 67. Der er i alt 1556 enkeltbesvarelser. Surveyet forløb over 15 uger.

⁹ <https://redcap.au.dk/>

I det andet survey (E2018) var basispopulationen 326 elever. Heraf deltog 189 elever i surveyet ved begyndelsen. I den sidste besvarelse deltog 109. Der er i alt 1380 enkeltbesvarelser. Surveyet forløb over 10 uger.

Af de elever, som besvarede den sidste spørgsmålsrunde, har omkring halvdelen undladt at svare mellem en og syv gange undervejs i forløbet. I analyserne indgår kun de elever, der har svaret mindst fire af gangene.

Der er altså tale om en betydelig forskel mellem den samlede population (alle eleverne i de involverede klasser) og de elever, der har svaret alle gangene i surveyen.

Som vi har beskrevet tidligere i metodeafsnittet, anser vi ikke dette for invaliderende for resultaterne, da vi ikke tilsigter at generalisere de konkrete forløb til den samlede population. I stedet ønsker vi at finde mønstre i udviklingsforløbene og – gennem interviewene – få en forståelse af disse mønstre og af variationen i disse.

Samtidig er det klart, at et mere repræsentativt besvarelsesgrundlag ville øge anvendeligheden af resultaterne og vurderingen af muligheden for at generalisere konklusionerne. Vi har derfor undervejs i forløbet forsøgt at få så høje besvarelsesprocenter som muligt. Vi har løbende forsøgt at motivere eleverne til at besvare spørgsmålene. Vi har flere gange anmodet lærerne om at opfordre til besvarelsen og sætte fælles tid af i klassen til at gøre det. Erfaringerne i den sammenhæng er, at

1. Det kræver grundig information om undersøgelsen til eleverne, hvis de skal motive- res til at deltage
2. Læreren har en betydelig indflydelse på, hvor mange der svarer
3. Motivationen til at besvare falder jævnt undervejs i forløbet

Punkt 2 og 3 kan illustreres i opgørelsen af antallet af ugentlige besvarelser, som det fremgår af nedenstående tabeller og figurer.

Tabel 5.2. Antal besvarelser i det første survey (efteråret 2017)

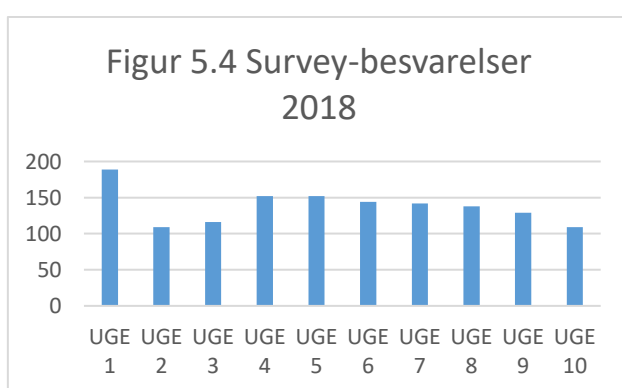
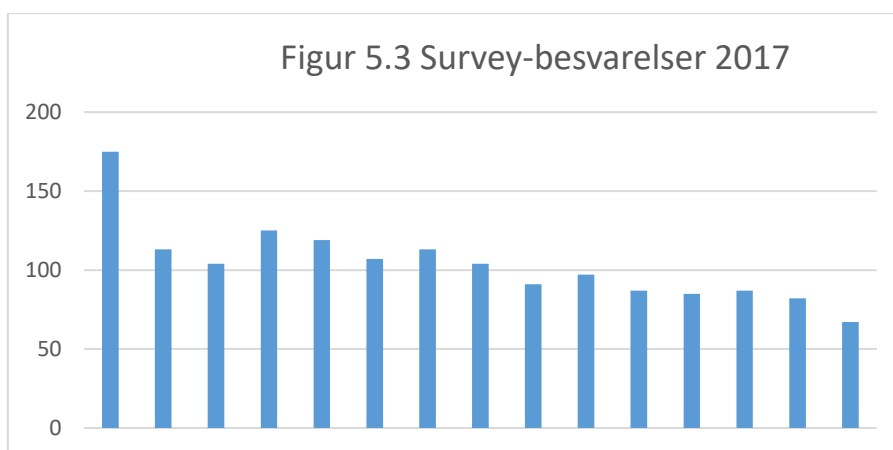
UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
175	113	104	125	119	107	113	104	91	97	87	85	87	82	67

Tabel 5.3. Antal besvarelser i det andet survey (efteråret 2018)

UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE	UGE
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
189	109	116	152	152	144	142	138	129	109

I forbindelse med det første survey i efteråret 2017 opfordrede vi på forskningscirkelmøderne i uge tre lærerne til at gøre eleverne opmærksomme på den igangværende undersøgelse. Det samme gjorde sig gældende i det andet survey i efteråret 2018, ligeledes i uge tre. Lærernes opfordringer til eleverne til at besvare spørgsmålene ses tydeligt i stigningen af besvarelser i uge fire.

Tallene viser samtidig en jævn nedgang i besvarelser undervejs i forløbet.



Der er en systematisk forskel på de to survey-runder. I den første er elevernes besvarelser anonyme for lærerne. I den anden har eleverne fået oplyst, at lærerne/vejlederne ser (eller kan se) deres besvarelser. Det sidste er begrundet i, at lærerne derved har mulighed for at kontakte elever, der har manglende motivation. Elevernes besvarelser vil på den måde kunne anvendes præventivt pædagogisk – altså til at gribe ind over for et potentielt frafald.

I parentes bemærket anvender nogle vejledere nu metoden systematisk som et vejledningsredskab for at kunne 'gribe ind i tide'.

Lærernes adgang til at se elevernes besvarelser har imidlertid nogle ganske store negative konsekvenser. Det fremgår således tydeligt, at mange af eleverne i anden survey-runde svarer af pligt og defensivt. Pligtbesvarelsen viser sig i standardbesvarelser, hvor kurverne ligger fast fra uge til uge på den samme niveau. Eleverne 'gider' ikke forholde sig differentieret til, hvordan de egentlig har det fra uge til uge. Det defensive viser sig i, at nogle elever konstant svarer 7 (det højeste niveau) på spørgsmålet, om de ønsker at fortsætte – på trods af, at flere af disse elever holder op. De har tilsyneladende ikke lyst til at involvere lærere eller vejledere i disse overvejelser.

Analyse af datamaterialet

Som tidligere skrevet er eleverne blevet bedt om at besvare fire spørgsmål. I første survey (efteråret 2017) blev eleverne stillet følgende fire spørgsmål i femten uger:

1. I hvor høj grad er du glad for at være på uddannelsen?
2. I hvor høj grad er du generelt tilfreds med undervisningen?
3. I hvor høj grad er du tilfreds med stemningen på skolen?
4. I hvor høj grad har du lyst til at fortsætte uddannelsen?

I andet survey (efteråret 2018) blev eleverne stillet følgende fire spørgsmål i ti uger:

1. Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen?
2. Hvor godt føler du dig tilpas i klassen?
3. Hvor godt synes du, du klarer dig i klassen?
4. Hvor god er du til at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse?

Vi ser besvarelsen af disse spørgsmål som målinger af elevernes 'tro på gennemførelse' (målorientering), 'social integration' (sociale tilhørsforhold), 'tro på egen faglighed' (faglig self-efficacy) og 'beslutningskompetence'.

Men kan spørge, om det er muligt at måle komplekse faktorer som målorientering, socialt tilhør og faglig self-efficacy på baggrund af et enkelt spørgsmål. Normalt ville man anvende et indeks, altså et batteri af spørgsmål. Baseret på interviewene med eleverne synes der imidlertid at være god mening i de stillede spørgsmål. De forstås umiddelbart, og de forstås på samme måde af de forskellige respondenter. Vi mener, at de stillede spørgsmål er anvendelige indikatorer på de tre bagvedliggende variable, selv om de kun dække dele af disse variable som helhed.

Omvendt gælder det for det sidste spørgsmål, 'Hvor god er du til at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse?' Spørgsmålet er stillet ud fra en antagelse om, at svarene ville blive mere og mere positive efterhånden, som man i undervisningen arbejder med dette

forhold, nemlig evnen til at træffe beslutninger. Såvel den store fluktuation (både op og ned) over kort tid i de enkelte elevers besvarelser i surveyen som data fra interviewene viser, at spørgsmålet er for komplekst. For eleverne synes spørgsmålet at referere til en sindstilstand (er jeg lige nu i stand til at træffe en beslutning – for den nærmeste fremtid?), mens spørgsmålet fra forskernes side var tænkt som en måling af en kompetence til at træffe rationelle beslutninger (beslutningskompetence). Vi mener derfor ikke, at vi kan anvende besvarelserne på dette spørgsmål i den videre analyse – ud over at vi kan konstatere, at elevernes svar på dette spørgsmål 'varierer i forhold til deres umiddelbare situation' og derfor ændrer sig meget fra uge til uge.

Det er samlet vores vurdering, at de spørgsmål, vi har anvendt i såvel den første som i den anden survey-runde, giver systematiske svar og er anvendelige indikatorer for de bagvedliggende variable, med undtagelse af besvarelsen af spørgsmål fire (se ovenfor) i den anden interviewrunde.

Forholdet mellem survey og interview

Som tidligere nævnt er en del af eleverne blevet interviewet med henblik på at give forskerne en forståelse af, hvad der er baggrunden for de besvarelser, som de giver i surveyen. Udvalgelsen af elever til interview er sket på baggrund af fluktuationerne i deres ugentlige besvarelser. Vi har valgt de elever, som havde markante ændringer, og vi har interviewet dem i forhold til disse ændringer.

Metoden (kombinationen af survey og interview) giver som sådan gode resultater, idet den giver en omfattende baggrundsviden til forståelse af, hvorfor elever svarer, som de gør.

Metoden er imidlertid behæftet med en svaghed. Hvis man ønsker at få svar på, hvorfor kurvebesvarelsen netop ændrer sig på en bestemt måde på et bestemt tidspunkt, kræver det, at interviewet gennemføres kort tid efter ændringen. Af praktiske grunde, og fordi man skal kunne se et mønster i besvarelserne, kan det være vanskeligt at skabe denne tidmæssige kobling. Hvis dette ikke er muligt, er det vanskeligt for eleven at gøre mere præcist rede for, hvad der egentligt skete på det tidspunkt, hvor besvarelsen blev afgivet. I de situationer får interviewet karakter af en baggrundforståelse for, hvordan eleven forstår og oplever de forskellige forhold på skolen og i uddannelsen, herunder hvordan eleven ser uddannelsen i forhold til egen situation, frem for en forklaring på, hvorfor besvarelserne ændrer sig, som de gør, netop i den pågældende uge.

Metodens muligheder i forhold til resultater

På trods af de beskrevne fejlkilder har metoden kunne give følgende resultater:

Vi har lokaliseret typiske mønstre i udviklingen af elevernes opfattelser. Vi kan se, hvordan elevernes opfattelser varierer over tid, hvilket var hovedformålet med metoden: at se udviklingen af forhold, der har indflydelse på beslutningsprocesserne.

Vi har lokaliseret bevæggrunde for udviklingen af opfattelserne. Ved at kombinere surveydata med interview giver metoden mulighed for forklare (og forstå), hvorfor kurverne for den enkelte elev udvikler sig, som de gør.

Vi kan opstille begrundede antagelser om sammenhæng mellem personvariable og udviklingen i opfattelser. Gennem interviewet kan forskellige personvariable, som fx grad af selvbestemmelse og motivation, synliggøres. Ved at sammenholde disse personvariable med kurveforløbene er der mulighed for at forudsige den enkelte elevs udvikling.

Vi kan opstille begrundede antagelser om sammenhængen mellem skolernes indsatser og udviklingen af beslutningsfaktorer. I projektet har nogle elever deltaget i forskellige indsatser til nedbringelse af sandsynligheden for frafald. Ved at sammenligne kurveforløbene for de elever, som har deltaget i indsatsen med elever, som ikke har deltaget, er det muligt at vurdere effekten af indsatsen.

Vi har fået viden om, hvordan forskellige faktorer, målorientering, socialt tilhør og opfattelse af egen faglighed, udvikler sig i forhold til hinanden.

Vi har kunnet beskrive, hvordan beslutningsfaktorer udvikler sig kollektivt på klasseplan, altså hvordan klassen som helhed reagerer på det, der sker undervejs i forløbet. Vi har beskrevet forskellen mellem 'sociale' klasser og 'faglige' klasser. Vi har beskrevet forskelle mellem skoler og mellemfagområder med hensyn til udviklingen i målorientering, socialt tilhør og opfattelsen af egen faglighed.

5.3. Eksempler på skolernes beskrivelser og vurderinger af deres indsatser

Omkring halvvejs i projektet, i sommeren 2018, havde alle skolerne udviklet og afprøvet nye indsatser. Da disse blev fremlagt og drøftet på et forskningscirkelmøde, blev det klart, at vi kunne kategorisere indsatserne som enten kollektive eller individuelt fokuserede vejledningsindsatser, samt at de hver især syntes at have forskellige positive indvirkninger på kursister/elever: de individuelt fokuserede indsatser viste sig at have en personligt udviklende funktion blandt andet i forhold til målorientering, mens de kollektivt fokuserede indsatser især havde en positiv indvirkning på elevernes sociale tilhørsforhold. På denne baggrund blev det besluttet, at skolerne i deres vejledningsindsatser fremadrettet skulle skærpe fokus på tre udvalgte forhold; målorientering, tilhørsforhold samt beslutningskompetence.

Fra sommeren 2018 lagde skoler, der arbejdede med individorienterede indsatser således særlig vægt på at styrke elevernes/kursisternes målorientering, mens skoler, der arbejdede

med gruppeorienterede indsatser, særligt lagde vægt på at styrke elevernes/kursisternes tilhørsforhold. Samtlige indsatser arbejdede med at udvikle elevers/kursisters beslutningskompetence¹⁰. Ud af de i alt tretten deltagende skoler, arbejdede syv skoler/centre med kollektive indsatser (tre EUD-skoler og fire VUC'er), mens seks skoler/centre arbejdede med individuelle indsatser (tre EUD-skoler og to VUC'er). Fordeling af fokus på hhv. tilhørsforhold eller/og målorientering fulgte med få undtagelser den beskrevne struktur (se tabel 5.4).

	EUD			VUC		
		Tilhørsforhold	Målorientering		Tilhørsforhold	Målorientering
KOLLEKTIV	Køge Handels-skole	x	x	Aarhus HF & VUC		x
	Campus Vejle	x		HF & VUC Nord	x	(x)
	SOSU Øst-jylland	x		Vestegnen HF & VUC	x	
				HF & VUC KBH SYD		x
INDIVIDUEL	SOSU H	x		VUC Lyngby	x	x
	U/NORD		x	KVUC		x
	ZBC		x			

Tabel 5.4, Skolernes indsatser, fordelt på fokusområde

I det følgende gives for de enkelte skoler korte beskrivelser af hhv. vejledningsindsatser, herunder mål og fokus, samt skolernes opfattelser af betydningen af indsatserne på skolen.

¹⁰ Se notaterne 'At blive på sporet. Skoleindsatser efteråret 2018' samt 'At blive på sporet. Skolefortællinger foråret 2019' i bilagsoversigten <https://projekter.au.dk/at-blive-paa-sporet/>

5.3.1 Kollektive indsats EUD

Køge Handelsskole indsatsbeskrivelse

På Køge Handelsskole arbejder to vejledere og en lærer sammen om en fælles systematisk indsats over for de elever på EUX, der har behov for ekstra opmærksomhed for at kunne gennemføre uddannelsen. Når undervisningen har været i gang et par uger, gennemgår lærerne eleverne ud fra skabelonen *kan, kan-ikke, vil, vil-ikke*. De elever, som lærerne vurderer vil have behov for ekstra opmærksomhed, tilbydes gruppevejledningssamtaler hos vejlederne. Vejlederne forbereder samtalerne ved at give eleverne nogle refleksionsspørgsmål. Spørgsmålene stilles med en vinkel, der fokuserer på positiv anerkendelse. Der spørges således ikke om, hvad eleverne finder svært, men derimod om, hvad de er gode til, og hvad de gerne vil blive bedre til. Eksempler på refleksionsspørgsmål er: *Hvorfor studerer jeg? Fx hvad brænder jeg for? Hvad er mine ambitioner, fx i forhold til karakterer? Og videre uddannelse og/eller job bagefter? Hvad vil jeg lære, fx tanker om tidsforbrug fordelt hhv. på det sociale liv og det faglige? Hvordan er mine prioriteter, fx i forhold til studie, familie, venner, arbejde, afslapning? Hvordan planlægger jeg min tid? Fx udfylde et ugeskema med tid til venner, sport osv.* De efterfølgende gruppevejledningssamtaler (2-4) med 3-6 elever tager udgangspunkt i elevernes refleksioner. Eleverne spørges i løbet af samtalerne, om vejlederne efterfølgende må dele nogle af deres refleksioner med lærerne. Når/hvis eleverne accepterer dette, bringes essensen af gruppevejledningen tilbage til lærergruppen, der inddrager dette i deres videre pædagogisk-didaktiske planlægning af undervisningen for denne klasse.

Formålet med indsatsen er øget fastholdelse, og midlet er øget positiv opmærksomhed på den enkelte elev faciliteret i gruppefællesskaber, dvs. i gruppevejledningssamtaler. Gennem gruppesamtalerne er det målet, at deltagende elever oplever et øget tilhørsforhold til klassekammerater, samt at de bliver mere afklarede i forhold til personlige mål.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Samtalerne er blevet et refleksionsrum, hvor eleverne til deres egen overraskelse fandt trykthed i at genkende egne udfordringer i de andres fortællinger, fx de faglige udfordringer, følelsen af ikke at slå til eller være ihærdig nok etc. Eleverne brugte samtalerne til at udveksle mere eller mindre bevidste 'studiestrategier', og det er skolens opfattelse, at eleverne ved at tale om mål med uddannelsen får lyst til at yde en større indsats fagligt. Deres individuelle målorientering bliver styrket af, at de lytter til hinanden og hjælpes til at reflektere over, *hvorfor* de er i gang med en uddannelse, og *hvad* de vil bruge uddannelsen til.

Indsatsen har især givet skolen ny og vigtig viden om betydningen af lærernes opmærksomhed på den enkelte elev ift. individuel trivsel. I samtalerne kom det frem, at denne positive opmærksomhed fra læreren er så afgørende for elevernes oplevelse af generel trivsel, at de

prioriterer deltagelse i de fag, hvor de bliver "set" af læreren. Helt konkret har indsatsen også bragt såvel fraværs- som frafaldsprocenten ned i de klasser, der har været inddraget i indsatsen.

Indsatsen har konkret betydet, at skolens vejledningsgrundlag og indsatser fremover vil styrke sammenhængen mellem 1) lærernes opmærksomhed på elever, der har behov for særlig opmærksomhed, 2) vejledernes efterfølgende gruppesamtaler, 3) den efterfølgende dialog mellem vejledere og lærere og således 4) at fokusere på at etablere en "fælleskabsfølelse" i klassen, både blandt eleverne og mellem lærere og elever.

Campus Vejle Indsatsbeskrivelse

Campus Vejle arbejder med et vejledningsforløb, der består af to gruppevejledninger, som foretages med tre ugers mellemrum. Indsatsen har især fundet sted på grundforløb 2, (hvor eleverne er over 18 år), men den er ligeledes afprøvet på de helt unge elever fra grundforløb 1. Hver gruppe består af fem elever på tværs af køn, og som har både højt fravær/lavt fravær. Formålet med indsatsen gruppevejledning, som fokuserer på tilhørsforhold og målorientering er at styrke tilhørsforholdet mellem eleverne. Hver gruppevejledning har et overordnet tema, som fx højt fravær, godt kammeratskab, faglig sparring. Metodisk har man undervejs eksperimenteret med forskellige metoder, der styrker tilhørsforholdet mellem eleverne. Der har været anvendt "tænkehatte", som har vist sig at styrke dialogen mellem eleverne. Vejledere og lærer har ligeledes udviklet et sæt "spillekort", som er afprøvet med eleverne. Man arbejder løbende med at udvikle metoderne i gruppevejledningerne, så eleverne udfordres i forhold til dybere refleksion.

Vejleder og lærer deltog fra starten begge i gruppevejledningen med hver sin rolle. Vejlederen styrede samtalen, mens læreren deltog som vejlederens sparringspartner og idéudvikler i forhold til at forbedre metoden. Imidlertid gøres dette ikke mere; dels pga. af planlægnings- og ressourceudfordringer, og dels fordi det ikke længere er nødvendigt, nu hvor metoden er 'kørt ind'.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Skolen er blevet udtrukket til kvalitetstilsyn af Undervisningsministeriet i forhold til overgang fra grundforløb til hovedforløb. Skolen har valgt at beskrive netop gruppevejledninger som et af sine tiltag i denne sammenhæng. Ministeriet har vurderet skolens indsatser, herunder gruppevejledningen, og givet skolen ros for sin metode, systematik og evaluering i forhold til sådanne 'bløde indsatser'.

Indsatsen har haft stor betydning, ikke mindst fordi afdelingens leder gennem forskningsprojektets metodiske tilgang (kurverne over de elever, der har deltaget i gruppevejledning, og de elever, der ikke har deltaget i gruppevejledning) har fundet belæg for at implementere

en systematik, når det gælder udvikling af elevernes tilhørsforhold og målorientering. Lederen har valgt at udbrede disse gruppevejledninger til sit øvrige ansvarsområde, og således fungerer deltagere i projektet, en vejleder og en lærer, nu som mentorer for andre kolleger, der skal i gang med gruppevejledningssamtaler. Gennem projektet har erhvervsskoleafdelingen fået øget fokus på, at netop tilhørsforhold og målorientering har positiv påvirkning af fastholdelse og trivsel.

SOSU Østjylland

SOSU Østjylland har introduceret et gruppevejledningsforløb for grupper på 4-5 kursister, der mødes ugentligt i tre uger. Eleverne udvælges og sammensættes i grupper på 4-5, når de gennem tre uger har besvaret en ugentlig spørgeskemaundersøgelse og på en 7-punkts skala scoret mellem 0-4 på følgende spørgsmål: 1. Hvor sikker er du på, at du vil gennemføre uddannelsen? 2. Hvor godt føler du dig tilpas i klassen? 3. Hvor god er du til at træffe beslutninger i forbindelse med din uddannelse? Formålet med gruppevejledningssamtalerne er, at den enkelte elev skal blive bevidst om sit/sine mål eller delmål med uddannelsen, og midlet, der fokuseres på i denne proces, er at arbejde med elevens tilhørsforhold, elev til elev, elev til vejleder, elev til underviser, elev til mentor, elev til klasse- og skolemiljø osv. Eleverne skal således via gruppesamtaler og i interaktion med hinanden arbejde med synliggørelse af egne mål. Antagelsen bag vejledningsindsatsen er, at gruppevejledning i højere grad end individuel vejledning kan fremme såvel tilhørsforhold som målorientering ved at arbejde med at gøre eleverne bevidste om egne delmål/mål med uddannelsen (bl.a. ved at indgå i interaktion med andre elever) samt få øje på og anvende egne og andres ressourcer.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Deltagerne i gruppesamtalerne giver generelt udtryk for stor tilfredshed med forløbet i forhold til at blive mere afklarede omkring uddannelsesvalg, hvad uddannelse betyder i og for deres liv, samt hvad gode relationer til lærere, vejledere og andre kursister på skolen kan betyde. *"Ja, som jeg sagde, fik det mig faktisk til at komme i skole i en hel uge, fordi vejlederen sagde, at når der er noget, du gerne vil, så skal du kæmpe for at få det. Det er det samme med uddannelse, der skal du også kæmpe om morgenen, kæmpe med dine svagheder for at fuldføre det, du gerne vil".* *"Den ene, ham snakkede jeg godt med. Vi sad lidt efter vejledningssamtalen og snakkede om hinandens udfordringer, han prøvede at give mig nogle ideer, fordi jeg ikke kunne finde ud af, hvad jeg skulle sætte som et mål."* Det er skolens opfattelse, at gruppevejledningssamtalerne synes at række ud over den individuelle vejledning, fordi tilhørsforholdet mellem elev/elev ofte viser sig lige så betydningsfuldt og i nogle tilfælde mere betydningsfuldt end tilhørsforholdet mellem elev og vejleder både i forhold til at skabe tilknytning til skolen såvel som i forhold til at fremme elevens målorientering og beslutningskompetencer. Denne tilgang til vejledning, hvor en indledende og kort periode med ugentlig survey er udgangspunkt for at udvælgelse

af elever til vejledningssamtaler, har resulteret i, at skolens vejledningsindsats er forebyggende i forhold til fravær og frafald snarere end sanktionerende.

5.3.2 Kollektive indsatser VUC

Aarhus HF & VUC Indsatsbeskrivelse

Aarhus HF & VUC arbejder med gruppevejledningsforløb, der løber over fire uger og består af tre gruppesamtaler. En vejledningsgruppe består af ca. fem kursister fra det samme HF enkeltfagshold. Deltagerne har aktuelle fraværproblemer og/eller afbrudte uddannelsesforløb bag sig. Formålet med samtalerne er, at kursisterne skal udvikle en højere grad af mål-orientering, herunder hvad deres mål med uddannelsen er, og hvordan delmål kan være med til at understøtte deres vej igennem uddannelsen. Bevidstheden om mål antages at kunne bidrage til at kvalificere kursisternes beslutningskompetencer, herunder at træffe mere kvalificerede beslutninger i forhold til deres uddannelse.

Forløbets samtaler om mål har taget udgangspunkt i en refleksionsmodel, som ellers typisk anvendes i faget dansk til tekstanalyse, den såkaldte aktantmodel. Modellen har vist sig anvendelig, dels fordi den i sig har et mål (*objekt*), dels fordi den arbejder med både *hjælper* og *modstandere* i forhold til det at nå sine mål. Det øgede fokus på at skabe bevidsthed om kursistens hjælpere og modstandere, både omkring kursisten og ikke mindst i kursisten selv, har medvirket til, at kursisten har fået en højere grad af forståelse for, hvad der indvirker på kursistens beslutninger. Desuden giver modellen et fælles sprog at tale om mål og vejen til mål i.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Forløbet synes særligt at have betydning for kursisterne, mens de deltager i vejledningsindsatser. Kursister har efter deltagelse givet udtryk for, at de oplevet det som positivt at blive taget med i et sådant forløb, hvor de har fået mulighed for at dele og drøfte uddannelsesoplevelser og -erfaringer samt uddannelse i forhold til privatliv med andre kursister. Vejledningsforløbet har bidraget til at gøre kursisterne opmærksomme på, at tilhørsforhold, dvs. oplevelsen af at være en værdifuld del af et fællesskab, har stor betydning for trivsel. Vejledningsforløbet er også lykkedes med at skabe et refleksionsrum for kursisterne, som har arbejdet med at se og diskutere sammenhæng imellem mål og motivation, og som efterfølgende har kunnet træffe beslutninger på et mere kvalificeret eller vejovervejnet grundlag. Kursisterne siger om forløbet:

Søren: "jeg har set, at jeg ikke er den eneste, der synes, at det hele kan være noget lort nogen gange. Det har helt klart også givet mig mere lyst til at komme i skole [...] Det er også rart at have nogen ligestillede at tale om sine problemer med... Jeg har fået et større fokus på nogle private ting, og jeg har fået lidt mere styr på, hvordan jeg kan balancere tingene, så skole og fritid bedre kan fungere sammen... Jeg synes, gruppevejledning bør være obligatorisk. Det har fået mig til at tænke mere positivt om uddannelsen, frem for før hvor jeg syntes, det var en sur pligt for at nå til noget bedre... Måske en session eller to mere. Man kommer faktisk til at savne det, når det er slut".

Mette: "Det er motiverende at have et mål med min uddannelse. Jeg bliver mere motiveret af at høre erfaringer med, hvordan de andre i gruppen finder styrke, men også det fællesskab, der opstår i gruppen. Vi er på samme niveau... Vi kan nemmere gå til hinanden, hvis der er noget svært på klassen... Jeg håber, det bliver en obligatorisk del, især af at tage HF enkeltfag. Stor hjælp og støtte"

HF & VUC Nord indsatsbeskrivelse

HF & VUC Nord arbejder med gruppevejledningsforløb for samtlige kursister på 1. års HF. Forløbet varer fra september til maj og består af tre gruppesamtaler – hver gruppe med 5-6 deltagere. Alle 1.-års-kursister fik tre gruppesamtaler sidste skoleår. Dette samme sker i dette skoleår. Det nye i år er, at det ikke kun er vejlederen, der deltager i projektet, der kører samtalerne – nu får han hjælp af to lærerkolleger.

Formålet med indsatsen er at øge den enkelte kursists bevidsthed dels om målet med uddannelsesforløbet, dels om de udfordringer, kursister/studerende kan opleve. Forløbet baserer sig på en hypotese om, at det har en gavnlig effekt at føle sig som en del af et fællesskab og at kunne spejle sig i og lære af andres erfaringer. Gruppesamtalerne skal derfor styrke sammenholdet mellem kursisterne samt give dem et frirum, hvor de kan få mulighed for at udveksle erfaringer. Gruppesamtalerne tager udgangspunkt i en række casebeskrivelser, der typisk handler om, hvorfor kursisten i en given situation tager en bestemt beslutning. Casene er skrevet på laminerede kort, der lægges frem til gruppevejledningerne, så kursisterne efter tur læser en case op og derefter forholder sig til den. Hver samtale har sit særlige sæt kort. Gruppesamtalerne har således i høj grad handlet om at tale om og styrke den enkeltes beslutningskompetence.


Hvilken betydning har indsatsen fået?

Gruppevejledningsindsatsen har haft stor betydning i forhold til at styrke tilhørsforholdet blandt kursisterne. De har via gruppesamtalerne fået kendskab til hinanden på tværs af klynger i klasserne, hvilket har medvirket til at skabe tryghed for kursisterne. *"Jeg synes, det har været fedt med de her samtaler, for jeg har lært noget helt nyt om X og Y. Vi plejer ikke at snakke sammen"*, *"Jeg troede faktisk, at du var sådan og sådan, men nu har jeg lært, at du slet ikke er sådan, men sådan"*. Refleksionsmodellen som metode har haft to positive betydninger. Metoden har dels medvirket til at skabe den nævnte tryghed i form af at give kursisterne mulighed for at spejle sig i hinandens erfaringer, *"Jeg blev meget overrasket over at høre, at du også havde det på samme måde som mig"*, dels medvirket til at styrke kursisternes beslutningskompetence, når de med udgangspunkt i en given case har sat ord på de overvejelser, de har gjort sig i forbindelse med at træffe en bestemt beslutning.

Indsatsen, som i dag anvendes på hele centret, har vist sig som en bedre metode end ordinær individuel vejledning til at afdække forhold, som hver især og i kombination kan medvirke til frafald, fx om kursisten har et klart mål med sin uddannelse, trives og føler sig som en værdifuld del af et fællesskab (fx 'set' af medkursister og lærere), føler sig fagligt kompetent etc. såvel som at udvikle forhold som målorientering og beslutningskompetence.

Vestegnen HF & VUC Indsatsbeskrivelse

Vestegnen HF & VUC arbejder med gruppevejledningsforløb for udvalgte grupper fra hhv. almen voksenuddannelsesklasser (AVU for 9. kl.) og HF2, førsteårskursister, som består af tre vejledningssessioner, som forløber over 2-3 måneder og har ca. otte deltagere fra hvert hold. De tre sessioner fokuserer hhv. på 1. Tilhørsforhold og trivsel, 2. Studievaner og kompetencer samt 3. Beslutningskompetence, valg og fravalg. Kursisterne blev udvalgt på baggrund af en kategorisering af kursister i fire kategorier, hvoraf kategorien "kan/vil ikke" var grundlag for udvælgelse til gruppevejledning.

	VIL	VIL IKKE
KAN	Ingen indsats	Vejleder er primær motivator. <i>Kursister skal deltage i gruppevejledningsforløb</i>
KAN IKKE	Lærer er primær motivator	Udmeldes/hjælpes videre til et andet studie

Formålet med vejledningsindsatsen er helt grundlæggende at understøtte tilknytning til skolen, understøtte fællesskaber og bidrage til at skabe livsmestring for den enkelte kursist. Indsatsen er knyttet til et diskursivt skift, som har fundet sted inden for de seneste år på skolen,

hvor begreber, som tidligere var associeret negativt med vejledningsindsatser, er udskiftet med nye. *Fastholdelse* er erstattet med *gennemførelse*, og *fravær* er erstattet med *studieaktivitet*. Årsagen er, at fokus skal være på, at kursister er så aktive i deres studie som muligt.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

For både AVU-kursister og HF-kursister gælder, at vejledningssamlernes udtalte fokus på tilhørsforhold har haft stor betydning for deres trivsel på skolen, for deres engagement i deres klasser og i deres fag samt for deres tro på, at de kan lykkes med deres uddannelse. Indsatsen har skabt tryghed for nye kursister ved oplevelsen af, at skolen 'ser dem', og at der er hjælp at hente både til social og faglig integration. Det øger lysten til at komme i skole og til at være deltagende, både socialt og fagligt. For kursister, som tidligere har negative skoleoplevelser og fx er bange for at blive til grin, hvis de føler, de spørger om noget 'dumt', er det en væsentlig succesoplevelse at turde deltage aktivt i timerne. En væsentlig betydning af gruppevejledning har været, at den har skabt rammer for, at kursisterne (fra kursist til kursist) har skabt et netværk og fundet støtte i hinanden i og uden for vejledningsrummet. "*Det vil sige, de fik en lille gruppe, som gjorde, at det ikke længere var mig (vejleder), der sørgede for, at de kom igennem, men at de hjalp hinanden med at komme igennem. Det synes jeg, var en kæmpe gevinst*" (Interview, vejleder august 2019).

KBH SYD HF & VUC Mentorordning Indsatsbeskrivelse

For at nedbringe et alt for højt fravær blandt vores kursister og øge den samlede gennemførelse har KBH SYD HF & VUC i projektperioden nedlagt den traditionelle studievejledning og erstattet den med en *administrativ enhed* på den ene side og en *gennemførelsesenhed* på den anden. Et bærende element i den nye gennemførelsesenhed er en omfattende mentorordning. Det er denne ordning og dens indsatsområder, der har været genstand for skolens bidrag til nærværende projekt. Mentorordningen er et led i skolens samlede fastholdelsesstrategi, der siden august 2019 er skolens erklæret vigtigste indsatsområde. Forud for de store omstruktureringer fra august 2019 gennemførte man bl.a. et pilotprojekt med to HF klasser, som udgjorde '*At blive på sporet*'-indsatsen i 2018. Det har været med til at kvalificere den store omstrukturering. Skolens antagelse var, at det alt for høje fravær skyldtes uklare og meget løse fraværregler samt en ineffektiv indsats ift. kursister, der vaklede mellem at fortsætte eller stoppe på skolen. Enten på grund af for højt fravær, manglende motivation eller personlige udfordringer.

I de to klasser indførtes en eksplicit udtalt grænse på 25 % fravær ud af de tilbudte lektioner. Vi gjorde klassernes lærere frem for studievejledningen ansvarlige for det daglige arbejde med fravær og trivsel, og lærerne afholdt ugentlige gruppevejledninger under navnet *Fremmedefokus*, hvor alle kursister noterede deres fraværspocent, og eventuelle indsatser blev aftalt. Disse indsatser blev overdraget til mentorordningen og havde form af individuelle-

og gruppevejledningsforløb med fokus på motivation og målorientering. Mentorerne havde under indsatserne løbende dialog med lærerne om indhold, progression eller mangel på samme. Resultatet af pilotprojektet var et markant forbedret fremmøde ift. tidlige års turbo-klasser.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Metoden fra pilotprojektet er – sammen med en række andre indsatser – blevet implementeret på hele skolen fra august 2019. Fraværsgrensen er flyttet fra 25 % tilladt fravær til 20 % tilladt fravær. Så indsatsen har helt konkret haft en meget stor betydning for skolen som helhed, da den nu gælder alle på stedet.

Den har også haft en meget konkret betydning for skolens samlede fravær: I oktober 2018 lå det samlede fravær for HF 2, 1. år på 31 % og for HF 2, 2. år lå det på 35 %. I oktober 2019 er tallene hhv. 20 % og 21 %. Her er altså tale om en meget stor reduktion i fraværet under indsatsen.

Mentorkorpset spiller en central rolle. Det består af 21 udpegede mentorer samt to elev-mentorer. Disse er særligt uddannede inden for bl.a. løsningsfokuseret samtaleteknik. Mentorordningen arbejder i dagligdagen meget tæt sammen med alle lærerteam om trivsel og fastholdelse. Det er skolens oplevelse, at dette tiltag giver et værdifuldt redskab til at fastholde kursisterne. Indsatsen foregår som individuelle mentorforløb, men i stigende grad også som gruppevejledning og klasserumsindsatser, hvor for højt fravær, mangel på motivation og målorientering samt uhensigtsmæssige og destruktive gruppedynamikker forhindrer et konstruktivt læringsmiljø.

Indsatsen arbejder specifikt med beslutningskompetence ved, at alle mentorsamtaler afsluttes med, at eleven opstiller konkrete mål, som er et resultat af den "beslutningskompetenceproces", som en mentorsamtale er. Med de tydelige fraværsregler kommer mentorforløbet ikke i så høj grad som tidligere studievejledningen til at handle om det gode liv, men om hvad det kræver at blive på skolen. Da skolens krav til kursisterne er klare, kan de køre en 'cost benefit-analyse' og se, om den indsats, det kræver at blive på skolen, er noget, de kan eller er motiverede til at leve op til. Det er deres beslutning. Mentorerne hjælper blot med at stille skarpt på deres valgmuligheder. Efterfølgende sessioner begynder altid med en evaluering af definerede mål, fx "I hvilken grad oplever kursisten, at han/hun har været i stand til at indfri disse? Hvorfor/hvorfor ikke?". Udgangspunktet for skolens definition af beslutningskompetence er, at det er eleverne, som opstiller mål, som afgør, hvordan de indfrier deres mål samt afgør, hvad der virker, og hvad der ikke virker.

Det store fald i fraværet bekræfter, at indsatsen virker. Spørgsmålet er naturligvis, hvad det er, der virker? Det er komplekst at afgøre dette, men citat fra en kursist, der blev interviewet

om pilotindsatsens virkning sidste år, giver en antydning af et svar: *"Det er godt med en fast fraværsprocent, så ved man, hvad man skal leve op til, og kender kravene til at kunne gå på skolen."*

Så her er nogle bud fra skolen:

- Tydelige regler for fravær. Kursisterne ved, hvad de skal leve op til, når de er til mentorsamtaler. Samtalerne bliver mere konkrete, for vi har et fælles mål, så længe de ønsker at gå på skolen.
- Mentorindsatsen er mere fokuseret end den indsats, studievejledningen tidligere havde mulighed for at tilbyde. Mentorerne er også metodisk bedre klædt på.
- Alle kender til reglerne, og lærerne gør deres kursister opmærksomme på dem mange gange hver uge. Specielt i begyndelsen af semesteret. Det skaber tydelig forventningsafstemning mellem alle. Tidligere har reglerne for fravær været uklare (faktisk ikke eksisterende), og det har skabt en mængde selvopfundne regler både blandt lærere og kursister, som har været grobund for mange konflikter.
- Lærerne kender kursisterne langt bedre, end studievejlederne gjorde under den gamle struktur. Studievejlederne kendte jo ikke alle de elever, som kiggede forbi. Her blev lærere og vejledere ofte spillet ud mod hinanden, når kursisterne kom ned i vejledningen for at tale om deres fravær eller manglende studieaktivitet. Der er et helt andet nærhedsprincip i den nye struktur.

5.3.3. Individuelle indsatser EUD

SOSU H Indsatsbeskrivelse

SOSU H arbejder i deres Fastholdelsesvejledning (FV) på at skabe et trygt rum, hvor eleven har lyst til at komme og let kan 'stikke hovedet indenfor' til en samtale. På baggrund af ugentlige trivselsmålinger og evt. fravæstal udvælges enkelte elever (fra forskellige grundforløb) til individuelle samtaler, der forløber over tre måneder.

Udgangspunktet for fastholdelsesvejledning er elevens fravær. På baggrund af skolens erfaringer med, at elever ofte benytter fastholdelsesvejledningen til at få støtte til andre problematikker end kun fravær, er samtalen i højere grad et sted, hvor elevens problematikker kan drøftes og potentielt transformeres, så eleven får en ny bevidsthed om problematikken og redskaber til at løse den, fx et behov for at ændre tilgang til skolen, til lærerne og holdkammeraterne. Et fast element i vejledningen er målorientering, som kommer til udtryk gennem spørgsmål, hvor eleven inviteres til at reflektere over egne erfaringer og mål. Gennem samtaler får eleven støtte til at tage ansvar og ejerskab til sine egne tanke- og handlemønstre. På den måde får eleven nogle redskaber til at lære og til at eksperimentere med sin tilgang til skolen. Det centrale i samtalen er, at det er eleven selv, som når frem til en måde at håndtere sit problem på og selv finder frem til en løsning – med støtte.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

I evaluering af Fastholdelsesvejledningen giver de deltagende elever især udtryk for, at vejledningen har givet anledning til forandringsprocesser i forhold til at ændre uhensigtsmæssige studievaner, at forstyrre klassekammerater, ikke lave lektier, ikke møde regelmæssigt etc. Eleverne fremhæver, at det er dem selv, der har gjort noget, mens fastholdelsesvejlederen (og lærerne) har været dygtige til at plante de rigtige frø for at påbegynde processen. *"[Vejledere] kommer måske med nogle forslag, fx at jeg kunne blive mere aktiv, at finde en dag, hvor jeg skulle skrive alting ned, måske ikke hver dag. Vi snakker om mange ting og i lang tid. Da jeg startede på uddannelsen, var jeg ikke så motiveret, men det at jeg talte med [vejlederen] gjorde, at jeg blev mere motiveret for uddannelsen, samtidig med at jeg blev mere motiveret ved at komme ud i praktikken".*

Eleverne oplever det særligt vigtigt, at vejlederen er imødekommende og ikke i samtalen vurderer, hvad der er det rigtige eller forkerte. Samtidig giver eleverne udtryk for, at der har været plads til at være den, man er. Vejlederen citerer en elevs oplevelse af processen: *"Den største modningsproces jeg har været igennem i to år".*

U/NORD Indsatsbeskrivelse

U/NORD arbejder gennem individuelle samtaler med at fastholde elever og bevidstgøre dem om konsekvenser af til/fravalg. Deltagere er udvalgte elever fra henholdsvis EUD og EUX, som vurderes til at være frafaldstruede. Der afholdes ugentlige samtaler over et semester.

Målet er at styrke elevernes mulighed for at blive bevidste om egne kompetencer og muligheder for at tage beslutninger, sætte mål og forfølge dem. Vejledningssamtalerne tager udgangspunkt i elevernes besvarelser af spørgsmål vedrørende målorientering. Spørgsmålene vægtes mellem 1-10 og lyder: *Hvor vigtigt er dit mål lige nu? Hvor overbevist er du om, at du kan gennemføre målene, hvis du beslutter dig for det? Hvad er de vigtigste grunde til dine mål? Hvor parat er du til at gennemføre målene?* Elevopfølgningen bestod i en individuel samtale.

Virkningen af den individuelle indsats hos de enkelte elever vurderes til at have:

- en personligt udviklende funktion blandt andet i forhold til målorientering og beslutningskompetence
- Tilhørsforholdet til klassen og de øvrige undervisere blev styrket i takt med et øget engagement.
- Samtalerne er bevidstgørende for eleverne
- Kontakten og samtalen er vigtig.

For indsatsen som sådan vurderede vi, at den individuelle samtale er for ressourcekrævende, det er urealistisk at gennemføre ½-1 times samtale med vaklende elever hver uge, det er der ikke ressourcer til. Derfor besluttede vi at arbejde på klassebasis og udnytte klassens time til at arbejde med målorientering og beslutningskompetence

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Det er skolens opfattelse, at de meget konkrete ugentlige samtaler har bidraget til at gøre eleverne mere bevidste om deres individuelle mål, adfærd og konsekvenserne heraf. Konkret har samtalerne medvirket til at flyttet elevernes egen parathedsvurdering fra 2 til 7-8. Både undervisere, de øvrige elever og ikke mindst dem selv bemærkede en stærkere tilknytning til skolen, lærerne og kammeraterne og positive ændringer, fx i form af at udvise en adfærd, som reelt understøttede elevernes ønske om at blive færdige og få en elevplads.

Vi har i dette skoleår haft et forløb i introperioden på grundforløb 1, (ca. 12 lektioner) samt et forløb i klassens time på studieåret/grundforløb 2 (ca. 16 lektioner), hvor fokus har været på at bevidstgøre eleverne om egne kompetencer og muligheder for at tage beslutninger, sætte mål og forfølge dem. Vi oplever på den baggrund, at eleverne får større selvkendskab og erhvervskendskab og i højere grad er i stand til at sætte mål og forfølge dem.

Vi har endnu ikke evalueret den klassebaserede indsats, men vil kigge på eleverevalueringer, fastholdelse og evt. overgangen til hovedforløbet. Vi vil også kigge på lærerevalueringer, og i hvilket omfang materialet er blevet brugt af lærerne.

5.3.4. Individuelle indsatser VUC

VUC Lyngby

VUC Lyngby har arbejdet med en individorienteret indsats med fokus på unge, der tidligere i deres studieforløb har vist tegn på vaklen samtidig med et udtalt ønske om at gennemføre deres uddannelsesforløb. I vejledningsforløbet deltager 3-4 kursister i ugentlige samtaler med vejleder i en periode på tre måneder. Formålet med indsatsen er gennem arbejdet med målorientering at sætte fokus på kursisternes beslutningsprocesser, og på på hvilken måde disse influerer på hhv. gennemførelse og frafald. Udgangspunktet for de individuelle samtaler er en rammesættende feed-up samtale, hvor kursistens overordnede mål identificeres. Efterfølgende afholdes ugentlige samtaler med afsæt i en udvalgt kommunikationsmodel (CASVU), hvor fokus ligger på delmål og udvikling af kursistens self-efficacy gennem feedback og feedforward. Indsatsen fokuserer på udvikling af kursisternes beslutningskompetence dels gennem arbejdet med at formulere delmål ved hjælp af udfyldning og løbende drøftelse af delmål/mål på feedback- og feedforwardskemaer, dels ved at vejleder taler med kursisten om de valg, der træffes i forbindelse med at nå de delmål/mål, som sættes.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Den fokuserede indsats i det daglige arbejde med kursister synes (forventes?) at bidrage til øget gennemførelse, fordi kursisterne, der har deltaget, giver udtryk for - gennem en personlig udvikling - i samtalerne at have opnået bedre sociale relationer og større bevidsthed om egne kompetencer og styrker. Vejledningssamtalerne har givet dem en oplevelse af forudsigelighed og af at blive mødt 'i øjenhøjde' i et vejledningsrum, der ikke var behæftet med sanktioner, men snarere anerkendelse. Vejlederen oplever, at samtalerne har givet kursisterne større selvindsigt og dermed øget evne til at træffe bevidste, ansvarlige valg og beslutninger. En af kursisterne siger: *"I stedet for at vejlederen siger: Prøv at høre, du har tre måneder til at indhente dit og dat, så gør vi i stedet det, at vi hver uge sætter et mål og kigger også tilbage på, hvor vi har været henne, og hvor vi er nu? Mig og vejlederen vil det samme. Og det er at kunne hjælpe mig selv. Jeg vidste bare ikke, hvad jeg skulle gøre for at nå det punkt, Det har vi arbejdet meget med, og det er derfor, jeg klarer mig godt nu... Redskaberne er denne her proces. Den justerer noget inde i mit hoved"*. VUC Lyngby baserer deres tilgang til vejledning på en erkendelse af, at målrettet, øget ressourceforbrug på udvalgte områder kan generere en generelt større gennemførelse. Gennem en øget indsats med den enkelte kursist via hyppige samtaler og målorientering er der skabt et refleksionsniveau hos kursisten, der har fået betydning for dennes opfattelse af sig selv i relation til de andre kursister. Dette har fået betydning for kursistens indsigt i egen rolle i forhold til at træffe bevidste valg og selvstændige beslutninger, hvilket i sidste ende giver en bedre evne til at tage ansvar.

KVUC Indsatsbeskrivelse

Indsatsen på KVUC foregår i et samarbejde mellem lærer og vejleder. Indsatsen, som består af tre individuelle samtaler med tre ugers mellemrum, foregår specifikt i et undervisningsforløb med løbende optag, hvor kursister kan tage 9. klasses dansk, samfundsfag og matematik i løbet af fire måneder. Der er ca. 40 kursister ad gangen på et hold samt fem lærere og en vejleder tilknyttet. Udvælgelsen af kursister til de individuelle samtaler foregår ved den samtale, der indledningsvist afholdes af den primære lærer med de nye kursister. De to kursister, der deltog i samtalerne i efteråret 2018, var begge fast besluttede på at få færdiggjort en 9. klasse. De havde begge været væk fra skolemiljøet længe, og havde begge oplevet flere afbrudte skoleforløb.

Med indsatsen er der arbejdet specifikt med at styrke målorientering og beslutningskompetence. Formålet er at styrke kursistens self-efficacy, samt at kursisten får en bedre forståelse af sig selv og sin egen livssituation med henblik på at kunne identificere handlemuligheder i forhold til uddannelsesaktiviteter. Indsatsen varetages både i klasselokalet og i vejledningssamtalerne. Læreren sætter i klasserummet eksplicit fokus på, at læreprocesser kan være frustrerende, og det er en helt almindelig følelse, som viser, at man faktisk er interesseret i at lære. Læreren indsats fokuserer således på kursisternes faglige progression i et trygt og godt læringsmiljø. Og tager mange samtaler med kursisterne om at sætte målbare mål, mål, som kan vise, hvad der nu er nået, og der kan sættes "flueben" ved det og så videre. Vejlederen arbejder i de tre samtaler med kursistens beslutningskompetence i forhold til uddannelsesaktiviteter. Kursisterne skal forud for vejledningen tænke over en problemstilling/dilemma, som de gerne vil have klarhed over, og samtalen med vejleder understøttes herefter af lineære spørgsmål, der er med til at afklare, opklare og afdække deres egne opfattelser af det at være kommet i gang med skole, og stille hv-spørgsmålene og med de reflektive spørgsmål, som har som formål at identificere succeser og udfordringer og formulere næste bedste skridt. Hensigten er først og fremmest at undersøge forskellige muligheder med henblik på at ændre forståelser og handlinger og se nye muligheder og måske endda ændre deres egne fortællinger om sig selv som kursist og som menneske i det hele taget.

Hvilken betydning har indsatsen fået?

Indsatsen har givet vejledere og lærere vigtig viden om, hvad kursisterne tænker om skolens måde at lave gennemførelsesarbejde på, og hvilken indvirkning det har på deres beslutninger om at blive i uddannelse. Via samtaler og interviews peger kursisterne gentagne gange på især to forhold, som de finder demotiverende, og som synes at påvirke deres tankeprocesser i forhold til at gennemføre deres uddannelse på KVUC. Det drejer sig om, at de føler sig presset af mange fraværsregler og indirekte trusler om udsmidning. De oplever ikke at

blive anerkendt som selvstændige, voksne mennesker, som er i stand til at træffe beslutninger i deres liv. Det drejer sig også om oplevelsen af, at gennemførelsessamtalerne er for fokuserede på det, kursisten ikke formår at gøre.

En kursist udtalte i et interview følgende:

"Jeg forstår ikke jeres fokus på fravær, jeg bliver utryk, fordi jeg vil det jo af hele mit hjerte, det her uddannelse. Man får bare at vide af vejlederen, at man skal gøre det bedre, ellers bliver man udmeldt og må en tur omkring ledelsen, Jeg bliver så skræmt, og jeg får meget uro i min krop, og jeg bliver presset, og min krop får det dårligt".

Skolen har på baggrund af disse erfaringer implementeret en ny struktur, der betyder, at kursister kun møder én vejleder i hvert semester (fokus på relationen og tillid). Samtaler om fravær skal fylde væsentligt mindre. I stedet skal vejledningssamtaler hjælpe kursisten til at holde fokus på processen frem for resultatet, til at identificere, styrke og i højere grad turde gå til udfordringerne, der kommer i forløbet, samt arbejde med hensigtsmæssige strategier for at nå målet.

5.4. Forskningscirklen som mødestedet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden

Som forudsætning for forskningsbevillingen har Velux-fonden lagt vægt på, at der i forskningsprojektet sker en frugtbar kobling mellem forskning og praksis, samtidig med at der genereres forskningsresultater på internationalt niveau. Denne kobling antages at indvirke positivt på bæredygtigheden af resultaterne fra projektet, idet projektet understøtter en løbende forankring af viden og erfaringer i skolernes praksis.

I projektet har vi arbejdet med denne udfordring ved at organisere forskningen i forskningscirkler. I det følgende beskriver vi forskningscirklernes form og funktion og det udbytte, der kommer ud af cirkelarbejdet, herunder lærernes kompetenceløft.

I forskningscirklen samarbejder praktikere¹¹ og forskere med henblik på at udforske et konkret praktisk problem, samtidig med at der systematisk genereres ny viden. Det grundlæggende formål med forskningscirklen er at forbedre nogle forhold eller at løse nogle problemer. Det sker gennem et organiseret møde mellem henholdsvis praksisbaseret og forskningsbaseret viden. I en uddannelsessammenhæng drejer det sig om mødet mellem skole og forskningsinstitution, mellem de ansatte på skolen og forskere. I projektet har formålet været, at praktikerne gennem deltagelse i forskningscirkler kvalificeres til at udvikle praksis på skolerne, samt at den forskningsbaserede viden og forskerne kvalificeres gennem mødet med - og afprøvningen i praksis. Således får forskerne i mødet med praktikerne mulighed for at undersøge gyldigheden af deres resultater.

Begrebet forskningscirkel har forskellige betydninger og noget forskelligt indhold i den litteratur, hvor begrebet anvendes. I dette projekt definerer vi forskningscirklen som et samarbejde mellem praktikere og forskere med henblik på udforskning og udvikling af løsningsforslag på en problemstilling. Samarbejdet er ligeværdigt i den forstand, at løsningen af problemet er en fælles opgave. Samtidig er der en arbejdsdeling. Forskernes opgave er at bidrage med forskningsbaseret viden, styre arbejdet i forskningscirklerne og generere ny forskningsbaseret viden. Praktikernes opgave er at gennemføre aktiviteter med henblik på løsning af det fælles problem samt at indsamle erfaringer fra deres arbejde med løsning af problemet. Gennem dette arbejde udvikler praktikerne deres kompetencer.

Forskningscirklen adskiller sig fra lignende samarbejdsformer, fx studiecirklen eller læringscirklen, ved at der deltager forskere i cirkelarbejdet. Det kan dog være vanskeligt at skelne skarpt mellem de forskellige former for cirkelvirksomhed, og i nogle sammenhæng anvendes fx begreberne læringscirkler og forskningscirkler simultant.

¹¹ Begrebet praktiker anvendes i teksten om 'praksisaktør'.

Forskningscirkler om frafald

Formålet med arbejdet i forskningscirklerne i dette projekt er – gennem større indsigt i elevernes beslutninger i forhold til frafald - at udvikle de deltagende praktikers kompetencer til i deres daglige praksis på skolerne at bidrage til at mindske frafald inden for erhvervsuddannelsesområdet og den almene voksenundervisning.

Arbejdet har været organiseret i tre forskningscirkler, der hver er knyttet til en del af Danmark (Hovedstaden, Sjælland og Fyn-Jylland). I hver forskningscirkel er der indgået mellem 10 og 15 praktikere fra fire eller fem uddannelsesinstitutioner. Gruppen af praktikere omfatter ledere, vejledere og lærere. I alt indgår 35 praktikere (med en vis, men begrænset udskiftning) og fire forskere i forskningscirkelarbejdet. Deltagerne har mødtes regelmæssigt tre gange om året i en forskningscirkel. Der er gennemført syv forskningscirkelmøder med deltagelse af to forskere på hvert møde. Forskerne har derudover besøgt skolerne mellem forskningscirkelmøderne. Praktikerne gennemfører indsatser på skolerne mellem forskningscirkelmøderne. Indsatserne relaterer sig til frafald og til nedbringelse af frafald.

Hvert forskningscirkelmøde har været gennemført efter en fast dagsorden, der omfatter dels en fremlæggelse af teori og forskningsbaseret viden, som relaterer sig til projektets interessefelt 'frafald', dels praktikernes fremlæggelse af erfaringer med deres arbejde på skolerne i perioden mellem cirkelmøderne. Både de teoretiske oplæg samt praktikernes erfaringer drøftes og udveksles skolerne imellem.

Erfaringer fra forskningscirkelarbejdet

Som led i projektets fokus på bæredygtighed har vi undersøgt, hvordan forskningsbaseret og praksisbaseret viden har været kombineret: Hvordan kan den forskningsbaserede viden bidrage til udvikling af praksis? Hvordan kan den praksisbaserede viden bidrage til generering af forskningsresultater? Hvordan kan forskellige vidensformer interagere med hinanden - hvilken viden er meningsfuld ift. at forstå og forebygge frafald?

Datagrundlaget

For at undersøge samspillet mellem den forskningsbaserede viden og den praksisbaserede viden, som udvikles i projektet, er der indsamlet data. Der er anvendt to metoder. Den ene metode er systematisk opsamling af viden som afslutning på cirkelmøderne. Den anden metode er interview med praktikerne.

Indholdet i den første dataindsamlingsmetode er følgende: Som afslutning på cirkelmøderne er praktikerne på tredje og femte møde blevet bedt om at forholde sig til 1. *hvad* de har lært i projektet, og 2. *hvordan* de mener, de har lært det.

Praktikerne blev på cirkelmødet først bedt om at nedskrive svarene på spørgsmålene individuelt. Derefter blev de bedt om at tale med kollegaen fra samme skole om deres egne erfaringer med henblik på at uddybe hinandens opfattelser. De forskellige opfattelser blev derefter fremlagt i plenum og opsamlet af forskerne. Der foreligger fem skriftlige opsamlinger.

Den anden dataindsamlingsmetode omfatter interview med praktikere fra hver skole. Der er foretaget i alt 12 interview, heraf fem individuelle og syv kollektive. I hvert af de kollektive interview deltog to (i et interview tre) praktikere. Praktikerne blev bedt om at fortælle, hvad de havde fået ud af arbejdet i forskningscirklen. Efter først selv at have beskrevet deres udbytte blev interviewpersonerne systematisk spurgt om forskellige muligheder for udbytte.

Interviewene er blevet optaget på lydfil. Besvarelsene er sammenfattet, og passager med relevans for ovenstående forskningsspørgsmål er udskrevet. Det samlede datamateriale er analyseret og tematiseret ligeledes ud fra ovenstående to spørgsmål.

Hvilket udbytte har praktikerne opnået gennem deltagelse i forskningscirkelarbejdet?

Interviewene viser generelt, at der er stor tilfredshed med arbejdet i forskningscirklerne. Praktikerne oplever, at de har fået meget ud af deltagelse i forskningscirkelarbejdet. De fremhæver i den forbindelse flere forhold.

For det første er det vigtigt for praktikerne at "være en del af et samlet forskningsprojekt" (V4). : "... vi har fået lov til at være medforskere. Det har for mig været rigtig rigtig vigtigt, at man ikke er kommet og har sagt til os: Nu skal I gøre sådan, men i virkeligheden har opfordret os til: Hvad kan I bidrage med, sådan at vores samlede mål på en eller anden måde kommer i hus" (Vestegnens HF & VUC). Det er sammenhænge og kontinuiteten, som fremhæves. Der er sammenhæng mellem det, som sker i de forskellige forskningscirkler, og der er sammenhæng mellem det arbejde, som gennemføres på skolerne og det, der arbejdes med i forskningscirklerne. Praktikerne siger, at det er regelmæssigheden og kontinuiteten i forskningscirkelarbejdet, som er motiverende og skaber fremdrift. Det er samarbejdet med forskerne om et konkret problem, der legitimerer, at der anvendes tid på projektet på skolerne.

For det andet bidrager forskningscirklerne til at fastholde fokus i praksis: "Det er godt at være med i noget, hvor man bliver fastholdt i at arbejde henimod, at det skal gennemføres. Godt at blive fastholdt i at skulle fremlægge. At man skal reflektere over det, man gør" (E2). Her spiller refleksionerne på forskningscirkelmøderne en vigtig rolle. Når man skal fremlægge sine erfaringer for andre ligestillede i en forskningscirkel, bidrager det til, at der reflekteres over de gjorte erfaringer. Refleksionen bidrager til at systematisere erfaringerne i en sådan form, at andre kan forstå og anvende dem. Det er i refleksionsprocessen, at erfaringerne fastholdes. I et af interviewene siges: "Vi lærer mest, når vi er på vej til forskningscirklerne og skal forberede vores fremlæggelse af det, vi gør. Vi lærer også meget, når vi er på vej hjem til skolen, når vi taler om, hvad de andre har gjort" (V3).

For det tredje giver udvekslingen af erfaringer mellem skolerne inspiration til forbedring og fornyelse af egen praksis. Skolerne fortæller om konkrete metoder, fx skelnen mellem 'kan og vil', som en af skolerne introducerede tidligt i projektet, og som mange af deltagerne har ladet sig inspirere af: "Man bliver inspireret af de andre; vi vidste ikke noget om andre skoler end vores egen. Vi har stjålet konceptet 'kan-vil', for vi synes, at det gør det synligt for andre på skolen, hvad vi gør." (E2). "Det har været fantastisk at være sammen med 14 andre skoler, som gør ting på en anden måde, og som vi i høj grad også er blevet inspireret af (Vestegnens HF & VUC).

Arbejdet i forskningscirklerne sætter sig mange spor på skolerne. En af praktikerne siger: "Vi er begyndt at tænke mere over, hvad der foregår inde i kursisternes hoveder" (V4). En anden siger: "Jeg er ikke begyndt at ændre min måde at tale med kursisterne på. Men vi har ændret tidspunktet for, hvornår vejlederen skal komme ud på holdet, så vejledningen ikke først starter, når der er for meget fravær. Nu har vi fra day one kontakt med alle kursister" (V1). "Vi er begyndt at evaluere vores indsats meget mere. Det tager tid, men vi har gode erfaringer med det" (E3). "Jeg er begyndt at reflektere over min egen vejlederpraksis. Det har givet mig ny energi og haft en positiv virkning på min egen dagligdag" (V5).

Praktikerne får en række erfaringer ved at handle. Erfaringerne kvalificeres gennem samspillet med forskerne. Praktikerne bliver bedre til at handle og mere sikre på, at det, de gør, er rigtigt. Det er den erfaringsbaserede del af cirkelarbejdet, der fremhæves som betydningsfuldt af praktikerne. Det at være en del af et projekt, der har fremdrift, og hvor man afprøver nye handlinger, har betydning. Det bidrager til, at der sættes fokus på forskellige forhold, der - på den ene eller anden måde - knytter sig til det, der sker på skolerne. Det at mødes og udveksle erfaringer er givende, fordi det 'holder en til ilden'.

Hvordan indgår den forskningsbaserede viden i praksis?

I forskningscirklerne arbejdes med to former for forskningsbaseret viden. Den ene form er allerede eksisterende forskningsbaseret viden. Den anden form er viden, som forskerne udvikler i projektet.

Den fremlagte eksisterende forskningsbaserede viden omfatter blandt andet årsager til frafald (Rumberger & Lim, 2008), motivationsteori med udgangspunkt i selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000) og i begrebet self-efficacy (Bandura, 1997) og strategier, som eleverne anvender i denne proces (Lessard et al., 2008). I projektet benævnes denne teori som 'vakteorien'. Se også kapitel 4 om projektets teoretiske udgangspunkt.

Den anden form for viden er udviklet på baggrund af dataindsamling i projektet og er p.t. sammenfattet og publiceret i tre artikler. Den første artikel omhandler typificering af beslutningsmønstre, den anden omhandler beslutningsforløb og den tredje omhandler 'beslutningskurver' (se kapitel 6).

Datamaterialet viser, at den eksisterende forskningsbaserede viden har indflydelse på, hvordan praktikerne tænker og taler om praksis.

Praktikerne giver udtryk for, at det er vigtigt, at der *er* teoretiske oplæg i forskningscirklerne, fordi de gerne vil arbejde med teori, og fordi de godt kan lide at kunne sætte begreber på det, de gør i praksis: "Hver gang I har sat empiren ind i en teoretisk kontekst, kan jeg så tænke: Hvad er det egentlig, jeg arbejder mig rundt om?" (V1). Men teorien skal relateres til praksis: "Det er vigtigt, at teorien kommer i spil i forhold til det, vi gør ude på skolerne. Det er det, som betyder noget" (V1). Den forskningsbaserede viden skal eksplicit knyttes til praksis. På spørgsmålet om, hvorfor det teoretiske er vigtigt for skolerne, siger en lærer: "Jeg er god til at møde eleverne ud fra en praksisviden. Når jeg hører teorierne, bliver jeg bekræftet i, at jeg gør det rigtige ... Man får begreber og forklaringer" (E1). Teorierne bruges således her til at bekræfte praktikerne i, at de gør det rigtige.

Når praktikerne i interviewene taler om deres opfattelse af den forskningsbaserede viden, drejer deres fortællinger sig oftest om, at de synes, at noget er interessant eller vigtigt, fx denne lærer: "De fire elevtyper er vigtige; et nyt redskab i forhold til den støtte, eleverne skal have; det kan omsættes, fordi elevtyperne er genkendelige. Der er udviklingsmuligheder i forhold til praksis" (E1). Og en anden lærer siger: "Jeg har fået et andet fokus på eleverne, for jeg kan med viden fra forskningscirklerne forsvare, hvorfor nogle elever skal have et særligt fokus" (E1). Tilsvarende siges det i et andet interview: "Papiret med vaklestrategier har været fremme mange gange til møder med vejledere og lærere. Der sker mange oversættelser; det knytter godt an til det relationelle" (V2). Den forskningsbaserede viden giver en forståelsesramme for praksis, fx som det fremgår i ovenfor nævnte citat, hvor man taler om at have "fået et andet fokus på eleverne".

Ud over at danne en forståelsesramme for arbejdet har den forskningsbaserede viden en sammenbindende funktion. Den giver praktikerne et fælles sprog, som kan anvendes i deres professionelle virke på skolen og i arbejdet i forskningscirklerne: "Der er jo også noget med fælles sprog. Hvad taler vi om her? Jo flere gange vi mødes, jo bedre fælles sprog... vakleordet er godt; vi mangler et fælles sprog til at tale om, hvad der på spil" (V1). "Det, at vi nu taler om beslutningsprocesser og ikke bare om frafald, har drejet vort fokus i arbejdet" (V4). Det fælles begrebsbrug på skolerne antages at kunne understøtte praktikernes arbejde efter projektets afslutning, det vil sige understøtte projektets bæredygtighed. Datamaterialet viser således, at praktikerne anvender den forskningsbaserede viden som en ramme til at forstå deres praksis. Praktikerne anvender kun den forskningsbaserede viden som direkte handlingsanvisende i få tilfælde.

Som led i deltagelsen i forskningscirklerne har praktikere deltaget i dataindsamlingen på skolerne, hvor de dels har gennemført interview sammen med forskerne, dels alene. Interviewene viser, at praktikerne dels har lært en måde at interviewe på, dels er blevet opmærksomme på spørgsmål og forhold, de kan tage op i dialogen med eleverne/kursisterne, fx i

vejledningen: "Det, jeg har lært i dette projekt, er en arbejdsmetode og et mindset" (E2). Det at have fået nye værktøjer eller fremgangsmåder i praksis forventes at styrke projektets bæredygtighed.

Vi kan på baggrund af datamaterialet konstatere, at:

- Jo mere den forskningsbaserede viden er direkte relateret til praksis,
- Jo mere den forskningsbaserede viden bearbejdes på forskningscirkelmøderne, og
- Jo mere praktikerne selv har bidraget til udvikling af forskningsbaseret viden,
- Jo mere anvender praktikerne den forskningsbaserede viden.

Sammenfattende

I projektet har vi haft fokus på at styrke bæredygtighed¹² i et systematisk samspil mellem den forskningsbaserede viden og den praksisbaserede viden organiseret i forskningscirkler. I det konkrete forskningscirkularbejde har vi set, at praksis gennem cirkularbejdet kan ændres og forbedres. Praktikerne lærer af deres og de andre deltageres erfaringer, og de anvender den forskningsbaserede viden som en begrebsmæssig forståelsesramme. Forskernes bidrag har først og fremmest været at fastholde, systematisere og stimulere udviklingsprocessen, så praktikernes erfaringer kan anvendes og nyttiggøres på tværs af skoler og forskningscirkler.

Imidlertid viser erfaringer, at hvis målet er, at praktikerne skal implementere nye handlinger i praksis, kræves en særlig indsats af forskerne som en del af forskningscirkularbejdet. Forskerne skal således understøtte, at den forskningsbaserede indsigt oversættes til konkrete handlinger, der bidrager til problemløsning, det vil sige at gøre den forskningsbaserede viden handlingsanvisende. Forskerne må sikre, at processen sættes i gang, og at praktikerne inddrages i oversættelsesarbejdet.

5.5. Bæredygtighed som langsigtet perspektiv

En central del af projektets formål er at understøtte, at de resultater, som udvikles, bliver bæredygtige. Bæredygtighed opfattes i projektet som implementering og anvendelse af forskningsresultater på skolerne i et langsigtet perspektiv. Det fremgår af projektbeskrivelsen, at projektet lægger vægt på resultaternes bæredygtighed, idet praktikerne i projektets tredje år skal arbejde systematisk med, hvordan de implementerer erfaringer fra projektet i videreudvikling af deres praksis. Endvidere, at formålet med den tredje projektperiode i

¹² Som det fremgår i afsnit 5.5 forstås bæredygtighed i projektet som implementering og anvendelse af forskningsresultater på skolerne i et langsigtet perspektiv.

2019 er at vurdere holdbarheden i de indsamlede resultater og at sikre forankring af erfaringerne fra projektet dels på praktikernes skoler, dels generelt i sektoren.

For at vurdere holdbarheden har forskerne dels understøttet skolernes erfaringsopsamling om dette, dels gennemført en interviewundersøgelse. Interviewundersøgelsen skal bidrage til kvalitetssikring af den indsamlede viden og kortlægge anvendelsen af de gjorte erfaringer på de deltagende skoler.

Endelig afholdes en afsluttende opsamlings- og implementeringskonference, der henvender sig bredt til interessenter i relation til de to uddannelsesområder og formidler og drøfter resultaterne fra projektet med fokus på, hvordan skoler og andre interessenter kan *anvende* resultaterne fra projektet.

Dataindsamling om bæredygtighed

I første halvdel af 2019 er der gennemført interview på samtlige skoler om anvendelsen af projektresultaterne. Interviewene drejede sig om den betydning, som projektet og dets resultater havde haft for skolerne, hvordan deltagerne havde oplevet arbejdet i forskningscirklerne, og hvad der var blevet implementeret på skolen.

I det følgende gengives uddrag fra fire af de gennemførte interview, der repræsenterer en bredde i forhold til former for implementering og anvendelse af viden og erfaringer fra projektet samt i forhold til udfordringer i relation til dette. Det første med en skoleleder fra den skole, som forlod projektet ca. midtvejs. Det andet med en vejleder fra en skole, hvor aktiviteterne videreføres af den deltagende vejleder. Det tredje med en leder fra en skole, hvor projektets gennemførelse og resultater har bidraget til vedtagelsen af en fremadrettet vejledningsstrategi. Endelig er det sidste interview med en lærer og en vejleder, der har fastholdt videreførelse af aktiviteterne i en periode med udskiftning i ledelsen. På baggrund af de fire uddrag sammenfattes den opnåede viden om skolernes arbejde med bæredygtighed. Først de fire uddrag:

Interview med mellemlider – en begrænset implementering

Den interviewede mellemlider har været aktiv i projektet, så hvorfor har skolen trukket sig ud af projektet? "Det var et samspil af omstændigheder. Vi kunne ikke deltage i nogle af forskningscirkelmøderne, og så 'tabte vi tråden'. Men først og fremmest var det et spørgsmål om ressourcer. Vi skulle tage ressourcerne lokalt. Vi var kede af, at vi ikke kunne være med. Det var et spørgsmål om at prioritere. Det var ikke nogen let beslutning; men vi kunne simpelt hen ikke nå det". Videre om begrundelsen for at trække sig ud, siger den interviewede: "Jeg er nødt til at forholde mig til det helt nære på skolen. Det lidt længere perspektiv, som ligger i projektet, bliver skudt i baggrunden"

Ifølge mellemlederen har skolen haft glæde af at deltage i projektet: "Jeg var meget positiv over for projektet. Vi har været glade for at være med. Det har været spændende, det har været inspirerende, og det har sat tanker i gang. Det har gjort, at vi har været på forkant med udviklingen. ... "Det har sat frafald på dagsordenen. Når vi nu taler med andre, så er vi 'længere fremme' og har allerede haft fokus på frafaldet mere konkret end de andre."

Videre fremgår det, at det har været godt at være forpligtet over for projektet og arbejdet i forskningscirklerne. Det har været nyttigt at være med til at indsamle viden. "Projektet har sat sig spor". "Det der med målsætning og det med at formulere delmål. Det arbejder vi nu med sammen med kursisterne. Vi har fået øjnene op for, hvad det betyder for kursisterne, at de ved, hvad de skal bruge det til." Og den interviewede tilføjer: "Så var der det med de fire kursisttyper og det om årsagerne til frafald".

I forhold til deltagelsen i forskningscirklerne siger den interviewede: "Vi har lært meget af de andres erfaringer".

Projektet har ikke sat sig spor i form af ændrede relationer mellem lærere og vejledere. Det har heller ikke sat sig spor i det organisatoriske arbejde.

Interview med vejleder – en vejlederbaseret implementering

På spørgsmålet om, hvad deltagelsen i projektet har betydet, siger vejlederen: "Det har givet en dybere forståelse af, hvad det drejer sig om. Det har lært mig noget om metode og om systematik. Det har lært mig noget om erfaringsindsamling og effekten af det, vi laver."

I forhold til aktiviteterne i projektet har vejlederen følgende bemærkninger:

"Det er svært at sætte tingene i gang og så holde fast. Det er vanskeligt at få det til at fortsætte; men her har projektet bidraget. ... Det var godt at have en spørgeguide, som nu indgår i mine vejledningssamtaler... Det har været nyttigt at fokusere på de tre dimensioner" (mål-orientering, tilhørsforhold og beslutningskompetence)... Det har været godt at være tvunget til at komme tilbage til forskningscirklerne med noget, som man havde gjort."

På spørgsmålet om, hvilken betydning projektet har haft for vejlederne på skolen, siger vejlederen:

"Det er blevet et vejlederprojekt. Der er igangsat en ny frafaldsprocedure. Vi ser nu vejledningen fremadrettet og ikke bagudskuende. Vi fokuserer på, hvad skal der gøres fremover... Vi arbejder med at integrere målene i hverdagen: Hvor er jeg i mit liv? Hvad vil jeg gøre fremover? Hvilke mål vil jeg sætte for den næste uge?" Ifølge vejlederen kan det fx dreje sig om bedre fremmøde, mere deltagelse i undervisningen, hvem eleven skal henvende sig til, hvis hun får problemer, hvordan eleven kan lære de andre bedre at kende: "Vi tager fat på de små vanskeligheder".

På spørgsmålet om, hvilken ny viden vejlederen har fået om frafald, svarer vejlederen:

"Det vigtigste er nok, at jeg er blevet klar over, at kursistens målopfattelse er diffus. De har ikke noget klart billede af, hvad de vil. De skal hjælpes til at analysere deres egen dag. De skal trænes i at træffe valg." Ifølge vejlederen foregår beslutningsprocesserne intuitivt og er ikke reflekterede eller gennemtænkte.

Om sin viden om frafald siger vejlederen, at kursisterne ikke er gode til at udsætte de beslutninger, som træffes. "De har en høj beslutningshastighed. Hvis man kunne nedsætte beslutningshastigheden, så man traf beslutningen efter 'at have sovet på den', så kunne man nok nå et stykke. Det drejer sig om de store beslutninger og om hverdagsmålene."

Om arbejdet i forskningscirklerne siger vejlederen: "Det har været sjovt at være der. Det har været meget nyttigt med udvekslingen af erfaringer, hvor man virkelig kunne bruge det, de andre sagde. Det har været godt med den gensidige forpligtelse. Det har holdt en til ilden. Man føler, man er en del af et fælles projekt".

Endelig siger vejlederen om implementeringen af viden og erfaringer fra projektet: "Vi har indført nogle nye processer. Vi har fået et nyt indhold i vejledningssamtalen." Vejlederen fremhæver således ændringer, som projektet har bidraget til. "Nu kører vi gruppevejledning fast" (som et blandt tre tiltag). "Vi har i vejledergruppen talt om form og indhold i vejledningssamtalen. Hvilke spørgsmål skal stilles?"

Gruppevejledningen føres videre af vejlederen og en ny vejleder, som 'er under oplæring'. Projektet er således alene forankret i vejlederens person. Der har ikke været ledelsesinitiativer involveret.

Interview med leder – en lederbaseret implementering

Ifølge lederen har deltagelsen i projektet skærpet opmærksomheden på betydningen af vejledningen. Vejledningen skal nu være en kerneydelse. "Vi har fået et tydeligere billede af kursisternes self-efficacy. De mangler self-efficacy; men vejledningen kan styrke det."

Hvilken betydning har det haft for vejlederne på skolen?

I forhold til skolens vejledningspraksis er der sat gruppevejledningsaktiviteter i gang på hele VUC'et efter den model, der er arbejdet med i forskningscirklen. Implementeringsprocessen har været nogenlunde således:

1. Lederen har talt om modellen og de gode resultater i hele vejledergruppen.
2. Nogle vejledere har selv henvendt sig til den vejleder, som deltog i projektet, for at høre mere.
3. Det har fået nogle vejledere til at anvende den samme vejledningsmetode.
4. Der er (delvis på den baggrund) søsat en ny vejledningsstrategi for de næste tre år.
5. Det er lederen, der har udarbejdet strategien.
6. Gruppevejledningen er en væsentlig del af strategien.
7. Strategien er vedtaget på 'højeste niveau' (rektor).

Ifølge lederen er årsagen til, at implementeringen er lykkedes, at den anvendte model (den fremadrettede og socialt orienterede gruppevejledning) har fungeret, og at vejlederen har været inspirerende og en god advokat for metoden. Samtidig har det været vigtigt, at lederen har bidraget til formidlingen til de andre vejledere.

Om arbejdet i forskningscirklerne siger lederen: "Det har været godt at være sammen med kolleger fra andre uddannelsessektorer. Det har været et 'vejledningsfællesskab', hvor man kunne give gensidig kritik. ... Jeg har fået øjnene op for de grundlæggende frafaldsforhold. ... Det vigtige er det kontinuerlige arbejde og det langvarige perspektiv, hvor man skulle forberede noget til møderne."

Interview med lærer og vejleder – implementering understøttes af et projekt på skolen

Lærer og vejleder har været meget tilfredse med at deltage i forskningscirklerne, dels fordi de har haft mulighed for at udveksle erfaringer med andre skoler, dels fordi de har fået tid til at tænke: "Vi har fået et andet sprog, vi kan italesætte det, vi arbejder med, og vi kan sige til kollegaerne: Har I lagt mærke til det?" Videre siger de: "Det har været spændende at arbejde sammen med jer (forskerne) og interessant at se, at man kan arbejde på den måde, hvor man samler data ind og bruger dem, og at det er vigtigt at arbejde på den måde."

På spørgsmålet, om de vil anvende de tre forhold fra projektet, 'målorientering', 'tilhørsforhold' og 'beslutningskompetence' i en videre implementering, siger læreren: "Det giver mest mening for mig at arbejde med målorientering, fordi det er sådan, jeg selv er, og de andre to ting følger jo også med, når man taler med eleverne om, hvordan de kommer hen til dette mål."

Vejlederen har fokus på tilhørsforhold og siger: "Jeg synes, at jeg arbejder mere bevidst med tilhørsforhold: Jeg arbejder med en øvelse, der både har et fagligt og et privat islæt."

Ud over den personlige interesse i relation til de tre forhold har andre forhold også betydning for implementering af viden og erfaringer fra projektet. Således skal resultaterne fra VELUX projektet ses i relation til et andet projekt, 'LINK', som skolen har besluttet sig for at gennemføre på hele skolen. Dette projekt indeholder blandt andet en række øvelser, man kan lave med eleverne. Om VELUX projektet siger vejlederen: "Det er et lille projekt, som man skal huske at forholde sig til i forhold til det samlede arbejde" (på skolen).

Resultaterne fra VELUX projektet vil derfor ifølge de to interviewede have gennemslagskraft i den udstrækning, resultaterne passer sammen med LINK: "Nu kommer der jo noget materiale fra LINK, og *det* skal deles på lærerværelset." Videre fremgår det, at implementeringen af LINK-principper og -øvelser foregår på skolen, ved at to LINK-konsulenter deltager i skolens hverdag: "De to 'LINK-piger' kommer og skal være med i nogle klasser; de har også været med på lærermøderne... Det er øvelser, vi har brug for, men man skal nu ikke under-vurdere, hvilken betydning VELUX projektet har haft for den måde, vi tænker på".

Læreren foreslår på denne baggrund, at man i forskningscirkelarbejdet i højere grad skulle have hjulpet deltagerne med at oversætte forskningsresultater og -teori til konkrete handlinger og øvelser på de enkelte skoler. En forklaring på, at resultaterne fra VELUX projektet kun i en vis udstrækning er forankret på skolen, drejer sig dog også om ledelsens engagement i projektet:

”Ledelsen har jo ikke været så committed. Jo, lederen var engageret i begyndelsen, men så, ja så har hun måske været et andet sted (i tankerne; lederen forlod skolen midt i projektet). Ledelsen har ikke været så optaget af dette projekt”.

Det, de har anvendt fra VELUX projektet på skolen, er det, der passer til LINK. Ja, de ting, som vi har med fra projektet sammen med LINK, hvor vi laver nogle superfede øvelser. Vi bruger jeres spørgsmål til at lave øvelserne fra LINK... Hvis vi ikke havde fået LINK-værktøjerne, havde vi ikke fået fortsat VELUX projektet. Det er kombinationen af de to projekter, der er vigtig.

Omfanget af implementering og bæredygtighed

Resultaterne viser – som eksemplificeret i de fire interviewuddrag – at projektet og projektresultaterne har haft betydning for arbejdet på skolerne på forskellige områder og i forskelligt omfang. Det kan konstateres, at projektet har sat sig spor på følgende måder:

- Begreber og teoretisk baseret viden fra cirkelarbejdet indgår i skolernes arbejde i større og mindre omfang. Det gælder for alle deltagende skoler – også for den skole, der er stoppet, eller som har holdt lav profil i projektet. Der er sat fokus på frafald, som det siges. Dette er illustreret i det første interview.
- Metoder til modvirkning af frafald indgår i skolernes daglige arbejde. Det gælder for alle skoler, der har deltaget i projektet. Dette er illustreret i det andet og fjerde interview. De konkrete aktiviteter og skolernes erfaringer fra disse aktiviteter er beskrevet i afsnit 5.3.
- Vejledningsstrategier som retningslinjer for skolernes fremtidige arbejde er vedtaget på skoleplan på halvdelen af de deltagende skoler. Dette er illustreret i det tredje interview.

På nogle af skolerne er der undervejs sket en ’afmatning’ i projektdeltagelsen, som giver sig udslag i lavere prioritering af aktiviteten i projektet. Dette ses i det første interview, hvor skolen forlader projektet, ’selv om de er glade for deltagelsen’, og i det fjerde interview, hvor den deltagende ledelseperson forlader skolen. Afmatningen er således bundet i forskellige forhold fx prioritering af ressourcer, organisatoriske ændringer på skolen og personudskiftning. Har skolen et igangværende, stærkt pædagogisk projekt, der indholdsmæssigt spiller godt sammen med VELUX projektet, sådan som det fremgår af fjerde interview, kan det forstærke implementeringen. Disse faktorer har vi i projektet meget lidt indflydelse på, og

vi kan kun være tilfredse med, at stort set alle skoler har været med fra begyndelsen til enden, og at projektet har sat sig spor på alle skolerne på trods af omskiftelige omstændigheder.

Projektets resultater og omfanget af implementeringen varierer fra skole til skole. Samlet set kan vi konkludere, at projektet og dets resultater er bæredygtige i den betydning, at det arbejde, der er initieret i projektet, fortsætter i en eller anden form på skolerne efter projektets afslutning

Baseret på de ovenfor nævnte interviewuddrag og de data, som er indhentet i forbindelse med analysen af forskningscirkularbejdet, afsnit 5.4, kan der peges på flere forhold, som har bidraget til at sikre implementeringen og bæredygtigheden.

Det har været vigtigt for projektets progression og implementering, at:

- Projektet har taget udgangspunkt i aktiviteter, som i forvejen har været i gang på skolerne. Der er ikke nødvendigvis introduceret nye metoder eller tiltag, men den eksisterende praksis er blevet udviklet og forbedret gennem arbejdet i projektet.
- Arbejdet i forskningscirklerne har været kontinuerligt og længerevarende. Det er ikke intensiteten i arbejdet, men det lange seje træk, som har sikret, at arbejdet er blevet forankret på skolen.

Arbejdet i forskningscirklerne har bidraget til en konstruktiv idé- og erfaringsudveksling, der har forbedret kvaliteten i den enkelte skoles arbejde.

- Arbejdet i forskningscirkler har fungeret som en social referencegruppe, der har sikret motivation hos deltagerne, der har været forudsætningen for, at man har fastholdt arbejdet med resultaterne på skolerne.
- Der har været et godt og ligeværdigt samarbejde mellem forskergruppen og skolerne, hvor skolerne har deltaget i dataindsamlingen og udviklingen af aktiviteter, og hvor forskerne har fulgt dette arbejde gennem kontinuerlige besøg på skolerne.
- Der er tale om et forskningsprojekt, som er gennemført inden for et politisk højprioriteret område (fracald). Det betyder, at projektet og resultaterne er blevet prioriteret på skolerne og af ledelserne, dels fordi der var tale om forskning, dels fordi der var tale om et område, som skolerne i forvejen skulle arbejde med.

Datamaterialet peger også klart på, at ledelsens deltagelse og opbakning til projektet har været en afgørende faktor for projektets lokale fremdrift, resultaternes implementering og graden af bæredygtighed. På de skoler, hvor ledelsen enten har deltaget i cirkularbejdet eller været aktive medspillere i udviklingen på den enkelte skole, ses den mest solide og fremadrettede implementering (jf. eksemplet i det tredje interview ovenfor). Omvendt har de skoler, hvor der har været usikkerhed om de organisatoriske forhold, eller hvor ledelsens ressourcemæssige opbakning har været begrænset, den svageste grad af implementering. Det kan

synes banalt, men jo bedre ledelsesopbakning, der er på skolen, jo bedre forløber projektet, og jo bedre er implementeringen.

Derudover peger resultaterne på, hvordan man i forskningscirklerne kunne have understøttet implementeringen yderligere, ved at forskerne i større udstrækning havde hjulpet praktikerne med at omsætte viden til konkrete handlinger i deres praksisser.

Samlet set ser vi projektet og dets organisering i forskningscirkler som en måde at initiere, gennemføre og implementere forskningsunderstøttede aktiviteter på, der er bæredygtige i praksis. Bæredygtigheden sikres gennem det arbejde, som nu er i gang på skolerne.

Referencer

- Alivernini, F. & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Blustein, D.L. (1987). Decision making styles and vocational maturity: An alternative perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 61–71.
- Brown, R. & Katznelson, N. (2011). Motivation i erhvervsuddannelserne. I: Akkerman, S. & Bakker, A. (2011). *Boundary crossing and boundary objects*. København: Erhvervsskolernes forlag.
- Byrnes, J. & Miller, D. (2001). Adolescents' decision making in social situations: A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 237–256.
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Bove, G.D., Vecchio, G.M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal analysis of the role of perceived self-efficacy for self-regulated learning in academic continuance and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525–534.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- DI, UU Danmark & AE, (2016) Kortlægning af unges uddannelsesveje. Dansk Industri, UU Danmark og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Ekspertgruppen (2017): *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – opsummering af anbefalingsområder til regeringen*, Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse, Publiceret på: www.uvm.dk
- Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban public high school*. Albany: State University of New York Press.
- Gati, I., Landman, S., Davidovitch, S., Asulin-Peretz, L. & Gedassi, R. (2010): From career decision-making styles to career decision-making profiles: A multidimensional approach, *Journal of Vocational Behavior*, 76, 277-291.
- Gottlieb, S., & Wahlgren, B. (2018). At blive på sporet. *Uddannelsesbladet*, 3, 34-36.

- Harren, V.A. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students, *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119–113.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2009). Kognitive informationsprocesser og problemløsning. In L. Højdal & L. Poulsen (Eds.), *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprocesser*. Frederiksberg: Forlaget Studie og Erhverv.
- Jensen, T. og Humlum, M. (2010). Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser: Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge? København: AKF, Anvendt Kommunalforskning.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L.A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525–549.
- Katznelson, N., Brown, R. & Vestergaard, A.L. (2011). *Ungdom på erhvervsuddannelserne*. København: Erhvervsskolernes forlag.
- Katznelson, N., Sørensen, N.U. & Illeris, K. (2017) *Understanding Learning and Motivation in Youth. Challenging Policy and Practice*. Routledge.
- Mariager-Anderson, K. (2020) De unges tvivl skal normaliseres og legaliseres. *Vejlederforum Magasinet 2020*, nr. 1, Tema: Frafald
- Kristensen, M. (2013). *Elevers forklaringer på, hvorfor de afbryder et uddannelsesforløb*. København: Region Hovedstaden.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: High school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11(1), 25-42.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717.
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-Setting Theory of Motivation. *International Journal of Management, Business, and Administration*. 15(1), 1-6
- Niemic, C. and R. Ryan (2009). "Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice." *Theory and Research in Education* 7(2): 11.
- Otis, N., Grouzet, F. & Pelletier, L.G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170–183.
- Persson, S. (2010). *Forskningscirkler - en vejledning*. Gjallerhorn. *Tidsskrift for professionsuddannelser*, 12

- Peterson et al. (1999): Effective techniques: A Cognitive Information Processing Approach to Employment Problem Solving and Decision Making, *Career Development Quarterly*, 48.
- Phillips, S.D., Paziienza, N.J. & Ferrin, H. (1984): Decision making style and problem-solving appraisal. *Journal of Counselling Psychology*, 31, 497-502.
- Phillips, S.D., & Paziienza, N.J. (1988). History and theory of the assessment of career development and decision making, In: Walsh, W.B. & Osipow, S.H. (Eds.): *Career decision making*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1–31.
- Plechinger, D., & Wahlgren, B. (2019). Should I stay or should I go? Retrieved from doi:<https://nvl.org/Content/Author/15745>
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rumberger, R. & Lim, S.A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project. Report #15 October 2008.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I: E. L. Deci & R. M. Ryan (red.): *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, s. 3-33.
- Ryan, R. and Deci, E. (2017). *Self-Determination Theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guildford Press
- Sampson J.P., Reardon R.C., Peterson G.W., Lenz J.G. (2004). *Career Counseling & Services. A Cognitive Information Processing Approach*. Brooks/Cole.
- UVM 2017. Pressemeddelelse 13.10.2017. Politisk aftale: Reform af det forberedende område. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/okt/171013-politisk-aftale-reform-af-det-forberedende-omraade>
- UVM 2018. Pressemeddelelse 22.11.2018. Ny aftale baner vejen fra folkeskole til faglært. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/nov/181122-ny-aftale-baner-vejen-fra-folkeskole-til-faglaert>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Wahlgren, B., & Gottlieb, S. (2020). Skal jeg blive eller holde op? Unges beslutninger i relation til frafald i erhvervsuddannelserne. *Kognition og Pædagogik*.

- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2019). Forskningscirkler som praksisnær forskning: Mødet mellem praksisbaseret og forskningsbaseret viden. *Tidsskrift for Professionsstudier*(29), 24-33.
- Wahlgren, B., & Aarkrog, V. (2020). Bridging the gap between research and practice: How teachers use research-based knowledge. *Educational Action Research*.
- Wahlgren, B., Aarkrog, V., Mariager-Anderson, K., Gottlieb, S., & Larsen, C. H. (2018). Unge voksnes beslutningsprocesser i relation til frafald: En empirisk undersøgelse blandt unge voksne i erhvervs- og almen voksenuddannelse. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(1), 98-113.
- Aarkrog, V., Wahlgren, B., Larsen, C. H., Mariager-Anderson, K., & Gottlieb, S. (2018). Decision-making processes among potential dropouts in vocational education and training and adult learning. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(2), 112-129.

