

Kære medstudenter, forældre, familie, bekendte og alle andre der er mødt op i dag. På alle studenteres vegne vil vi gerne have lov til at sige et par ord. Først og fremmest tillykke til os alle sammen.

Det har været tre oplysende, udfordrende år vi har tilbragt i denne skole. Der er stor forskel på de nervøse førsteårsstuderende, vi var dengang og de selvsikre studenter vi er blevet i dag.

Vi har lært meget og også lært mange dejlige mennesker at kende som vi har været glade for at have mødt. Venner som vi er sammen med ved de bedste stunder, såsom i dag. Og også støtter os ved de hårdeste tider. At udrette det som vi har udrettet har til tider kunnet være en hård opgave og derfor har det været vigtigt at være i venners støtte.

## **Frafaldsundersøgelsen 2010**

Man skal huske på at det vi har fået ud af at gå her på GU ikke kun er et stykke papir med nogle tal på og en smart huk. Livet i skolen byder også på en masse personlige erfaringer. Langt det fleste af os kommer lang vej fra og udover at skulle passe vores skole har vi også været nødt til at vænne os til nye omgivelser og klare os selv uden den samme hjælp fra vores familie som vi har været vant til og med al respekt med de dejlige venner vi har fået som bor her i byen har vi ekstra god grund til at være stolte på grund af vores selvstændighed.

Vi har lært så meget om den personlige selvstændighed der kræver for at klare sig i livet og har i tiden her fundet støtte hos gode venner og klassekammerater men vi må heller ikke glemme alle de andre der har været med til at hjælpe os frem til vores resultat.

Vi vil gerne takke vores forældre og familie som har troet på at vi nok skulle komme igennem denne udfordring. Det kræver mod at undvære sit barn i så lang tid og for det vil vi gerne takke jer.

Vi må heller ikke glemme lærerne der har været dem som har ledt os igennem denne nye faglige viden vi har lært. Vi ved at vi kan være et hårdt arbejde og det vil vi gerne anerkende. Der har været et godt forhold mellem lærer og elev og det håber vi at I bliver ved med også efter os.

Der er mange der siger at gymnasietid er en sorgløs tid der primært består af venner og fester. Og selvom det selvfølgelig er en del af det, må man ikke glemme at grunden til at vi sidder her i dag er resultatet af tre års hårdt arbejde. Vi er her for at fejre det gode stykke arbejde vi har præsteret.

Mange af de minder vi får kommer ikke kun til at udspille sig indenfor denne bygning, for livet i GU er meget mere end det. Vi kommer til at huske vores liv i kollegierne lige så meget, hvis ikke mere. Til tider kan et kollegium opføre sig som en hel familie og er for mange af os blevet til et hjem væk fra hjemmet.

Af antropolog Lotte Kjær  
Departementet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke 2010

Man kan sammenligne vores tid i gymnasiet med det stadie af historien vores land befinder sig i. Lige som os selv er Grønland stadig et ungt land der har det mål at blive en selvstændig nation der kan klare sig selv.

Det har en hektisk men en spændende fremtid foran sig. Netop derfor finder vi det passende at det er os der skal hjælpe Grønland ved at nå det mål, for udover al det vi har lært i skolen har vi først og fremmest lært at være selvstændige mennesker.

# **Frafaldsundersøgelsen 2010**

**- En undersøgelse af frafaldet på de gymnasiale uddannelser**

**Af antropolog Lotte Kjær**

**Departementet for Kultur, Uddannelse, Forskning og Kirke 2010**

**Tak til**

**Eleverne**

**Skolerne**

**Carsten Petersen**

**Peter Hardenberg Davidsen**

**Jan Bæk**

**Og alle andre,**

**der har delt deres viden**

**i håbet om at flere elever får deres uddannelse**

# Indholdsfortegnelse

<b>1. Indledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 <i>Formålet</i> .....	4
1.1.1. Hvorfor er frafald interessant? .....	5
1.2 <i>Kvalitativ metode og vidensproduktion</i> .....	7
1.3 <i>Frafald og fokusområder</i> .....	8
1.4 <i>Læsevejledning</i> .....	10
<b>2. Hvad er frafald?</b> .....	<b>11</b>
2.1. <i>Frafaldsbegrebet</i> .....	12
2.2. <i>Hvem falder fra?</i> .....	16
<b>3. Rammerne i gymnasieverdenen</b> .....	<b>21</b>
3.1. <i>De fysiske rammer</i> .....	22
3.1.1 Kollegier, undervisningslokaler og skolemiljø.....	22
3.2. <i>Lærerne som ressourcer</i> .....	26
3.2.1. Mangel, overtid og ressourcer .....	27
<b>4. Årsagerne til frafald</b> .....	<b>29</b>
4.1. <i>Frafaldsårsager</i> .....	29
4.1.1. Fravær .....	30
4.1.2. Personlige problemer.....	38
4.1.3. Hjemve .....	40
4.1.4. Kollegieproblemer.....	42
4.1.5. Sprog .....	45
4.1.6. Faglige vanskeligheder.....	48
4.1.7. Forkert valg af uddannelse .....	50
4.1.8. Umodenhed .....	53
4.1.9. Kulturmødet .....	54
4.1.10. Uddannelseskultur .....	55
4.1.11. Misbrug .....	57
4.2. <i>Det hele billede</i> .....	57
<b>5. Analytiske emner</b> .....	<b>58</b>
5.1. <i>Motivation</i> .....	58
5.2. <i>Kultur</i> .....	61
5.3. <i>Viden</i> .....	62
5.4. <i>Ressourcer</i> .....	64
5.5. <i>Social organisation</i> .....	66
<b>6. Konklusion og Anbefalinger</b> .....	<b>68</b>
6.1 <i>Konklusion</i> .....	68
6.1.1. Hvad kan man gøre?.....	70
6.1.2. Det politisk-administrative plan .....	70
6.1.3. Ledelsen på institutionerne.....	72
6.1.4. Underviserne på institutionerne.....	74

<b>7. Litteraturliste</b> .....	<b>77</b>
<b>8. Bilagsliste</b> .....	<b>80</b>
8.1. Bilag 1.....	80
8.2. Bilag 2.....	81
8.3. Bilag 3.....	84
8.4. Bilag 4.....	86
8.5. Bilag 5.....	89

# 1. Indledning

## 1.1 Formålet

*”Man kan sammenligne vores tid i gymnasiet med det stadie af historien vores land befinder sig i. Lige som os selv er Grønland stadig et ungt land, der har det mål at blive en selvstændig nation, der kan klare sig selv. Det har en hektisk, men en spændende fremtid foran sig. Netop derfor finder vi det passende, at det er os, der skal hjælpe Grønland ved at nå det mål. For udover alt det vi har lært i skolen, har vi først og fremmest lært at være selvstændige mennesker.”<sup>1</sup>*

I 2005 blev det skønnet, at 1/3 af arbejdsstyrken havde en kompetencegivende uddannelse. Selvstyrets mål er, at 2/3 i 2020 har gennemført en kompetencegivende uddannelse for at kunne være godt rustet i den globale verden og for i højere grad at være selvforsynende med veluddannet arbejdskraft (KIIP et al. 2005).

Udover at man derfor ønsker, at flere unge mennesker søger uddannelse, så må man også fokusere på, at disse mennesker gennemfører de pågældende uddannelser. Hermed bliver afbrud af uddannelsesforløb og frafald til indsatsområder, der er aktuelle og essentielle for at nå ovenstående mål.

Uddannelsesafbrud er ikke kun omkostningsfulde for samfundet og den fremtidige udvikling, men også for den enkelte studerende. Frafall påvirker ikke mindst den pågældendes muligheder og fremtid, men også de andre studerende i uddannelsessystemet og samfundsnormerne generelt. Frafall og fravær er ikke kun individuelle processer, men påvirker og påvirkes af større samfundsstrukturer, værdier og normer.

Nærværende rapport indskriver sig i dette behov for mindske og forebyggelse af frafall og afbrud, da den belyser elevers årsager til frafall på de gymnasiale uddannelser.

I det allerede eksisterende materiale omkring frafallsproblematikker og elevers udfordringer i uddannelser debatteres og fokuseres på eksempelvis sprogkundskabets betydning for gennemførelse i en tosproget uddannelsessituation såvel som betydningen af elevernes faglige udgangspunkt, kollegiekapaciteten og vejledning for den enkelte elevs vej gennem uddannelse<sup>2</sup>. Ligeledes ser det

---

<sup>1</sup> Udsnit fra elevs tale til dimission

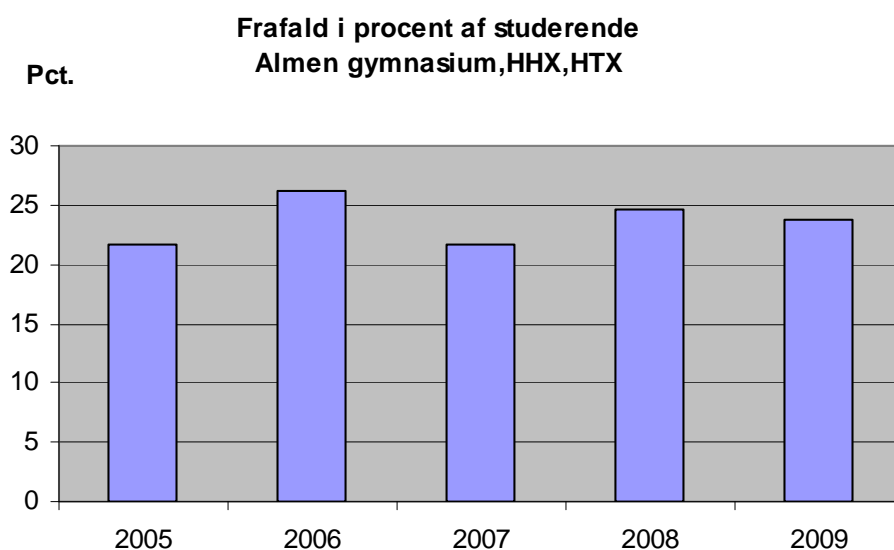
<sup>2</sup> Eksempelvis Skatte- og velfærdskommissionen 2010, KIIIA 2010, Olsen & Lyberth 04/05, Lyberth 2006. For flere se litteraturliste

ud hvis man ser på de initiativer, der er iværksat på skolerne for at mindske frafaldet og støtte eleverne sprogligt, fagligt og i vejledningen, så afspejles ovenstående emner i disse initiativer. Man kender altså allerede til specifikke problemområder og arbejder med disse, hvorfor der i denne rapport også er givet plads til nye områder, der tilbyder viden om de sociale og kulturelle relationers relevans på flere niveauer indenfor frafaldsproblematikken.

Hovedkonklusionerne i rapporten fokuserer på betydningen af de studerendes relation til hinanden, skolerne og sig selv, dog uden at negligere vigtigheden af det videre arbejde med sprog, faglighed, kollegiesituationen og vejledning, da den sociale og kulturelle dimension er nærværende også i disse indsatsområder. Hovedtesen er, at man via arbejde med de sociale og kulturelle forhold i gymnasieuddannelserne kan lette og løfte både arbejdet i de specifikke indsatsområder samt øge elevernes trivsel og dermed gennemførselschancerne generelt.

### 1.1.1. Hvorfor er frafald interessant?

Figur 1



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik. For skolespecifikt frafald se bilag 4.

Det samlede frafald på de gymnasiale uddannelser var i 2009 på 23,7 %, og som man kan se af ovenstående figur, så er dette tal lidt over niveauet tilbage i 2005. Frafallsprocenten varierer dog alt efter hvilken skole vi kigger på, hvilket peger på deres forskellighed. At den samlede

frafaldsprocent ser relativt uændret ud over perioden 2005-2009 må ikke forstås som, at situationen vedrørende frafald ikke har ændret sig eller at alle de tiltag, man har gjort i gymnasialt regi for at fastholde elever, ikke bærer frugt. I stedet må man forstå tallet i sin kontekst. Eksempelvis har de fysiske rammer været under betydeligt pres siden 2008, hvor antallet af ansøgere og optagne steg eksplosivt. Antallet af elever steg yderligere i uddannelsesåret 2009/2010, hvor gymnasieskolerne havde svært ved at finde kollegieboliger, undervisningslokaler og undervisere nok til at imødekomme behovet. På en enkelt af uddannelserne resulterede det øgede pres i inddragelse af kælderlokaler og aftenundervisning for at kunne afholde undervisningen. Herudover melder skolerne om generelt yngre elever og en bredere spredning i de forudsætninger, som eleverne kommer med, som følge af Atuarfiksalaks indførsel, afskaffelsen af 11. klasse og den forøgede interesse for at tage GU-uddannelserne. Det må siges at være en succes, at så mange unge ønsker sig uddannelse.

Dette betyder, at forholdene, og dermed også udfordringerne, for skolerne har ændret sig fra 2005 til i dag. Resultaterne af de tiltag, man har gjort og gør for at fastholde elever og mindske frafaldet, kan dermed blive usynlige, da andre forhold ændres samtidigt og trækker frafaldsprocenten opad. Dette betyder imidlertid ikke, at disse tiltag og initiativer ikke virker, men at de indsatsområder, man må arbejde med, må revurderes i sin fulde nuværende kontekst.

Et af ønskerne med den kommende gymnasireform er at give en bredere del af befolkningen mulighed for at tage uddannelserne. Det vil sige, at målet ligeledes er at øge gennemførselsprocenten og mindske frafaldet. Når et større udsnit af befolkningen er repræsenteret i uddannelserne, må man også ruste sig til at rumme diversiteten. Det er derfor relevant præcist at se på, hvad tallene i figur 1 dækker over, hvorfor de unge afbryder uddannelserne, hvordan tallene regnes ud og hvordan vi definerer frafald, hvilket vi skal se nærmere på i kapitlet herom. Det er væsentligt at være bevidste om årsagerne til frafald og gøre vores tal gennemsigtige, for at vi kan analysere dem og se hvilke indsatsområder, der er relevante at arbejde med for at styrke elevernes gennemførselschancer.

Rapporten her udspringer af en kvalitativ undersøgelse udført for KIIIN, departementet for kultur, forskning, uddannelses og kirke, i 2010. Formålet med undersøgelsen er at skaffe detaljeret viden om årsagerne til frafald i de gymnasiale uddannelser med den hensigt at kunne forbedre forholdene for de studerende således, at flere unge gennemfører den ønskede uddannelse.

Undersøgelsens objekt betyder at fokus primært er på de elementer af uddannelsesverdenen, der ikke fungerer optimalt for de studerende. Derfor beskrives alt det konstruktive arbejde skolerne og



deres medarbejdere gør ikke i så høj en grad som problemområderne. Samtidigt er det vigtigt at pointere, at størstedelen af eleverne i uddannelserne er velfungerende, og de tendenser, der fremhæves i rapporten på ingen måde skal tænkes som absolutte karaktertræk og problemer, der kendetegner hele elevgruppen. Ydermere skal det nævnes, at skolerne i høj grad på hver deres områder arbejder fokuseret på at støtte deres elever, og at de på trods af mange udfordringer formår at hjælpe størstedelen af eleverne til at gennemføre uddannelserne. Det er imidlertid disse udfordringer, vi må arbejde videre med, og som denne rapport søger at belyse. Først vil undersøgelsens metode for vidensproduktion dog kort blive ridset op, så grundlaget for at forstå disse udfordringer, og hvad man kan gøre for at afhjælpe dem, bliver klart.

## **1.2 Kvalitativ metode og vidensproduktion**

Departementet for kultur, uddannelse, forskning og kirke har ønsket en kvalitativ undersøgelse af årsagerne til frafaldet på de gymnasiale skoler. Overordnet kan man sige, at kvalitativ forskningsformål er at indfange dybdegående viden om og forståelse af menneskelig adfærd, samt årsagerne, der influerer på denne adfærd. Kvalitative metoder undersøger således primært hvorfor og hvordan, hvorimod kvantitative metoders fokus ofte er på hvad, hvornår, hvor og hvor mange.

Frafaldsundersøgelsen udgangspunkt i de kvalitative metoder viser sig derfor primært i deltagerobservation og interviews, hvilket danner fundamentet for vidensudviklingen, men forsøger dog også at udvikle kvantitative tal og statistikker for at validere, nuancere eller falsificere de generede hypoteser.

Undersøgelsen her har indhentet data om årsagerne til frafald fra HHX i Qaqortoq, HTX i Sisimiut og GU i Aasiaat, Nuuk og Qaqortoq i 2010.

For kort at skitsere arbejdsgangen og vidensproduktionens grundlag, så kan man sige, at baggrunden for en indledende fokusering af undersøgelsesobjektet var at afdække eksisterende viden og data om frafaldsproblematikker regionalt, internationalt og tematisk. Dette indebærer indhentning af både teoretisk data om emnet, samt data i form af tal.

Det blev dog hurtigt klart, at der mangler statistisk data om mange gymnasiale forhold<sup>3</sup>. Derfor blev data sat i udvikling i håbet om, at det kunne belyse det kvalitative empiriske data på et senere tidspunkt.

---

<sup>3</sup> Eksempelvis mangler der data, der kan vise den procentvise fordeling af frafaldet på henholdsvis kollegieelever og ikke-kollegieelever. Denne viden ville kunne pege på kollegiernes rolle i forhold til frafald.

Primært bestod metoderne til indsamling af empirisk materiale af deltagerobservation og interviewindsamling. Empirisk data om elevernes forhold, vilkår og verden blev indsamlet ved at deltage i deres hverdag. Det vil sige, at forskeren fulgte undervisningen på skolerne i bestemte klasser, boede på kollegierne sammen med eleverne og interviewede både uformelt og struktureret. Hermed blev det muligt at både se og høre, hvordan skole, kollegium og elev handler og sameksisterer. Der er blevet afholdt strukturerede interviews med 91 personer, hvis navne, skoletilhørsforhold og hjemby i denne rapport anonymiseres af etiske hensyn.

Informanterne består af repræsentanter fra både elevgrupperne, undervisere, ledere, studievejledere, kollegiepersonale, madmødre, psykologiske rådgivere og andre, der har viden om gymnasieområdet. Overordnet har det primære fokus dog ligget på eleverne, der har afbrudt uddannelserne, men der indgår også perspektiver fra nuværende og dimitterede elever.

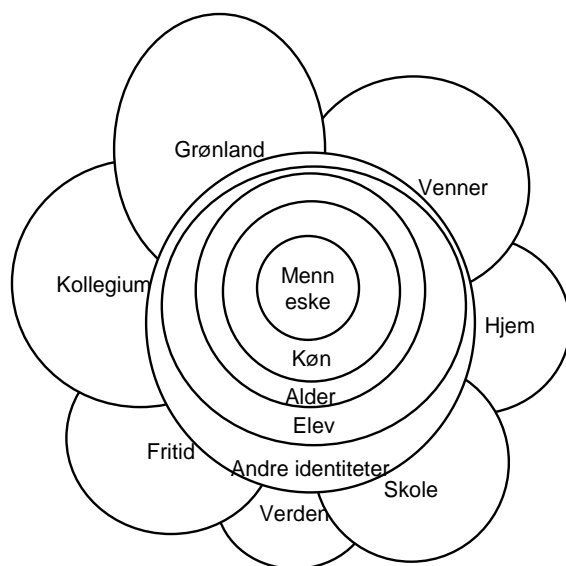
Metodisk handlede det altså om deltagelse i gymnasieskolernes verden for at få kendskab til de enkelte skoler og deres specifikke kontekst, således at grundlaget for at forstå den verden eleverne taler og forstår sig selv i, og med, blev tydelig. Herudover var hovedarbejdsområdet at få indsamlet den lokale viden fra skolernes personale og særligt de unge i de pågældende byer.

Efterhånden som undersøgelsen er skredet frem, så har forskellige emneområder vist sig, som dette projekts omfang ikke tillader fordybelse i, men som det videre arbejde med statistisk udvikling og fremtidige fokuserede undersøgelser må åbne mere.

### **1.3 Frafald og fokusområder**

Frafald skabes i en kompleks kontekst af interagerende interne og eksterne faktorer, der influerer på hinanden simultant. Ud fra det empiriske materiale viser det sig, at der sjældent kun er én årsag, der er afgørende for elevens afbrud. Elevens handlinger og valg påvirkes og træffes i en helhed bestående af alle dele af deres liv. Det vil sige, at de ikke kun handler som, tænker som eller er 'elever', men at deres identiteter er mangfoldige. De har eksempelvis en bestemt alder, kommer fra en bestemt familie og er fra et bestemt sted, hvilket alt sammen spiller ind på den måde de unge handler. Følgende figur illustrerer forskellige dele af elevens liv, der har indflydelse på, hvem de er og dermed også hvordan de handler:

**Figur 2 Elevernes livsverden**



Hvis vi skal forstå elevernes handlinger, må vi sætte os ind i den helhed, de navigerer i. Denne helhed består til dels af faktorer, der ligger udenfor uddannelsen, som eksempelvis familieforhold, baggrund og kultur. Det vil sige de ressourcer, som de har med sig. Disse faktorer påvirker ind i skolelivet, da dette ikke er en adskilt isoleret del af den enkeltes liv. De interne faktorer i skolerne, der influerer på elevens adfærd, er eksempelvis sprog, faglig udvikling, lærer-elev relationen, fysiske rammer og helt afgørende er elev-elev relationen.<sup>4</sup>

Ligesom at elevens adfærd i uddannelsen tager afsæt i en kompleks og hel verden, så påvirker de forskellige faktorer eller årsager hinanden internt. Altså at vi eksempelvis godt kan have en elev, der dropper uddannelsen, selvom vedkommende er fagligt dygtig og har stærke familieforhold, men som afbryder på grund af manglende socialt netværk eller personlige problemer. Ligeledes kan vi have en elev, der afbryder på grund af, at den pågældende ikke kan komme op om morgenen og ikke kan administrere sin dagligdag og dermed de faglige rutiner, men som har et fungerende socialt netværk.

Analyserne af det empiriske materiale antyder, at den enkelte elevs afbrud eller oplevelse i uddannelsen ikke kun handler om den faglige side af uddannelsen, men i høj grad om det sociale og kulturelle miljø i undervisningssituationen, på skolen og for manges vedkommende også på kollegierne.

<sup>4</sup> Dette uddybes nærmere i kapitel 4 og 5

Elevernes baggrund, kultur og de fysiske rammer har udover fagligheden en stor betydning for de studerendes trivsel i uddannelsessystemet. Altoverskyggende for eleverne er relationen til de andre elever, når de tænker på læring, tryghed og identitet. Herudover er relationen til underviseren essentiel både i læringsituationen og udenfor.

Da feltet, hvori frafaldet sker, udgøres af adskillige årsager eller faktorer, der er gensidigt influerende, så kan det være problematisk at tro, at man ved en prioriteret liste over årsager kan arbejde sig frem – man kan ikke støtte eleverne ved at trykke på én enkelt knap. Det empiriske materiale i denne undersøgelse peger på, at der for den enkelte elev er sammenhæng og gensidig påvirkning af problemområder, og at man derfor må arbejde helhedsorienteret og støtte flere områder på en gang, for at løfte eleverne og give dem plads til deres faglige udvikling.

Det er altså ikke altid 'elev'-identiteten, der er afgørende for valg, der ellers hører til i uddannelsessfæren. Det handler om hvem man er og vil være; hvem man få lov til at være; hvilke værdier man har og gerne vil have. Alt dette er afgørende for, hvordan man handler. Hvem skal man være for at få en GU-uddannelse? Der er elever, der ved afbrud af uddannelsen siger, at de er stoppet for at blive klar til at gå på uddannelsen. Andre at de lige skulle have en lærestreg eller holde en pause. Hvad er det, man skal være klar til? Problematikken om elevernes valg og handlinger uddybes videre i kapitel 4.

Udover at den verden eleverne orienterer sig i er en kompleks helhed, så er der store divergenser angående forholdene på og omkring de enkelte skoler. Elevsammensætningen og mængden, fraværspolitikken, samt de fysiske faciliteter er vidt forskellige fra skole til skole, hvilket belyses i afsnittet herom i kapitel 3.

## **1.4 Læsevejledning**

Rapporten er opbygget således, at den første halvdel giver et overblik over den gymnasieskoleverden, som undersøgelsen har fundet sted i, og peger på nogle af de tal og statistikker, der har vist sig interessante ud fra det kvalitative materiale. Anden halvdel arbejder direkte med empiriske cases, analyser af frafaldsårsagerne og deres indbyrdes sammenhænge. Afslutningsvist peger rapporten fremad ved at komme med anbefalinger til konkrete tiltag i praksis.

Kapitel 1 har ridset formålet med undersøgelsen op, samt belyst hvorfor frafaldsproblematikken er relevant, aktuel og essentiel at forholde sig til, hvis ønsket om flere uddannede skal nås. Ydermere er metode og rapportens empiriske udgangspunkt for analyser belyst. Ligeledes er

tilgangen til forståelsen af eleverne og hermed også tilgangen til materialet afdækket til slut i kapitlet.

Kapitel 2 giver perspektiver på hvad frafald er og hvordan det kan tænkes. Herunder hvordan frafaldsbegrebet defineres og bruges i de gymnasiale uddannelser. Ud fra statistisk data viser kapitlet også billeder på, hvem der falder fra i forhold til blandt andet køn, alder og tidspunkt. Kapitlet peger ligeledes på, at skolerne er vidt forskellige og har forskellige behov og udfordringer.

Kapitel 3 har til formål at beskrive to hovedproblematikker i forbindelse med ønsket om mindskelse af frafaldet. Dette værende henholdsvis kollegieområdet samt lærersituationen. Perspektivet er, at der er mangler på begge områder, som blokerer for meget af arbejdet med at styrke eleverne. Ovennævnte problemområder udgør en del af den kontekst, årsagerne til uddannelsesafbruddene udspringer af, hvilket peger ind i det følgende kapitel.

Kapitel 4 beskriver forskellige årsager til frafald via empiriske cases og interviewmateriale, samt beskrivelser fra feltet. Årsagerne afdækkes indenfor emneområder fundet i empirien og som peger ind i analyser og forståelser af elevernes valg og handlinger.

Kapitel 5 samler frafaldsårsagerne op i 5 analytiske emner og tilbyder forklarings – og forståelsesmodeller for elevernes handlinger og deres afbrud af uddannelserne. I dette kapitel forholdes de empiriske resultater til analytiske og teoretiske perspektiver, der henviser til mulige indsatsområder for nedbringelse og forebyggelse af frafaldet, hvilket ekspliciteres i sidste og efterfølgende kapitel.

Kapitel 6 er afsluttende og konkluderende. Her udmønter de empiriske fund og analytiske greb sig i hovedkonklusioner om de vigtigste nye arbejdsområder, hvis man skal støtte eleverne og således fremme gennemførselen af uddannelserne. Slutteligt fremstiller nærværende rapport anbefalinger til det videre arbejde med frafaldsområdet både til det politisk-administrative plan, ledelsen på institutionerne og underviserne i uddannelserne.

## **2. Hvad er frafald?**

Er det et frafald, hvis man har valgt en forkert uddannelse og derfor skifter til en anden og gennemfører? Eller hvis man kommer tilbage til samme uddannelse efter et afbrud og gennemfører? Hvorfor kommer eleverne ikke til timerne? Hvorfor siger de ikke noget? Hvor lang tid tager det at falde fra? Kan frafald være godt? Er det reelt et problem med vores frafaldstal? Hvad dækker vores

tal om frafalds- og gennemførselsprocenter over? Alle disse spørgsmål er blevet stillet i forbindelse med undersøgelsen.

Dette kapitel skal med udgangspunkt i ovenstående spørgsmål belyse frafaldsbegrebet og klargøre, hvilke typer af elever, der falder fra. Først fokuseres der dog på, hvordan frafaldsbegrebet er blevet defineret for at se hvilke elever, der med denne definition bliver synlige og usynlige. Altså hvilket billede af afbrud og årsager vi får ud fra den nuværende definition, samt hvad definitionen ikke kan rumme og sige noget om. På denne måde kan man bedre belyse, om definitionen er hensigtsmæssig i forhold til selvstyrets uddannelsesmål og i forhold til at synliggøre frafaldsproblematikken, således at de unge får den støtte, der er nødvendig for, at flere får deres eksamen.

## **2.1. Frafaldsbegrebet**

Helt grundlæggende kan man sige, at et frafald er en elevs afbrud af en uddannelse. Herefter er der følgende muligheder: 1) at eleven starter på uddannelse igen og får en afsluttende eksamen 2) at eleven starter på en uddannelse igen, men ikke får sin eksamen og dermed afbryder uddannelse igen 3) at eleven ikke starter uddannelse igen.

Det er Grønlands Statistik der står for udregningen af frafaldet på de gymnasiale uddannelser. Lige nu udregnes frafaldet ved at se på, hvor mange elever, der er optaget ved starten af det pågældende uddannelsesår og modregne det antal, der ikke er aktive ved uddannelsesårets slutning. Det vil sige, at frafaldsprocenten udregnes på årlig basis. Dette kan eksempelvis betyde, at elever, der er tilmeldt uddannelserne, men aldrig kommer til studiestart, tæller med som afbrudte. Der kan også være forskelle i registreringen af, om en elevs orlov er et afbrud.

Når man tæller frafald fra år til år, vil det betyde, at flere af de elever, der afbryder, men starter igen enten det umiddelbart følgende skoleår eller senere tæller med flere gange i forhold til det totale antal optagne elever. Det vil sige, at elever, der starter deres uddannelse igen, tæller med som frafald. Er det et frafald, hvis man får sin eksamen? Afbruddet af uddannelsen koster, fordi eleven skal igennem minimum et semester igen, men resultatet er en uddannelse. På den måde gør vores beregningsmetode alle afbrud synlige og hermed alle omkostninger forbundet hermed. Den giver hurtige signaler om hvis noget er galt, men det fortæller ikke om den enkelte elev alligevel får en uddannelse. Ligeledes bliver elever, der går i gang igen<sup>5</sup> og afbryder igen svære at se. Spørgsmålet

---

<sup>5</sup> Herefter benævnt gengangere.

er, om det er hensigtsmæssigt, at en elev tæller med flere gange, da der jo kun er tale om ét menneske.

Der er ikke én rigtig måde at måle frafald på, da det afhænger af hvad man vil måle og hvad der skal være synligt. Det er derfor svært at sammenligne frafald på tværs af lande, da man beregner frafald på forskellige måder. Derfor kan det være svært at sige, om vores frafald er alarmerende højere end andres. Dog er de for høje i forhold til målene om, at 2/3 af en ungdomsårgang skal have kompetencegivende uddannelser i 2020 og for høje hvis vi i højere grad ønsker at være selvforsynende med arbejdskraft på alle niveauer. En måde at synliggøre flere fuldførte uddannelser er, at man ikke tæller elever som frafaldne, hvis de indenfor 15 måneder påbegynder en uddannelse igen (UNI-C 2009). Beregningsmetode og definition af frafald afgør altså, hvordan tallene ser ud og hvad de viser. Ved beregning af gennemførselsprocenter tager UNI-Cs beregningsmåde udgangspunkt i de elever, der starter en specifik årgang, og følger dem, til alle ikke er aktive mere. Det vil sige enten har gennemført eller afbrudt inden for den ramme, der er sat af frafaldsberegningen. Dette betyder, at de følger eleverne i mere end de normerede tre år uddannelsen tager. Hos os beregnes gennemførselen ved at tage udgangspunkt i hvor mange, der startede et bestemt år og så holde dette tal op i mod det antal studenter, der gennemfører tre år senere. Det er dog ikke de samme mennesker, der figurerer i mængden af tal. Dette er ikke nødvendigvis problematisk i sig selv, men kan usynliggøre nogle af de problemområder, der spiller ind på frafald.

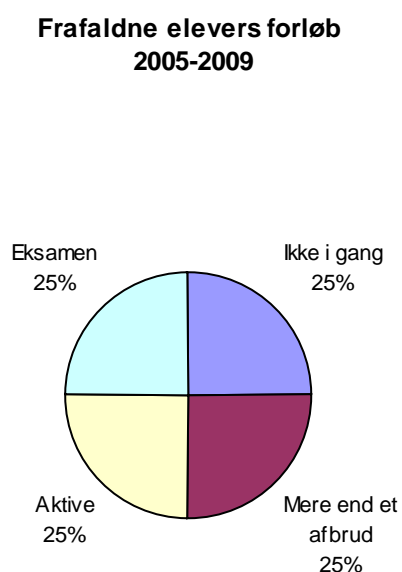
Et eksempel er en klasse på en gymnasial uddannelse, der startede i 2007 med 23 elever. Ved slutningen af tredje år, det vil sige juni 2010, var 11 af de oprindelige elever væk. Ud af de 11 er 7 allerede påbegyndt en uddannelse, hvoraf 4 af disse 7 er startet på samme uddannelse, som de afbrød. Vi ved ikke om eleverne, der startede i klassen i 2007, tidligere har haft afbrud, eller om der er nogle af de 11, der efter 2010 afbryder igen eller gennemfører. Det billede, vi får ved at kigge på uddannelsesrammen på de 3 år, er, at over halvdelen af vores 'frafaldne' elever starter igen, og at flere elever 'cykler' rundt i systemet, inden de gennemfører. Derudover er der også den del af vores frafald, der viser at elever prøver igen flere gange uden at gennemføre. Hvorfor skal nogle elever bruge flere forsøg på at få deres eksamen og hvorfor er der nogle, der aldrig får den trods flere forsøg? Der kan jo ikke herske tvivl om, at de unge gerne vil have en form for uddannelse i og med, at de forsøger gang på gang.

En undersøgelse lavet internt på HTX 2003/04 peger på, at 50% af de elever, der afbryder uddannelsen, også tidligere har afbrudt (Mielec et al. 2004). Ud fra data genereret til denne

undersøgelse af Grønlands Statistik ses en lignende tendens til et højt antal af gengangere. Ved at se på samtlige elever, der afbrød deres gymnasiale uddannelse i 2005 og følge disse elever til og med 2009, så kan vi få en fornemmelse af, hvordan eleverne bevæger sig i systemet. Vi ved dog ikke, om eleverne har haft afbrud før 2005. Tallene peger på, at 75% af de elever, der har afbrudt uddannelserne i 2005, starter på en uddannelse igen inden for den 4-årige periode. Dette betyder, at det kun er 25% af vores frafaldne elever, der ikke forsøger sig med uddannelse igen. Knap halvdelen af de 75%, der starter igen, gør det på samme GU-uddannelse og halvdelen af dem igen får sin gymnasieuddannelse indenfor perioden 2005-09.

Groft skåret ser billedet sådan ud, at af alle de elever, der afbrød i 2005, så klarer 25% at få en eksamen, 25% er stadig aktive i 2009, 25% forsøger ikke igen og de sidste 25% forsøger igen, men opnår ikke eksamen indenfor den givne periode, som figuren herunder viser.

**Figur 3**



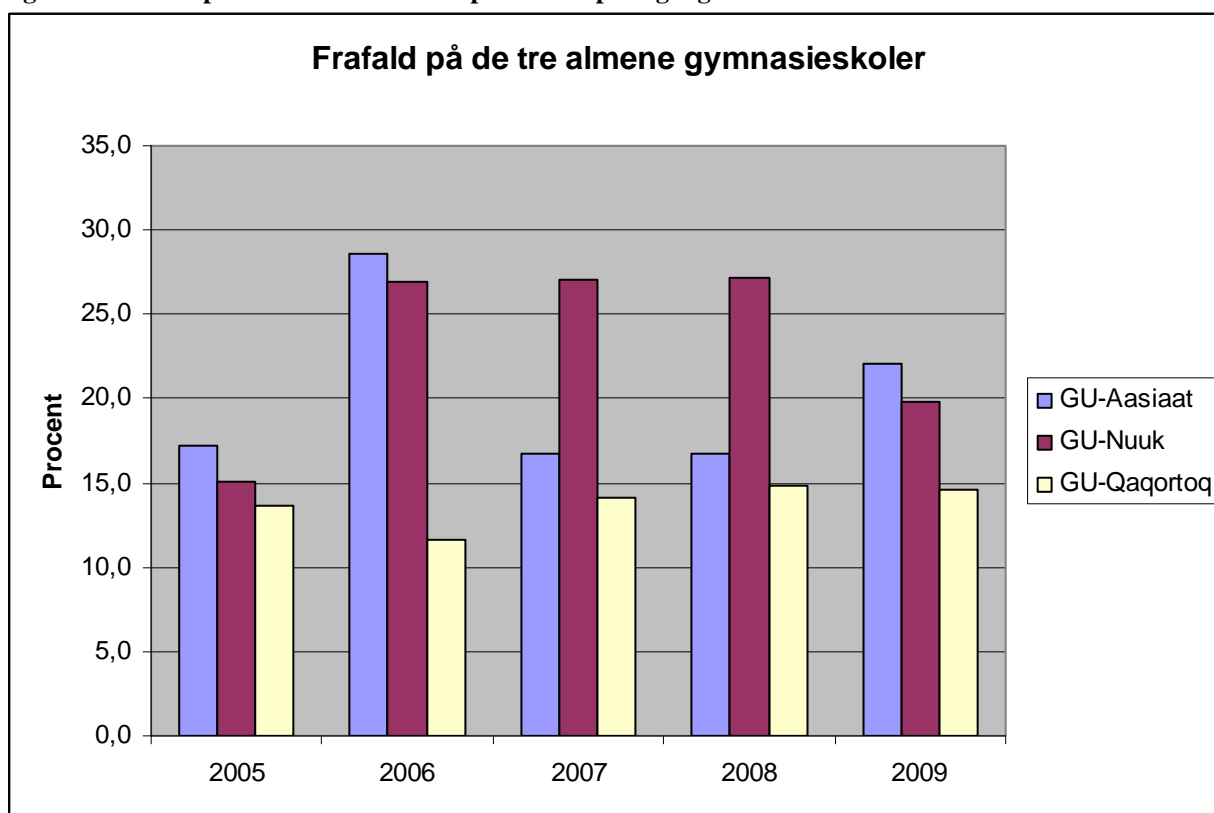
Kilde: Figuren er generet ud fra tal fra Grønlands statistik

Disse data peger på, at vores elever stræber efter at få en uddannelse, men at vi har en stor andel, der går om flere gange. Udfordringen er her, hvordan vi kan støtte disse elever til at klare den i første omgang.



Gennemsigtighed er essentiel for at kunne se de konkrete indsatsområder og kan opnås på andre måder end via statistisk materiale. Et stort personkendskab til den enkelte elev kan også gøre årsager til frafald synligere, blandt andet derfor er nedenstående figur interessant. Det er muligt at mængden af elever set i forhold til antallet af lærere og ledere kan have indflydelse på frafaldet. Hvis vi ser på figur 4, der er en illustration over forskellene i frafaldet på de store almene GU-skoler og den mindste i forhold til mængden af elever, så kan vi se, at GU-Qaqortoq har det laveste frafald over hele perioden og at det er relativt stabilt i forhold til udsvingene og forskelligheden hos de store skoler.

**Figur 4** Frafaldet på de tre skoler fordelt procentvis på årgange



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

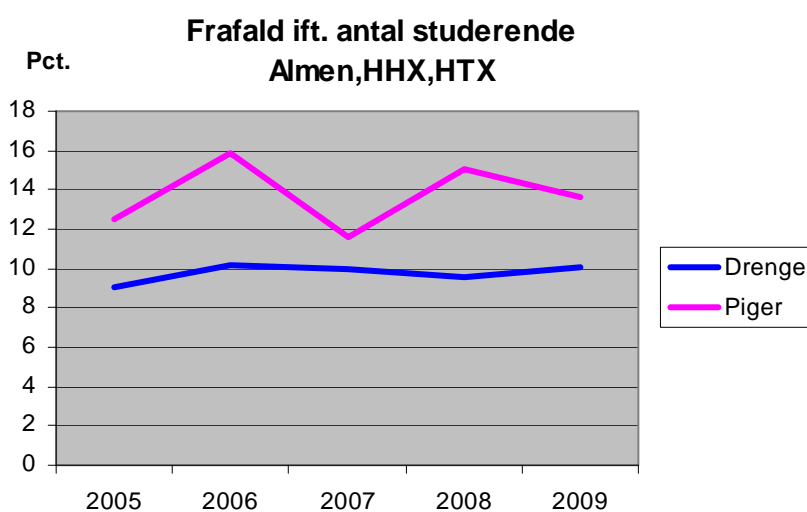
Ud fra det kvalitative materiale, som frafaldsundersøgelsen er fremkommet med, så kan vi se, at der mangler præcis og valid kvantitativ data. Det kvantitative materiale, der fremstår i denne rapport, er blevet udviklet sideløbende med undersøgelsens fremskridt. Det kvantitative data er vigtigt for at kunne evaluere på tiltag og fremskridt, og førnævnte gennemsigtighed er nødvendig for at kunne kende og opdage signaler på elevers mistrivsel i uddannelsessystemet. Det er helt essentielt for det videre arbejde med uddannelserne og blandt andet mindskelsen af frafaldet, at der afsættes flere

ressourcer til at oparbejde en fælles og ens dataregistrering. Hvis flere parter sidder med forskellige dele af datasættet, så er der større risiko for variationer i registreringerne og da vores datasæt<sup>6</sup> er relativt lille, kan den mindste forskel skabe en skævvridning og pege i mod forkerte konklusioner.

## 2.2. Hvem falder fra?

Dette kapitel undersøger, om der er mønstre i hvem der falder fra i forhold til køn, alder, hjemby, karakterer, tidspunkt og boligsituation. Hvis der er mønstre, så vil vi kunne antyde bestemte profiler på elever, der er disponerede for at afbryde uddannelserne. Dette er et statistisk billede, som kun er første lag af en række faktorer, der spiller ind i frafaldsområdet, og det viser ikke nødvendigvis en årsagssammenhæng. Det kan vise, at der ikke kun er ét problemområde i forbindelse med frafald og give et overblik over, hvem det drejer sig om. Her er der altså ikke fokus på hvorfor, hvilket behandles i kapitel 3, 4 og 5.

Figur 4 Kønsfordelingen af frafald på de 5 skoler



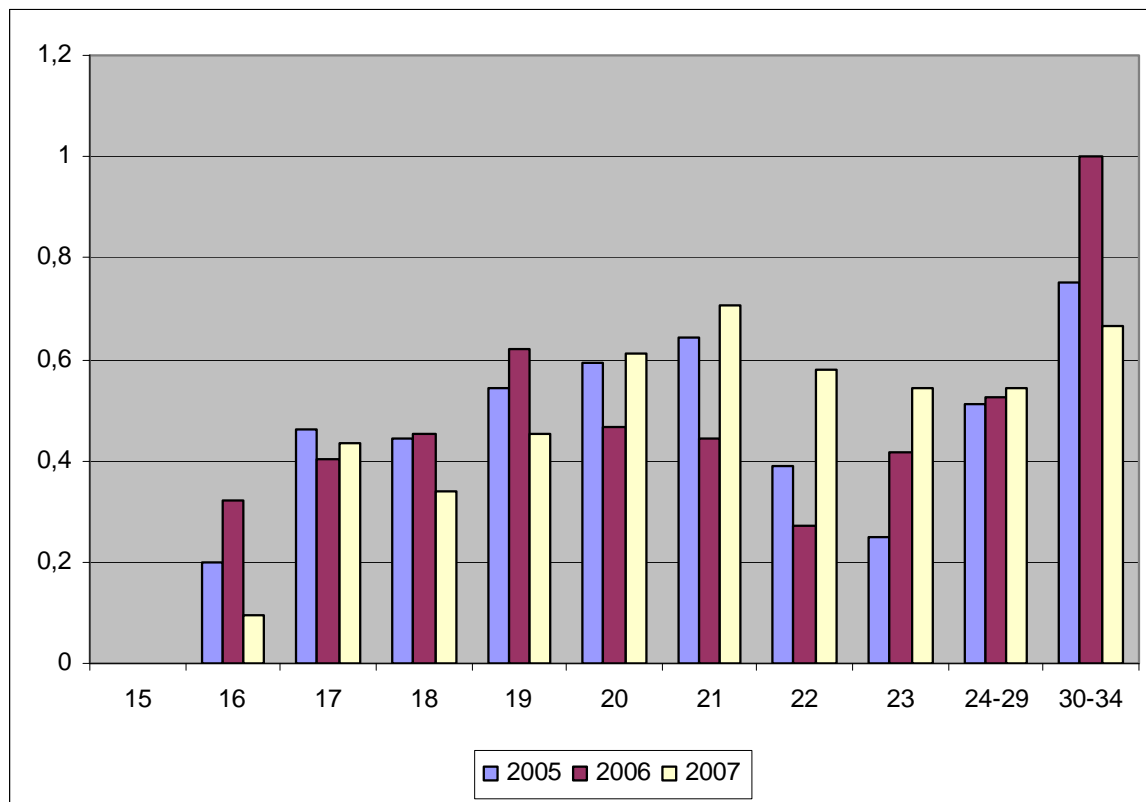
Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik. I figuren er der korrigeret for, at der er flere piger end drenge i uddannelserne. For kønsfordelingen af totalmængden se bilag 1

Der er flest piger i uddannelserne, men det er også pigerne, der står for den største andel af afbrud. Drengenes afbrud ligger en del lavere og er mere stabilt over tid. Det er dog ikke muligt at

<sup>6</sup> Mængden af elever, der måles på.

konkludere noget endeligt ud fra ovenstående figur andet end forskellene mellem de to køn, og man må have i mente at datasættet er meget småt og forskellene derfor ikke er store mængdemæssigt.

**Figur 5 Procentvis aldersfordeling af frafaldne elever på alle 5 skoler på årgangene 2005-08, 2006-09 og 2007-10**

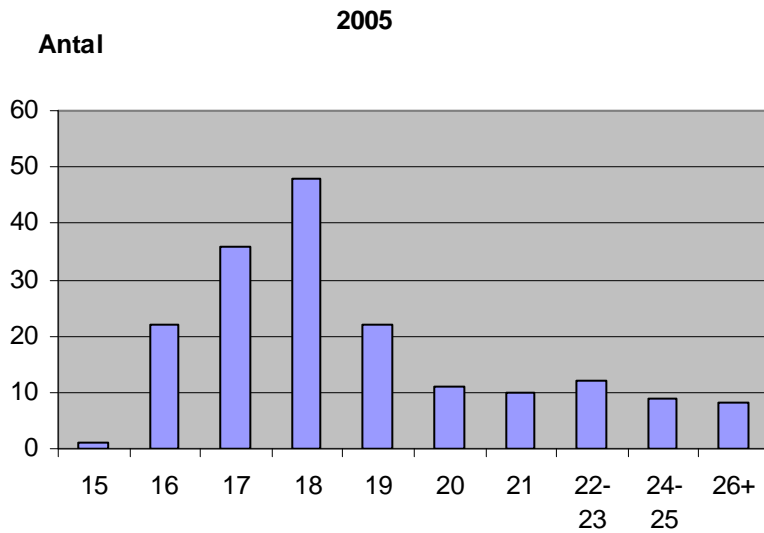


Kilde: Data er udarbejdet af Peter Hardenberg Davidsen, KIIIN ud fra oplysninger fra USF. For skolespecifikke aldersfordelinger se bilag 2.

Denne figur viser frafaldet som relativt jævnt fordelt med en tendens til, at de lidt ældre elever afbryder mere end de yngre. Figuren er interessant, da skolerne melder om, at nogle af de yngste elever har svært ved at klare sig, da de er umodne og at de ældre elever nogle gange har været for længe væk fra skolesystemet. Figuren her synes umiddelbart kun at kunne pege på sidstnævnte tese. Dog kan følgende to figurer bekræfte, at elevmassen er blevet gradvist yngre, hvilket kan betyde ændrede behov i undervisningen, på kollegierne og pædagogikken. Samtidigt giver det en mere heterogen masse aldersmæssigt, hvilket kan påvirke elevsamarbejdet og sammenholdet.

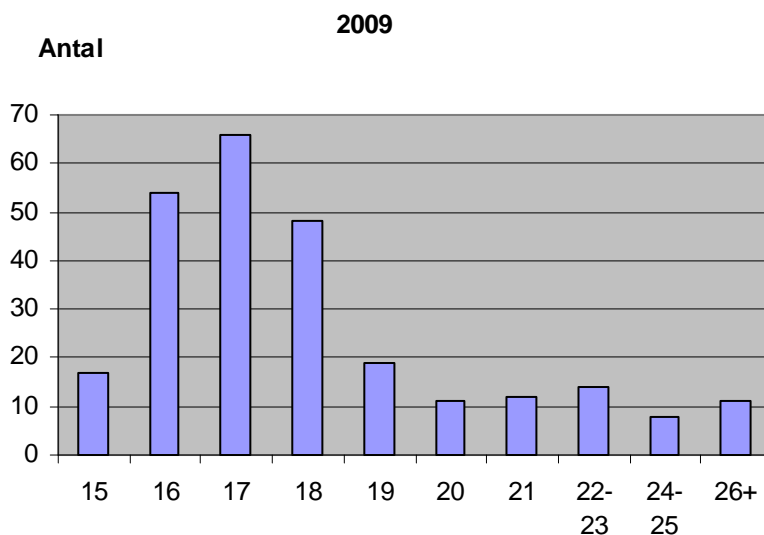
Frafaldet hos de ældre elever er interessant, selvom mængden af disse elever er lille i uddannelserne, da der her kan være vilkår, der primært gør sig gældende for denne aldersgruppe som eksempelvis børnepasningsmuligheder og specielle krav til bolig.

**Figur 6 Den totale aldersfordeling af elever på de 5 skoler**



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik. Se bilag 3 for yderligere årgange.

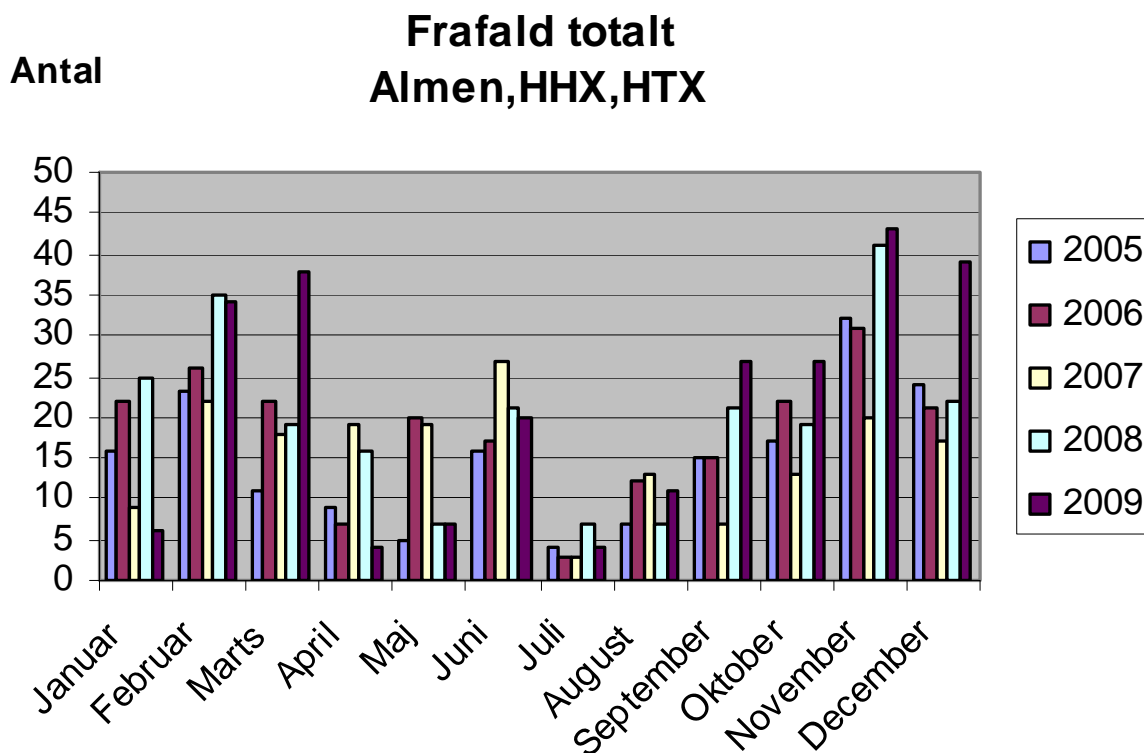
**Figur 7 Den totale aldersfordeling af elever på de 5 skoler**



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik. Se bilag 3 for yderligere årgange.

De to ovenstående diagrammer viser, at elevmassen generelt er blevet lidt yngre. Det er dog stadig den cirka samme andel, der er 20+, men hovedmængden af elever er blevet omkring et år yngre.

Figur 8 Månedsfordelingen af frafald



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

Fordelingen af frafald over tid er interessant, hvis vi skal se på hvor lang tid, det tager at falde fra. Der er tendenser til, at frafaldet stiger hen i mod november og februar. Dog kan denne fordeling være misvisende, da den er afhængig af blandt andet skolernes registrering af udmeldelser. Derudover ligger der karaktergivning i november og februar, hvilket kan være motivator for, at eleven revurderer sin situation. Dette betyder imidlertid ikke, at frafaldet ikke har været på vej tidligere og man må derfor i sin præventive indsats ikke kun fokusere på højdepunkterne for frafald. Skolerne melder også om, at der kan være øget behov for samtaler og vejledning omkring større opgaveskrivninger eller eksaminer. Herudover kan der skabes et 'kunstigt' frafaldspunkt inden marts, da nogle elever her rådes til at melde sig ud, da de på denne måde har mulighed for at søge ind igen samme år på uddannelse. Enten samme uddannelse eller en ny. Figur 8 siger derfor måske mere om skolernes arbejdsgang end den gør om elevernes frafaldsperioder, men der må siges at være en lille tendens til mere frafald i efterårssemesteret. Hvis man tænker dette sammen med, at de

fleste frafald sker på det første år af uddannelsen, så kunne det være relevant at se på skolernes praksis for første års eleverne det første halve år af deres uddannelse. Netop i denne periode skal de orientere sig i det nye skolesystem både fagligt og strukturelt, samt navigere i mellem en masse nye mennesker og for manges vedkommende i en ny by og boligsituation.

Alle skolerne er forskellige både i antal<sup>7</sup> af elever og med hensyn til, hvilke områder deres elever kommer fra. HHX og HTX har elever, der kommer fra hele landet, dog med en del fra deres egne byer. GU-Qaqortoqs elever er fra Sydgrønland, primært Qaqortoq, Narsaq, Narsarsuaq, Paamiut og Nanortalik. GU-Nuucs elever er primært fra Nuuk og herefter er der procentvis flest fra Maniitsoq og Tasiilaq, samt en lille andel fra andre byer. Størstedelen af GU-Aasiaats elever er fra Ilulissat, Aasiaat og Sisimiut, men skolen trækker elever fra hele Nordgrønland, så der er stor diversitet i deres elevmasse.

I Nuuk er det cirka 70%, der kommer fra byen og hermed ikke skal have kollegieplads. I Aasiaat er det omvendt. Sidste år boede 87,5 % af deres elever på kollegie. Denne fordeling er ikke kun interessant, da det kan give variationer i skolernes udfordringer i forhold til økonomi, administration, identitet og pædagogik, men det kan også gøre, at eleverne har forskellige behov og ressourcer alt efter hvilken lokalkultur de kommer fra og skolerne derfor har brug for varierende ressourcer og indsatsområder for at få tingene til at køre. Det er ikke ligemeget, om du kommer fra en lille lokalskole og en by med relativt få indbyggere til en skole, der har næsten lige så mange meneskser som din hjemby.

Det kunne være interessant at se på, hvordan frafaldet fordeler sig på hjembyer, men det har ikke været muligt at generere valid data omkring dette indenfor rammerne af dette projekt. Hvis man kunne se mønstre i frafaldet fra bestemte byer over tid, så kunne man om ikke andet være specielt opmærksomme på de pågældende elevgrupper.

I forbindelse med sammenhængen mellem karakterer og frafald, så må det konstateres, at det heller ikke her har været muligt at generere et fuldt datasæt, men at der blandt andet ved at kigge på screeninger<sup>8</sup> fra førsteårs eleverne fremkommer et billede af, at det ikke kun er elever med et fagligt svagt udgangspunkt, der falder fra. Det vil sige, at der også er en del af vores frafaldne elever, der har et fagligt højt niveau og høje karakterer. Oplevelsen fra skolerne generelt er dog, at det ofte er de fagligt udfordrede, der falder fra.

---

<sup>7</sup> Se afsnit 3.1

<sup>8</sup> Screeninger foretages i starten af første år på uddannelsen for at se elevens udgangspunkt i grønlandsk, dansk, matematik og engelsk.

Det er også oplevelsen fra skolerne, at dem der falder fra ofte har meget fravær. Igen mangler, der udarbejdet data, før dette kan valideres statistisk, men ud fra det kvalitative materiale er der også en tendens i den retning. Der er dog også elever, der ikke er har højt fravær, hverken i forhold til manglende opgaver eller tilstedeværelse i timerne, som falder fra. Så der er også spredning indenfor dette felt.

Et andet område, der kunne være relevant at få afdækket, er, hvordan frafaldet fordeler sig på kollegieboere og hjemmeboende. Som vi skal se, belyser det kvalitative materiale forskellige perspektiver, hvor både hjemmeboende og kollegieboere oplever problemer med deres boligsituation. Grundet manglende og varierende registreringer af kollegieboere, så har det ikke været muligt at udarbejde et validt datasæt på dette område, men det anbefales, at skolerne om ikke andet arbejder videre med dette felt.

Overordnet kan man sige ud fra ovenstående, at der ikke fremkommer én profil på de elever, der falder fra uddannelserne. Det billede der tegner sig er, at de frafaldne repræsenterer et relativt stort spændingsfelt. Selvom der er en tendens, der peger på, at frafaldet er kendetegnet ved at være eksempelvis mest piger og ældre elever, så er der så store andele, der repræsenterer andre grupper og variationer skolerne i mellem, at det generelle billede er, at der er en stor spredning. Dog må en af konklusionerne være, at der mangler samlet statistisk data på området, der med fordel kunne udvikles. Dette er specielt vigtig, hvis skolerne skal kunne evaluere deres indsatsområder og se effekter af deres arbejde.

### **3. Rammerne i gymnasieverdenen**

Kapitlet belyser den verden, eleverne navigerer i. Hermed skal billedet af skolerne og lærerne give indsigt i det felt, frafaldsproblematikken udspiller sig i. Der er to store flaskehalse, der står i vejen for, at arbejdet med at forbedre GU-uddannelserne kan lade sig gøre. Den ene er de fysiske rammer på skolerne og kollegierne. Den anden er de altafgørende lærerressourcer og manglen på samme.

### 3.1. De fysiske rammer

De gymnasiale uddannelser udbydes på nuværende tidspunkt på 5 institutioner. Tre af disse er almene gymnasier<sup>9</sup> og er placeret i nord, midt og syd i henholdsvis Aasiaat, Nuuk og Qaqortoq. Derudover ligger der et teknisk gymnasium, HTX, i Sisimiut og et handelsgymnasium i Qaqortoq, HHX. Det er sådan, at medmindre eleverne søger ind på et af branchegymnasierne, så bliver man placeret efter hjemkommune. Det vil sige, at man ikke kan vælge frit imellem de tre almene gymnasier, da dette afhænger af, hvor i landet man bor.

Størrelsen på skolerne er som nævnt meget forskellig, sådan som det så ud i uddannelsesåret 09/10. HHX og HTX er specielle, da de ligger på skoler, der også udbyder andre uddannelser. HHX ligger sammen med andre handelsorienterede uddannelser, og HTX ligger på Bygge- og Anlægsskolen, der blandt andet tilbyder håndværksfag og uddannelsen som arktisk ingeniør. Som vi kan se af tabel 1, så har der været en stigning i elevantal og antallet af elever varierer fra skole til skole. Den store stigning i elevantal var en af pointerne i kapitel 1 i forbindelse med frafaldsprocentens udvikling over årene, som en del af forklaringen på, hvorfor procenten i 2005 ligner den i 2009.

**Tabel 1: Antal elever ved uddannelsesårets start**

	2005	2006	2007	2008	2009
<b>I alt</b>	<b>829</b>	<b>852</b>	<b>852</b>	<b>956</b>	<b>1076</b>
GU Qaqortoq	129	135	142	137	161
GU Nuuk	266	275	273	280	288
GU Aasiaat	256	248	227	269	335
HTX	104	115	111	158	182
HHX	74	79	99	112	110

Kilde: Gymnasiernes indberetning til KIIIN. Data er bearbejdet af Carsten Petersen

De følgende tabeller i det nedenstående materiale giver yderligere et overblik over nogle af de forskelle og udfordringer, skolerne står overfor.

#### 3.1.1 Kollegier, undervisningslokaler og skolemiljø.

Det generelle billede er, at der mangler kollegiepladser til de studerende, hvis man ser på gennemsnittet fra alle uddannelser i landet. Gymnasieområdet adskiller sig ikke positivt fra dette

<sup>9</sup> Også betegnet som GU (gymnasial uddannelse)



billede. I 2009 var der i alt 3100 studerende på alle uddannelserne, men kun 1600 kollegieværelser, hvor halvdelen er saneringsmodne<sup>10</sup>.

**Tabel 2: Kollegiekapaciteten pr. 1. juli 2010**

	GU-Nuuk	GU-Aasiaat	GU-Qaqortoq	HTX	HHX	I alt
<b>1. Egne kollegieværelser i alt</b>	<b>66</b>	<b>251</b>	<b>93</b>	<b>274</b>	<b>151</b>	<b>835</b>
<i>1.a. Heraf enkeltværelser</i>	<i>60</i>	<i>251</i>	<i>87</i>	<i>258</i>	<i>100</i>	<i>756</i>
<i>1.b Heraf dobbeltværelser</i>	<i>6</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>16</i>	<i>51</i>	<i>79</i>
<b>2. Lejede værelser</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>25<sup>1</sup></b>	<b>69</b>

Kilde: Gymnasiernes indberetning til KIIIN. Data er bearbejdet af Carsten Petersen..

Det skal bemærkes at kollegiekapaciteten for HTX dækker elever på Bygge- og Anlægsskolen.

1: Der lejes ca. 20 værelser på højskolen og ca. 5 på vandrehjemmet i begyndelsen af hvert skoleår.

Tallene fra GU-Aasiaat dækker over deres egne kollegier og diverse lejemål samt, at der bor to elever på dobbeltværelserne og i deres lejede et-værelses lejligheder. HTX, HHX og GU-Qaqortoq kan indtil videre kun lige dække deres behov ved at leje sig ind i byen, men kan ikke huse unge fra byerne, der måtte have behov for at flytte hjemmefra. Herudover er flere af deres kollegier i dårlig stand. Der er eksempelvis meldt om skimmelsvamp i 6 af GU-Qaqortoqs kollegier, hvor der er 70 værelser. Der er i den forbindelse meldinger om elever, der får udslæt og klager fra forældre. HHX melder i maj 2010 om, at de mangler 25 kollegieværelser.

På de to store gymnasier mangles der også kollegiepladser. GU-Nuuks kollegier er også af ældre dato, og der fortælles, at nogle værelser kun kan bruges til tørrerum, da de bliver for kolde om vinteren. De meldte om mangel på 26 kollegieværelser til uddannelsesstart 2010/11. GU-Nuuk melder også om, at de har behov for at kunne huse elever fra byen, men ikke mulighed herfor. GU-Aasiaat er den skole, der har flest kollegiepladser, men også det største behov for flere. Ud fra ansøgertallet i foråret 2010, så stod de til at mangle 95 kollegieværelser<sup>11</sup>. Udover at det er meget omkostningsfuldt at leje sig ind i byen for at få huset alle de studerende, så betyder det også, at de unge kommer til at flytte en del rundt i starten af året. Ovenstående tal viser nemlig ikke de lejemål skolerne foretager i starten af året for at kapere det yderligere pres, der er ved skolestart. Efterhånden som folk dropper ud af uddannelserne, bliver der plads på skolens egne værelser, og de

<sup>10</sup> Ifølge Skatte- og velfærdscommissionen 2010

<sup>11</sup> Dette blev dog delvist løst ved opstarten af to almene gymnasieklasser i Sisimiut.

unge bliver flyttet herhen. Flytning koster de unge en del energi, og det risikerer at gå ud over deres skolearbejde. Dette går specielt ud over de yngste og nye elever, der måske for første gang er flyttet hjemmefra og har brug for, at der er ro og orden på boligforholdene fra starten, så de ikke føler sig forvirrede eller utrygge.

Udover at manglen på kollegier kan betyde ringe boligforhold og flytteri for de studerende og at de studerendes behov fra den pågældende by ikke kan dækkes, så betyder det også, at en del af kollegierne kan ligge uhensigtsmæssigt langt fra skolerne. Eleverne kan have svært ved at nå hjem i mellemtimer eller andet, hvilket, som vi skal se i de følgende kapitler kan give fravær og risikoen for frafald kan stige. På grund af det store pres på kollegieområdet kan det også være svært at tilgodese studerende med familie eller andre særlige behov. Nogle skoler er dog bedre rustede til denne slags elever end andre.

Når skolerne har en stor andel kollegiepladser, kræver det ressourcer i forhold til den daglige administration. Specielt nu da eleverne bliver yngre, så er der ikke kun behov for ressourcer til den praktiske og økonomiske administration af kollegierne, men også til støttefunktionerne i kollegierne. De yngre elever er ikke i så høj grad vant til selv at lave mad, styre rengøring og håndtere, hvis der opstår en akut farlig situation. Derfor er der et øget behov for opsyn og støtte. Det øgede pres på kollegierne stiller store krav til kollegiepersonalet og lærerne, der både skal hjælpe eleverne med at få hverdagen til at hænge sammen og støtte dem socialt. En opprioritering er nødvendig, hvis eleverne skal have overskud og fokus til læring.

**Tabel 3: Lokalekapaciteten pr. 1. juli 2010**

	GU- Nuuk	GU- Aasiaat	GU- Qaqortoq	HTX	HHX	<b>I alt</b>
<b>1. Egne undervisningslokaler i alt</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>7</b>	<b>69</b>
<i>1a. Heraf standardlokaler</i>	<i>14</i>	<i>11</i>	<i>9</i>	<i>9</i>	<i>6<sup>1</sup></i>	<b>49</b>
<i>1.b Heraf faglokaler</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>5</i>	<i>2</i>	<i>1<sup>2</sup></i>	<b>20</b>
<b>2. Lånte lokaler</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Kilde: Gymnasiernes indberetning til KIIIN. Data er bearbejdet af Carsten Petersen.

1: På selve NI haves 10 almindelige lokaler, hvoraf 6 er stamlokaler. Resten bruges af TNI og serviceøkonomuddannelsen.

2: Dette er et IT-lokale. NB. Et af GU-Aasiaats faglokaler er til kemi og kan ikke rumme en hel klasse. Det kan derfor ikke bruges til almindelig undervisning.

Hvis vi kigger på lokalekapaciteten, så er en af de ting, der springer i øjnene, at eksempelvis GU-Aasiaat, der har den største elevmængde, ikke har tilsvarende mange lokaler. De fleste af skolerne mangler allerede lokaler i dag, og forventer at komme til at mangle endnu flere, når gymnasireformen implementeres i 2012. Eksempelvis meldte HHX om mangel på 3 lokaler. Når der opstår mangel på lokaler, så betyder det ikke kun øget slid på de eksisterende lokaler, men det kan også betyde, at der kommer flere mellemtimer i elevernes skemaer for at få tingene til at gå op. I Aasiaat betød det sidste år aftenundervisning, hvilket ikke er optimalt for hverken undervisere eller elever.

Herudover kan mangel på lokaler betyde, at det ikke er muligt for eleverne at have stamklasser, hvor de har et sted, der er 'deres' på skolen. Her kan de have deres ting, bøger og mapper, gøre det personligt med plancher og andet fra undervisningen hængende på væggene. Ved at have stamklasserne kan skoletilhørsforholdet og klasseidentiteten styrkes. Denne mulighed eksisterer ikke på alle skolerne i dag på grund af lokalepresset.

Udover forskelle i kollegie - og lokalekapacitet, så er skolerne også forskellige på mange andre områder. Et af dem er fraværspolitik. Nogle skoler kører med, at eleverne får advarsler ved 5 % og 10% fravær fra timerne. Når eleven når over 15% , så kommer eleven på særlige vilkår eller bliver selvstuderende. Det vil sige, at der ikke tillades mere fravær og eleven skal op i alle fag med fuldt pensum. En anden skole kører med, at man ikke må have over 15% i en periode, der kører over 3 måneder, og en anden skole igen kører med nul-tolerance overfor fravær, således at den enkeltes fravær vurderes individuelt i sammenhæng med opgaveaflevering og personlig vurdering. Den sidste skole har en maksimal grænse for fraværet på 20% og det er muligt for eleverne at komme væk fra særlige vilkår, hvis de formår at komme under denne grænse igen via fremmøde i den resterende periode af året. Det er dog oplevelsen, at man på alle skolerne tager personlige hensyn, hvor det er muligt. Fraværspolitikkerne spiller imidlertid ind på frafaldene, da de fleste frafald sker på grund af for højt fravær. Der kan være forskelle i hvilke politikker, der er hensigtsmæssige alt efter størrelsen på skolerne. Det må formodes, at det er nemmere at opnå større personkendskab på de mindre skoler, og at man her derfor bedre kan vurdere elevernes behov individuelt. Gennem større kendskab kan man således bedre tillade fravær i perioder og tilrettelægge individuelle forløb for den enkelte.

Et andet område, hvor skolerne administrerer sig selv forskelligt, er i forhold til støttefunktionerne og madordningerne på kollegierne. Nogle skoler har undervisere, der får ekstra timer til kollegieopsyn, hvor andre har kollegieinspektører, der er uafhængige af skolens øvrige

arbejde. Nogle skoler bruger madmødre, hvor en voksen person kommer og hjælper med eksempelvis madlavning og rengøring. Andre har en kantine, hvor en del af eleverne kan komme og spise mod betaling. Der er stor forskel i, hvordan de forskellige tiltag fungerer, og man burde revurdere og opprioritere indsatsen, da kollegielivet hænger tæt sammen med skolerne og læringen i det hele taget. Hvis kollegieområdet styrkes vil det daglige arbejde med at optimere uddannelserne glide nemmere. Hvis ikke kollegieområdet fungerer, så vil det kunne gøre andre indsatsområder svagere. Dette gælder også lærersituationen, som vi nu skal kigge nærmere på.

### 3.2. Lærerne som ressourcer

**Tabel 4: Det samlede personale pr. 1. juli 2010.**

	GU- Nuuk	GU- Aasiaat	GU- Qaqortoq	HTX	HHX	I alt
<b>Personale i alt</b>	<b>60</b>	<b>56</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>22</b>	<b>201</b>
<b>1. Lærere i alt</b>	<b>41<sup>1</sup></b>	<b>36<sup>2</sup></b>	<b>20<sup>3</sup></b>	<b>22</b>	<b>11</b>	<b>130</b>
Heraf fastansatte lærere	37	33	17	19	11	117
Heraf timelærere	4	3	3	3	0	13
<b>2. Administrativt personale mv. i alt</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>71</b>
Heraf rektorer	1	1	1	1	1	5
Heraf kontormedarbejdere	3	4	2	2	6	17
Heraf administrative Inspektorer	3	1	1	1	1	7
Heraf kollegieinspektører	0	1	0	1	2	4
Heraf pedeller	3	4	2	3	2	14
Heraf kantinepersonale	10	10	6	3	0	29

Kilde: Gymnasiernes indberetning til KIIIN. Data er bearbejdet af Carsten Petersen..

1: Heraf er 4 kollegielærere. 2: Heraf er 9 kollegielærere. 3: Heraf er 5 kollegielærere.

Som vi kan se af tabellen, er der forskelle i personale alt efter skolernes størrelse, kollegieandel og sammenhæng med andet uddannelsesmiljø. Tallene siger dog ikke noget om, hvorvidt lærerne praktiserer indenfor deres hoved- eller bifag eller underviser i andre fag. Denne oplysning ville være interessant for at kunne se nærmere på behovet for flere undervisere. Tallene i tabellen dækker også over, at flere af lærerne også varetager jobbene som kollegielærere og administrative

inspektorer samtidigt med deres job som undervisere. Ligeledes varetager rektorerne også jobbet som undervisere i enkelte fag samtidigt med deres stilling som rektor. De fleste af skolerne melder om, at det kan være svært at rekruttere lærere med de rette fagkombinationer eller i det hele taget af få fat i lærere nok. Derfor er der en del undervisere, der har meget overtid og ikke kun underviser i de fag, de har faglige kompetencer til.

### **3.2.1. Mangel, overtid og ressourcer**

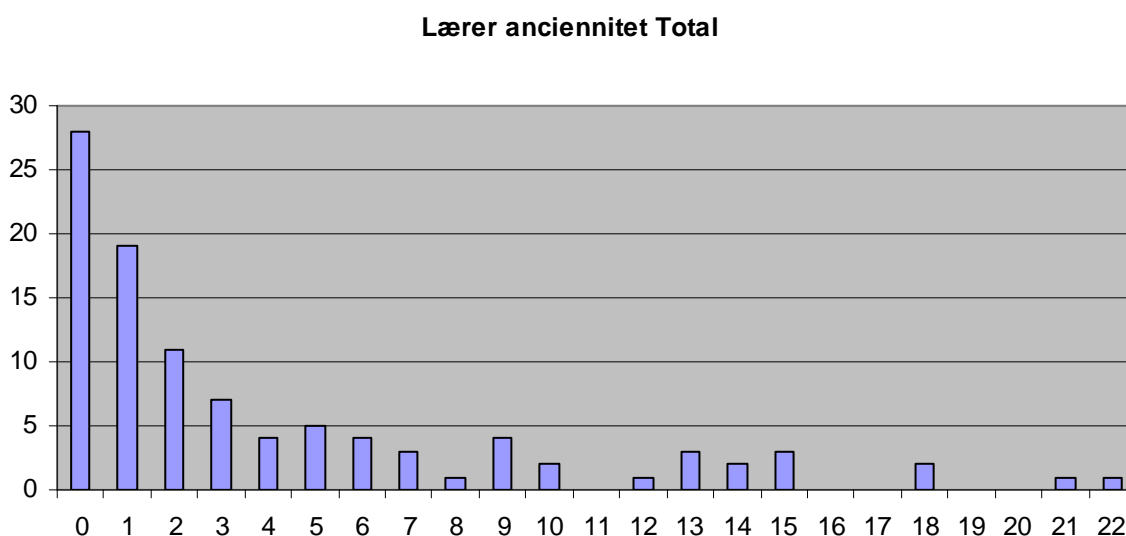
Det er oplevelsen, at nogle af skolernes egne frafaldsinitiativer smuldrer, fordi man mangler ressourcer. Lærerne taler om overtid; de fleste som opslidende og enkelte som en nødvendighed for økonomisk selvopretholdelse. Der mangler generelt undervisere, hvilket betyder, at mange underviser mere end normen og nogle underviser i fag, de ikke har uddannelse i. Da lærerne har mere end 1 stilling, betyder det også flere aflysninger end normalt ved sygdom eller kurser. Herudover er der en del, der er af den holdning, at hvis der ikke er nok lærere og folk er pressede, så kan det være ligegyldigt, hvilken pædagogik man kører med, da der ikke er tid til at arbejde med det og der er for stort pres på den enkeltes tid til eleverne. En lærer forklarer således:

*”Overtidsproblematikken er helt essentiel, da det påvirker kvaliteten af undervisningen og relationen mellem lærer og elev. Man kunne eventuelt fjerne overtidsbetalingen og sætte lønnen op i stedet.”*

Presset øges yderligere af, at der er stor udskiftning på lærerværelset og mange bliver ansat i pædagogikumstillinger, hvilket kræver en del ressourcer både økonomisk og tidsmæssigt. Dette er yderligere problematisk, da skolerne generelt har mange pædagogikumstillinger og det betyder, at der er en del rejseaktivitet for de pågældende lærere, og at det ´gamle` personale må løbe hurtigere, da de skal sætte de nye ind i tingene. Herudover giver det igen flere aflysninger for elevernes undervisning, da man på nogle af skolerne ofte ikke har kapacitet til at indsætte en vikar både på grund af manglende økonomiske ressourcer og på grund af, at det simpelthen ikke er muligt at finde en substitut. Det er et problem med den manglende kontinuitet, ikke kun fordi man gang på gang bliver nulstillet på kompetencer og viden, men også i forbindelse med lærer/elev relationen, hvor kendskabet og tryghed i læringsmiljøet hele tiden nulstilles. Det har ikke været muligt at fremskaffe oplysninger om antallet af lærere i pædagogikum, men nedenstående diagram over lærernes anciennitet i grønlandske sammenhænge giver et billede af, at størstedelen af underviserne har

været i Grønland relativt kort tid. Det peger på stor udskiftning og muligvis også, at en del af lærerne skal bruge tid på at finde sig tilrette i og få kendskab til det grønlandske samfund. Det skal dog nævnes, at dette ikke er en vurdering af, om nye, unge eller gamle undervisere er bedre undervisere end andre grupper. Tesen er bare, at det kan kræve ekstra energi og ressourcer at være ny i systemet og at de 'ældre' derfor også belastes.

**Figur 9 Lærernes anciennitet fra gymnasieskolerne med antal år på x-aksen og antal lærere på y-aksen**



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra indhentet fra gymnasieskolerne. Se bilag 5 for skolespecifik fordeling, dog uden GU-Qaqortoq.

Ligesom eleverne er ramt af til tider kaotiske boligvilkår, så kan lærergruppen også være det. Mange bor i starten af deres arbejdsperiode præ-vakant og vakant. Dette kan betyde, at man må dele bolig med fremmede eller at man i en længere periode ikke har adgang til sine opbevarede ting. Ligesom det kan være slidsomt for eleverne at skulle flytte rundt, så kan det være det for underviserne. Det er vigtigt på samme måde som ved eleverne, at man har overskud til at tage ordentligt i mod folk og at der er orden i boligforholdene i så høj grad som muligt.

Skolerne melder derudover også generelt om, at den elevgruppe, der søger ind på uddannelserne, er bredere end tidligere. På de fleste af skolerne bliver eleverne yngre og mere heterogene i deres baggrund. Dette peger på succes i forhold til, at flere dele af befolkningen ønsker uddannelse og at samfundets normer omkring uddannelse er i forandring. Lærerne beskriver dog

også, at den store spredning i elevernes opnåede faglige kompetencer og deres forskellighed kulturelt, ressourcemæssigt og sprogligt giver store udfordringer i undervisningssituationerne, da man skal rumme den store diversitet. En underviser fortæller:

*” Det er svært. Det er rigtigt, rigtigt svært at undervise, når der er så stor spredning i klasserne...fordi du skal differentiere hele tiden og du skal rumme og ramme alle...og det kan du ikke. Det er svært, når du kommer lige fra universitetet af. Man kender intet til Grønland, intet til grønlandsk kultur og intet til at undervise i andetsprogs-pædagogik. Så mange kommer til at lægge niveauet for højt. Det gør man altid, når man skal omstille sig fra universitetsniveauet.”*

En ting er, at der må laves en indsats for at have et ordentligt rekrutteringsgrundlag, så man kan skaffe kvalificerede undervisere nok. Noget andet er, at man må sørge for ikke at slide de gode lærere op, som vi har i dag, så vi forhåbentligt kan beholde nogle af dem i længere tid, mindske udskiftningen og højne kontinuiteten. Det er derfor vigtigt at skabe gode rammer for underviserne også i forbindelse med efter - og videreuddannelse, så lærerne er klædt på til at løfte opgaverne. Vi må ikke gå på kompromis med lærerstaben, hvis vi skal opretholde en høj kvalitet og standard på vores uddannelser. Som vi skal se i nu i kapitel 4, så står de over for mange udfordringer, hvis de skal være med til at mindske frafaldet på uddannelserne.

## **4. Årsagerne til frafald**

Kapitlet her skal redegøre for og vise forskellige årsager til frafald blandt andet ved at beskrive begivenheder og elev-cases. Herudfra skal kapitlet forsøge at nuancere frafaldsbegreberne og pege på analytiske emner, der kan forklare de forskellige årsager og elevernes adfærd.

### **4.1. Frafaldsårsager**

Fravær, personlige-, sproglige- og faglige problemer, forkert valg af uddannelse, umodenhed, hjemve, kollegieproblemer, kulturforskelle, sociale relationer, mobning og hashmisbrug.

Ovenstående begreber er forklaringer på frafald, som hyppigt bliver brugt af både elever og undervisere. Begreberne rummer dog mere end bare deres umiddelbare betydning.

### 4.1.1. Fravær

Fravær er en af de største grunde til, at elever dropper ud af uddannelserne. Det er dog ikke en primær årsag, men mere et symptom på andre årsager.

Når en elev er meget fraværende i undervisningen, så er det en af de tydeligste signaler til undervisere og skolen, at noget er galt. Hvis en elev får for meget fravær, risikerer de at blive selvstuderende, hvorefter de skal op i fuldt pensum og alle fag til eksamen. Herudover tillades der ikke mere fravær overhovedet. Hvis eleven ikke vælger denne mulighed, så risikerer eleven at blive smidt ud af skolen. Mange elever, der kommer op på et højt fravær, bliver dog ofte rådet til selv at melde sig ud, da det giver dem mulighed for at søge ind igen på en uddannelse samme år.

Fravær er et symptom på, at noget ikke er, som det skal være. Eleverne beskriver mange forskellige grunde til, at de ikke kommer til undervisningen, så der er stor spredning i, hvorfor man ikke kommer til timerne. Disse grunde beskriver jeg nærmere i det følgende afsnit. Fravær kan både måles i forhold til fysisk tilstedeværelse, samt i forhold til aflevering af skriftlige opgaver.

Lærerne udtrykker også stor frustration over, at elever ikke kommer til undervisningen og ikke afleverer deres opgaver. De fleste beskriver, at de har prøvet forskellige metoder for at få eleverne til at dukke op og aflevere, men uden større held. Men det er ikke fraværet i sig selv, der er det mest interessante, hvis vi skal forstå frafaldet. Det er grundene til at eleverne bliver væk, der er essentielle, da de peger på problemområder, som vi kan ændre. Elevernes begrundelser vil jeg stille op i de følgende punkter:

**Morgenfravær** – en del elever med højt fravær har svært ved at komme op om morgenen. Eleverne nuancerer årsagerne til, hvorfor de ikke kommer til timerne om morgenen, hvor de skelner mellem ikke at være i stand til at få sig selv til at vågne og stå op fysisk overfor ikke at gide at stå op. Begge årsager er repræsenteret af eleverne.

*” Det er mere almindeligt, at der er fravær i klassen end ikke. Når man starter på et nyt år, så starter man på toppen og så første gang man sover for længe...så løber det af sted.”*

Eleverne fortæller om, hvordan de får vendt rundt på døgnet ved eksempelvis at spille computer hele natten, feste eller være sammen med vennerne eller kæresten. De fortæller også, at de enten ikke kan se fortjenesten ved at få vendt døgnrytmen tilbage igen eller at de ikke magter at få det gjort. Når først det er gået galt et par gange, så eskalerer det ofte. Flere af eleverne, der tilhører



sidstnævnte gruppe, føler skam og flovhed over ikke at være kommet til undervisningen og beskriver, hvordan denne følelse kan være med til at generere endnu mere fravær, da man ikke tør komme og konfronteres med sit fravær af underviseren.

Dette gælder også elever, der har fravær på andre tidspunkter end om morgenen. Overordnet kan man sige, at eleverne fortæller, at de handler efter at få udbyttet af den kortsigtede belønning, nemlig festen, spillet, vennerne eller kæresten, og ikke efter det langsigtede mål med at få en uddannelse og den fremtid det giver mulighed for, som det at deltage i undervisningen peger hen imod. Formålet med den kortsigtede handlings belønning vejer tungere og er tydeligere end den langsigtede. Denne slags kortsigtede adfærd kendetegner ungdomskulturer generelt neurologisk og psykologisk (Oreopoulos 2007). Uddannelse kan ses som en beslutning om en investering. Det vil sige, at for gymnasieeleverne ville denne investeringsbeslutning involvere en afvejning af belønningerne for gennemførelse i forhold til den indsats, det kræver at nå dertil. Den kortsigtede orientering giver sig udtryk i en myopisk adfærd, hvor handlingen bliver truffet, fordi afkastet af den langsigtede handling er svært at se og forholde sig til, og den kortsigtede handling giver et umiddelbart afkast.

*”Man skal have et fokus...noget at gå efter...at mindes om når det er lidt hårdt.”*

De sociale filtre, der kendetegner en mere langsigtet orientering, udvikles i takt med individets identitet bliver dannet. Det vil sige, at de unge, vi har i gymnasiesystemet, ikke kan forventes at blive drevet af en langsigtet orientering alene, da denne er under udvikling hos dem. Dette betyder dog imidlertid ikke, at de ikke kan finde motivationen til at stræbe efter langsigtede mål. Det langsigtede mål med uddannelsen kan være uklart for eleverne og deres motivation derfor svigtende. Nedenstående citat er fra en email fra en elev, der stadig er i uddannelserne, og er et eksempel på oplevelsen af uklarhed:

*” - Jeg kan sige så meget, at jeg forstår godt dem som har meget fravær og enten er tæt på særlige vilkår eller allerede er på særlige. Jeg er selv en af de elever, der er så langt ude på særlige, at jeg ligger og tipper frem og tilbage over grænsen til at blive smidt ud eller blive.*

*Forklaringen er enkel: "Vi ved det ikke?" - jeg ved ikke, hvorfor jeg har så meget fravær.. er blevet spurgt mange gange (især af mine forældre, men også studievejleder osv.) og jeg kan ikke forklare det. Det er som om, at skolen er mindre vigtig. Jeg kan godt huske, da jeg gik i folkeskolen, hvor jeg aldrig havde fravær og kun sjældent sygedage. Men der var skolen en almindelighed - at stå op om*

*morgenen, komme ud af døren og komme til tiden og være forberedt til timerne og have lavet lektier. Men nu? Jeg gider ikke at lave lektier (laver aldrig lektier derhjemme, kun på skolen), jeg orker næsten ikke at stå op om morgenen, og så mange andre ting er ændret i min hverdag i forhold til folkeskolen..*

*- Jeg er sikker på at mange andre har det på samme måde som mig; at gymnasiet bare er en slags skole man skal være på, og det er ikke rigtigt klart, hvilke konsekvenser ens fravær har, og hvilke muligheder man har med en pæn gu-uddannelse ??' tror MÅSKE problemet kan ligge i, at unge i Grønland ikke fokuserer nok på, at alle skal uddannes så Grønland kan komme frem i udviklingen..  
- hvis du kan følge mig så langt ? ;D”*

Eleven fortæller, at det ikke er klart, hvad man kan og skal med uddannelsen. Det er heller ikke altid klart, hvad konsekvenserne af fravær og mangel på uddannelse er. Her er det langsigtede mål så utydeligt, at det nærmest er umuligt at navigere efter. Det lyder endda på eleven, som om der er opstået en diskurs internt mellem eleverne omkring ligegyldigheden af uddannelsen og skolens formål.

Dette peger på, at mindre usikkerhed om hvad afkastet er af uddannelse på længere sigt, via eksempelvis vejledning, information og rollemodeller, kunne motivere elevernes handlinger til fordel for deres gennemførselschancer. Det skal være nærværende og klart, hvilke konsekvenser deres handlinger har, før de kan agere på dem.

**Mellemtimer** – flere elever fortæller, at når de eksempelvis har to timer om morgenen og så først timer sidst på eftermiddagen eller om aftenen, så går man hjem i mellemtiden og har svært ved at komme igen. Ellers kan det være, at man ikke kommer til morgentimerne og kun kommer til eftermiddagstimerne. Dette gør sig specielt gældende for de elever, der bor en halv time eller mere væk fra skolerne. Herudover fortæller de elever, der har haft undervisning om aftenen, at disse timer kan være svære at passe, da man igen er kommet hjem og har sværere ved at tage sig sammen til at komme tilbage. Eleverne fortæller, at disse timer tit obstruerer andre fritidsaktiviteter, madlavning, børnepasning og lignende, og at de derfor vælger dem fra. Dette kan betyde, at de pågældende elever får meget fravær i enkelte fag og de får sværere ved at følge disse. Selvom mellemtimer kan være konstruktive, da eleverne har mulighed for opgaveskrivning og lektielæsning i fællesskab, så kan for mange være destruktive og medføre fravær.

**Afleveringer og Fravær** – Nogle elever kommer ikke, fordi de enten ikke har fået lavet deres skriftlige aflevering til den pågældende undervisningstime eller fordi de mangler at aflevere opgaver generelt. Der er faktisk flere elever, der ikke føler sig tilstrækkelige og skammer sig så meget, når de ikke har fået afleveret, at de vælger at blive væk.

## Case 1

*Elev, 19 år, kommer fra mindre by, boede på kollegium. Har været på efterskole i Danmark.*

*Eleven stoppede sin GU-uddannelse i december 2.G efter en samtale med ledelsen, hvor han blev rådet til at stoppe. Eleven havde fået en skriftlig advarsel i 1.G.*

*Eleven synes ikke, det var hårdt at starte i GU, men havde svært ved at lave afleveringsopgaverne. Han beskriver, at han havde svært ved at finde ud af, hvordan han skulle lave dem. Specielt havde han problemer med afleveringerne i de sproglige fag.*

*Eleven brugte ikke tilbuddet om lektie-café, men sad med opgaverne selv eller fik hjælp af sine venner.*

*Eleven begynder at komme bagud med opgaverne og har dårlig samvittighed overfor lærerne. Specielt i et fag bliver forholdet til underviseren meget dårligt. Eleven oplever læreren som meget streng og tør ikke spørge om hjælp. På grund af de manglende opgaver i dette fag, så begynder eleven at blive væk fra timerne i faget. Både fravær og manglende opgaver eskaleres generelt i 2.G*

*Eleven beskriver, hvordan døgnrytmen bliver vendt rundt, og hvordan han ikke magter at få vendt den tilbage igen. Han har haft en samtale med studievejlederen, hvor elevens opfattelse af resultatet af denne samtale var, at han skulle 'tage sig sammen'. Han magter dog ikke at indhente opgaverne og få vendt rundt på døgnet. Han får i stigende grad mere og mere skamfølelse og i den sammenhæng mere og mere fravær.*

*Eleven kender ikke fraværreglerne på sin gamle skole på det tidspunkt, hvor jeg taler med ham.*

Denne case er ligesom flere cases fra materialet et eksempel på, at nogle elevernes selvbilleder kan være med til at give fravær. Denne elev har til at begynde med problemer med at håndtere opgaverne. Både hvordan han skal gribe dem an og muligvis også fagligt. Han føler skam og mindreværd over dette, hvilket forfølger ham ind i klasseværelset, hvor det går ud over relationen til underviseren. Han tør ikke spørge underviseren om hjælp på grund af sin manglende selvtillid. Hermed går manglende studieteknik og faglighed udover de sociale læringsrelationer. Dette påvirker elevens lyst til fremmøde og han begynder at have fravær. Hans døgnrytme bliver ustabil, hvilket igen giver endnu mere fravær og han kommer endnu mere bagud fagligt. Hans negative selvbillede blokerer for hans positive progression, og han oplever ikke at kunne hente hjælp ved vejlederne. Til sidst oplever han endnu et nederlag og føler sig bekræftet i sit negative selvbillede og føler stor skam. Nogle af pointerne er her: 1) At manglende opgaver kan være et signal om faglig eller social mistroivsel 2) At elevernes viden om hvordan de griber en opgave an er essentiel 3) At støtte og rådgivning er nødvendig, hvis elever, der allerede er kørt ned, skal kunne løfte sig. 4) Elevernes selvbillede er et emne, der må arbejdes positivt med. 5) Relationen til læreren er vigtig for elevernes trivsel i uddannelserne.

**Faglige problemer eller sprog** – Som vi har set ved ovenstående, så kan eleverne ligeledes frustreres så meget over, at de har faglige vanskeligheder eller svært ved dansk, at de vælger at blive væk. Hvis de oplever en negativ spejling af sig selv i mødet med faget eller sproget kan det give dem flovhed både overfor dem selv, læreren og de andre elever. Opgaverne kommer til at virke uoverskuelige. Det kan være ubehageligt at skulle risikere at tale dansk foran hele klassen, hvis man ved, der er fremlæggelser. Faglige udfordringer og sproglige vanskeligheder hænger dog ikke nødvendigvis sammen. Det er heller ikke nødvendigvis fagligt eller sprogligt svage, der har fravær. Der ses også fravær ved de elever, der har let ved det faglige og sproglige. Disse elever bliver væk af andre årsager. Nogle af teserne fra skolerne går på, at denne gruppe af elever er understimulerede. Overordnet hænger elevens motivation for fremmøde meget sammen med sammenholdet i klassen, samt relationen til underviseren. Hvis man glæder sig til at komme og være sammen med de andre, så kommer man. Hvis læreren har skabt et trygt læringsmiljø, hvor der er plads til alle, så er det ikke et problem at sige noget forkert eller have svært ved at udtrykke sig, så er det nemmere at komme for nogle af eleverne.

**Relationen til underviseren** – Når eleverne taler om, hvad der er godt og skidt ved skolerne og fagene, så taler de tit om læreren. Der er desværre en del historier om, hvordan relationen til den enkelte underviser har været så dårlig, at flere bliver konsekvent væk fra disse timer i en periode. Omvendt er der også mange historier om undervisere, som eleverne føler sig inspirerede af og er trygge ved. Den personlige relation eller relationen til læreren som den voksne får også stor betydning, netop fordi de fleste elever er væk fra hjemmet og underviseren er deres voksenkontakt.

*” Det har meget at gøre hvad forhold man har til læreren. Det afgør, om man har fravær og man kan lide det fag. Hvis man konstant får skældud...det er ikke sjovt at komme til sådan nogle timer. Det eneste man tænker på er: Jeg gider ik, jeg gider ik`.”*

*” I folkeskolen havde vi en lærer, der arbejdede rigtig hårdt for, at vi fik gode karakterer og en god fremtid. En dag hvor halvdelen ikke arbejdede, så blev han sur med tårer i øjnene. Han sagde: Jeg er simpelthen så træt af at arbejde så hårdt for, at I skal få gode karakterer. Så lige siden er det gået godt. Vi laver vores opgaver. Så det er godt, når det betyder noget for læreren.”*

Relationen til underviseren går i stykker, hvis eleverne føler ligegyldighed fra underviseren i forbindelse med om man kommer eller ej, deltager eller afleverer opgaver. Hvis underviseren forsvinder i længere tid fra klasselokalet eller ved gruppearbejde, eksempelvis for at kopiere eller andet, så gør eleverne det også. Hvis eleverne har oplevelsen af, at lærerne ikke overholder fælles aftaler, så vurderes det som ligegyldighed fra underviserens side. Eleverne beskriver det som et signal om, at de må klare sig selv. Dette nedsætter motivationen og øger risikoen for fravær og dermed frafald.

Relationen brister også, hvis der opstår distance mellem elev og lærer på grund af, at læreren overser eleven, der forsøger at deltage eller hvis eleverne føler sig nedgjorte, forskelsbehandlere eller diskriminerede. Sådan en ting som at læreren kan elevernes navne, kan betyde, at de føler sig anerkendte og som en del af klassen. Ved anerkendelse af deres arbejde eller tilstedeværelse føler de, at de har en plads i skolen og at de kan leve op til deres ´elev-identitet`. Overordnet handler det om, at mange elever ser underviseren som en rollemodel for dem selv og for livet på skolen. De værdier og normer underviseren udstråler skal kunne inkorporeres positivt og genkendes af og i eleven, før de fungerer optimalt.

Specielt for de elever, der har meget lav selvtillid både personligt og fagligt, fremhæves det, at det er vigtigt for dem, at læreren eksempelvis smiler, hilser, roser og spørger til dem. I det hele taget at læreren taler ordentligt og motiverende til dem. Der er også flere af eleverne, der siger, at lærerne gerne må være mere strenge. Dette betyder imidlertid *ikke*, at læreren skal være mere sur eller tale dårligt til eleverne. Eleverne beskriver 'strengheden' som værende en klarhed omkring regler og konsekvenser af brud heraf, samt håndhævelse af disse regler. Det vil sige, det ikke er strenghed i kommunikation eller væremåde, men klarhed og lighed for eleverne. Det kan føles som en afvisning, hvis ønsket om den personlige relation ikke bliver gengældt og eleverne beskriver konsekvensen, om end den er ubevidst, som en distancering til læreren, faget og skolen. Et stort flertal af eleverne fortæller, at forholdet til læreren er afgørende for, om de kan lide faget eller ej. Det vil sige, at deres motivation for læring og for at komme til timerne i høj grad er hængt op på lærer-elev relationen. I materialet er der adskillige narrativer, der beretter om en enkelt lærers betydning for elevens selvopfattelse og deres identitet som elev. Læreren er således på mange måder en rollemodel på godt og ondt, samtidigt med at personen bliver et symbol for skolen og faget. Lærerens betydning forstærkes eventuelt også af, at de repræsenterer en voksenkontakt, men også er en af de eneste modeller for uddannelsesmiljøet i deres nærhed, hvor familien ikke så tit kan være direkte rollemodel for vejen igennem uddannelsessystemet.

**Socialt fravær** – Det er både skolernes og elevernes oplevelse, at de sociale relationer eleverne i mellem er meget vigtigt for at undgå frafald. Enkeltpersoner kan skabe så meget uro, at andre går ud. Omvendt kan enkelt personer også gøre, at klassen trives socialt og dermed fagligt. Når der er meget fravær eller frafald i en klasse nedbrydes fællesskabet.

*”Selvom jeg kan være meget åben, så kan jeg være meget udelukkende for fremmede mennesker. Tror det var en del af problemet i GU. For jeg var sådan lidt udenfor af mine klassekammerater.”*

*” Ingen siger du er god nok, så du beskytter dig selv ved at tale dårligt om andre.”*

*” Man skal være åben, men det kan være svært at sige noget i timerne, hvis man bliver misforstået af andre grupper.”*

En kollegieinspektør fortæller, at der er utroligt meget mobning og bagtalelse både på kollegierne og i skolen, og som vi kan se i nedenstående case, så kan mistriivsel socialt medføre frafald.

## Case 2

*Elev, 19 år, hunkøn. Kommer fra større by. Bor hjemme. Har været på AFS.*

*Gik i 1.GU. Hun havde meget høje karakterer fra starten og var meget aktiv i timerne. Ændrer dog i løbet af året adfærd, får meget fravær og karaktererne falder.*

*Eleven oplever sig selv som værende uden for det sociale fællesskab i klassen. Hun prøver at ændre udseende for at passe ind. Føler også hun bliver udstødt af underviserne, som hun mener bevidst ikke reagerer på hendes håndsoprækninger eller mundtlige aktivitet. Eleven fortæller om forskellige episoder, hvor hun har følt sig udskilt af underviserne. Eksempelvis fortæller eleven om sin fødselsdag, hvor hun havde taget pænt tøj på, og underviseren "kun" havde reageret med et: "Hvad er det for noget tøj, du har på?". Underviseren havde ikke reageret på, at hun fortalte, at det var hendes fødselsdag.*

*Eleven opsøgte to forskellige studievejledere. Den ene for at blive henvist til en psykolog, fordi hun havde det psykisk dårligt. Den anden for at melde sig ud af GU-uddannelsen i slutningen af året. Ved henvendelsen omkring psykologhjælp får hun afslag på at få den slags hjælp. Ved udmeldelsen oplever eleven responsen som en afvisning. Hun fortæller, at vejlederen skriver årsagen ned som et uddannelsesskift, da denne mener, at det nok ikke lige var denne skole eleven kunne klare at gå på.*

I klasser, der var blevet beskrevet som ikke-fungerende, så man ofte store grupperinger. Et eksempel er en klasse sidst på første år, hvor halvdelen var gået ud. Der sad en fagligt stærk gruppe, hvor alle havde været på efterskole eller udveksling sammen og resten sad enkeltvis eller to og to spredt rundt i lokalet. De pågældende dage hvor deltagerobservationen fandt sted, var der generelt en tredjedel af klassen, der var fraværende. Eleverne fortalte, at de ikke havde meget sammen med de andre i klassen.

Det er helt essentielt, at eleverne føler sig som en del af fællesskabet, da de er hinandens største kilde til læring, tryghed og rådgivning. Dette gælder ikke kun i skolen, men også på kollegierne.

Hvis man føler sig udenfor, kan det medføre fravær, da man føler sig udsat og utryk og derfor bliver væk. På kollegierne ses det oftest, hvis nogle elever ikke deltager i aktiviteterne i fællesrummene. Dem, der holder sig for sig selv inde på værelserne, er som regel ikke med i det store sociale fællesskab. Størstedelen af de interviewede elever nævner vennerne som de vigtigste mennesker i deres liv. Vennerne er de første, de fortæller deres problemer til, de første de får hjælp af og dem, der hjælper mest med lektierne. Det er grundlæggende for ungdomskultur, at man primært orienterer sig mod 'ligesindede'. Det handler om at høre til og være en del af hinanden. Dette uddybes nærmere i kapitel 5.

**Personlige problemer** – hvis en elev har problemer på grund af eksempelvis tidligere misbrug, omsorgsvigt eller andre faktorer, der er svære at håndtere psykisk, kan det give fravær. Det kan også være, at eleverne er periodisk belastede på grund af sygdom i familien, kæreste problemer eller lignende. Ud fra vurderinger fra studievejledere og rådgivere er der desværre et relativt stort mindretal, der tilhører denne gruppe og som har behov for ekstra rådgivning, som den almindelige studievejledning ikke kan håndtere. Der er i de fleste byer mulighed for dette, men ventetiden er for lang. Dette betyder, at vi mister elever, der med støtte kunne have gennemført deres uddannelse samtidigt med, at de bearbejdede deres personlige problemer.

Fravær er altså et signal på, at tingene ikke fungerer optimalt for en elev og er specielt 'farligt' for eleven, da jo mere fravær man har, jo sværere kan det være at komme tilbage 'på ret køl', da eleven har større chance for at komme bagud fagligt, socialt og som beskrevet risikerer at producere et negativt selvbillede. Ofte er der en sammenhæng og gensidig påvirkning af fraværsårsager, og gennemgående spiller forholdet til læreren og de andre elever en stor rolle.

#### **4.1.2. Personlige problemer**

*"Traditionelt er vi ikke vant til at tale om følelser. Vi har ikke et ord for vrede. Det er tabu og flovt."*

I en rapport fra 2010 angives det, at 37% af afbruddene skyldes personlige problemer (KIIIA 2010). Flere af skolerne melder om lange ventelister eller andre dårlige forhold<sup>12</sup> for de elever, der har brug for psykologisk rådgivning. Dette er et stort problem, da man ofte ikke kan vente 4-5 måneder

---

<sup>12</sup>Eksempelvis er der i flere af byerne kun 1 rådgiver, hvilket er problematisk, hvis eleven ikke føler et tillidsforhold til denne person.



med at have det skidt og problemet dermed når at få endnu større konsekvenser for den enkeltes liv og uddannelse. Her er en årsag, der i sin natur som regel ligger udenfor gymnasiet, men både effekterne heraf og til dels indholdet påvirker og påvirkes af, hvad eleven oplever i uddannelsen. Så det vil sige, at vi har mulighed for at støtte og ændre på den enkelte elevs forhold, om end den grundlæggende årsag til dennes personlige problemer bunder i forhold uden for gymnasieskolerne.

Studievejledere, undervisere og elever melder alle om, at vi har en del af vores elevmasse, som har personlige problemer i større eller mindre grad. Det vil sige, at vi har en del af vores elever, der har specielle behov i læringsituationen, i kollegierne og nogle gange for professionel rådgivning.

Problemerne varierer af karakter og alvorlighed. Der er personlige historier om alt fra kærestesorger, seksuelt misbrug og selvmordsforsøg. Ofte når eleven oplever problemer i en del af deres liv, så smitter det af ind i de andre dele. Eksempelvis hos dem, der har personlige problemer, så dræner det meget af deres energi og fokus således, at læring, døgnrytme og det langsigtede mål er svært overskueligt.

*” Det gik galt, da kæresten stoppede og jeg havde problemer med mine forældre. Jeg ville gerne flytte på kollegium, men der var ikke plads. Det gik galt indeni. Bare det der med, at man er uvenner med forældrene, en ven eller kæreste, så ødelægger det det hele. Så har man ikke overskud...det hele går galt oven i hovedet.”*

Ifølge psykologer og rådgivere tilknyttet uddannelserne, så er tryghed meget vigtig for denne gruppe elever. Man har ofte lav selvtillid og kan ikke vurdere sig selv; om det, man gør, er godt nok. Eleverne her har en tendens til enten at påtage sig skylden for al ting eller projicere skylden for alt over på andre.

Hos elever, der har oplevet omsorgsvigt er det ikke altid let at have tillid til en voksen. De voksne, her underviseren, bliver ofte set som en modspiller og ikke en medspiller. I den anden grøft er der elever, som søger bekræftelse hos læreren. Et forløb med en elev viser et eksempel på, hvordan en elev, der gerne vil have en uddannelse og ikke har eller får redskaberne, gennemgår flere frafald og nederlag.

### **Case 3**

*Elev, 20 år, hankøn. Kommer fra større by. Bor på kollegium.*

*Har gået på 1.GU, men blev smidt ud på grund af en episode, hvor han ødelagde inventar på sit værelse.*

*Startede året efter på en anden GU-Skole. Gik der indtil maj, hvor der opstod en episode på kollegiet med vold mod andre kollegianere. Eleven blev smidt ud med det samme.*

*Eleven har søgt ind på GU-uddannelse igen med start denne efterfølgende august.*

*Eleven har gode karakterer, specielt i de naturvidenskabelige fag, og lavt fravær. Han er meget læreropsøgende, men fungerer ikke videre godt socialt. Man ser ham oftest i yderkanterne i fællesarealerne siddende alene.*

Hvad er det, vi sender eleverne videre til og er vi med til at reproducere gengangere, personlige nederlag og frafald? Hvilke muligheder har vi eller skal vi have for at forhindre denne slags reproduktion af frafald og støtte eleven? Det er nødvendigt at gøre sig bevidst, hvilket ansvar vi har for den enkelte elev. Denne elev havde brug for støtte i det sociale miljø såvel som rådgivning. Hvis ikke vi kan rumme denne slags elever, hvordan hjælper vi dem så videre til den hjælp, der er nødvendig for dem. Der er behov for klare procedurer og en bevidstgørelse af, hvilke muligheder og redskaber, der er tilgængelige for at støtte eleverne, så de ikke falder igennem nettet.

### **4.1.3 Hjemve**

Flere elever, kollegiepersonale og studievejledere melder om, at en del elever lider af hjemve. Man kan dog argumentere for, at hjemve ofte er et symptom mere end en primær årsag til frafald ligesom fravær er det. Hjemve er et symptom på, at andre områder af elevens liv i og udenfor uddannelsen ikke fungerer optimalt. En intern undersøgelse fra en af skolerne peger på, at hjemve er en af de mindre årsager til frafald, hvor kun 5% har angivet dette som begrundelse for afbrud. Hvorimod personlige problemer var angivet til 30%, forkert valg af uddannelse 20%, fravær 20% og manglende motivation på 15% var de højeste angivelser på årsager til frafald (Mielec et al.2004).

Flere elever mangler tryghed og støtte i introforløbet. Hjemveen er hårdest for første års eleverne eller generelt dem, der er flyttet til en ny by, da disse skal bruge energi på at udvikle et socialt netværk og finde tryghed i de nye omgivelser.

*”Hvis forholdene både indvendigt og mellem dem, der bor der bliver bedre og en vækkeordning, så bliver det godt. Når man ikke har sin familie, så er det dem man bor med, der er ens familie.”*

*” Hjemve er en vigtig årsag til frafald. Derfor skal der laves mange aktiviteter i det første år og på kollegierne, så det sociale styrkes. Det er vigtigt at være åben. Folk er lukkede for nye mennesker og så vil de bare tilbage”.*

En elev fortæller, at grunden til hun gik ud var, at hun fik en dårlig start i skolen og på kollegierne. Hun synes ellers folk var søde, men snakkede ikke med nogen. Derudover havde hun nogle problemer med kæresten, og hendes lillesøster havde lige født derhjemme, så hun ville gerne være sammen med hende. En studievejleder fortæller også, at det er hendes fornemmelse, at for mange elever er det nemmere at gå tilbage til det kendte end at gå efter det ukendte.

Det er ikke alle elever, der lider af hjemve. Nogle fordi hjemmet ikke fungerer. I materialet beskrives der overordnet to slags familier:

- 1) Den familie, der kan give god støtte til eleven og hvor eleven har brug for forældrene
- 2) Den familie, hvor eleven har brug for at komme væk fra forældrene, da de står i vejen<sup>13</sup> for den pågældendes ønsker, og på den måde er hæmmende for de unges udvikling.

Fra studievejlederne og i det kvalitative materiale ses det, at der en del elever, der har brug for at komme væk fra familien for at fungere optimalt i skolen. Det kan være fordi der er mange i hjemmet eller der er deciderede problemer eksempelvis med misbrug. Der er dog som sagt sjældent plads på kollegierne til unge fra skolebyerne, hvilket er problematisk. Familien er et vigtigt orienteringspunkt for eleverne. Denne sfære kan både fylde benzindunkene op og dræne dem, hvis ikke forholdene internt i familien kører. Sfæren her har stor indflydelse på deres valg og motivationer. Der var eksempelvis en elev, der fulgte sin bror til Danmark og hjem igen selvom det betød, at han skulle afbryde flere uddannelser. Nogle gange når elever går ud, er det ikke et passivt

---

<sup>13</sup> Enten på grund af misbrug eller manglende forståelse for elevens behov

fravalg af uddannelsen, men et aktivt tilvalg af andre værdier tæt forbundet med deres familie og hjemby. Nogle af de interviewede elever så større værdi i at kunne bo i samme by som den nære familie end at tage en gymnasial uddannelse.

#### **4.1.4 Kollegieproblemer**

Overordnet kan man sige, at nogle elever har problemer med at bo på kollegium – igen mest første års eleverne og andre elever vil gerne flytte hjemmefra enten på grund af et selvstændighedsønske eller problemer i hjemmet. Af de hjemmeboende, der er blevet interviewet og som ikke er tilfredse med at skulle bo hjemme, så nævner de eksempelvis, at det kan være svært at få ro til at lave lektier hjemme, hvis der er mange søskende. Hvis man er mange under et tag, er der også mange forpligtelser i hjemmet og lidt tid til studierne. Studievejlederne melder også om, at det er et problem, at det kun er udefrakommende, der kan få kollegium. De har også en oplevelse af, at nogle unge vil have bedre af at bo på kollegium væk fra enten overfyldt husstand med mange forstyrrelser og pligter eller fra et hjem, hvor den unge har problemer med familien.

Der er i det empiriske materiale eksempler på elever, der må afbryde deres uddannelser på grund af, at de mangler institutionsplads til deres barn eller skal bo mor, far og børn på et værelse. Der er også et eksempel på en enlig mor, der gerne vil studere, men ikke kan få kollegieplads fordi hun bor i uddannelsesbyen. Desværre kan uddannelsesstøtten ikke række til almindelig husleje og to børn. Hun arbejder ved siden af for at få pengene til at strække til, men på denne måde forsømmer hun sit skolearbejde. Hun vælger at stoppe uddannelsen.

Der er altså stor spredning i dette felt også. Nogle kan ikke bo på kollegium og andre vil gerne, men der er ikke plads til dem på kollegierne, da de er forbeholdt udefrakommende. Et af hovedproblemerne med kollegieområdet er som nævnt i kapitel 3, at der ikke er nok og en stor del mangler fornyelse og vedligehold. En del er saneringsmodne og de er stadig i brug til elever.

På flere af skolerne er det sådan, at mangelen på boliger gør, at eleverne må flytte rundt flere gange i starten af deres uddannelse, efterhånden som der bliver plads på kollegierne. Der har også været elever, der har været indkvarteret på eksempelvis sømandshjemmene, indtil deres værelser blev klar eller der blev plads til dem på kollegierne, når en anden ikke var dukket op til studiestart eller er faldet fra uddannelsen, således at der er blevet et værelse fri. Det har også været situationen, at elevernes værelser enten ikke var blevet tildelt, da de kom eller at værelserne endnu ikke var klar til indflytning. Eleverne bruger utroligt meget energi mentalt, når de skal flytte rundt og forholde

sig til nye mennesker gang på gang. Flere fortæller om, at de er utrygge på kollegierne og derfor sover hos venner på andre kollegier eller hos familie i byen. Et forældrepar fortalte:

*” vi valgte at melde hende ud på grund af alt for mange flytninger til forskellige værelser.”*

Der er historier om, at folk får stjålet deres ting og mad. En første års elev havde fundet ud af, at en tredje års elev havde en nøgle til det kollegieværelse, som første års eleven boede i. Det blev han meget utryg over og henvendte sig til kollegielæreren og studievejledningen. Her fik han oplevelsen af, at responsen på denne situation var, at det kunne de ikke gøre noget ved.

I en spørgeskemaundersøgelse, udarbejdet af den daværende arbejdsgruppe for gymnasireformen, var en af pointerne, at der er en sammenhæng mellem elevernes følelse af tryghed og deres oplevelse af, hvor meget de lærer. Herunder at kollegieforhold og fysiske rammer på skolerne har betydning for læring. Det mest tydelige eksempel herpå var GU i Qaqortoq, hvor udbyttet af undervisningen blev vurderet væsentligt højere end landsgennemsnittet på trods af, at skolens elevgruppe rummede den største andel blandt skolerne, hvor eleverne følte sig for lidt forberedte fagligt fra folkeskolen (KIIP 2007).

Rengøringen på kollegierne kan også være med til at skabe problemer både i forhold til trivsel og dermed faglig udvikling, men også direkte i forhold til frafald. På de fleste kollegier er der bestemte regler for rengøring, som skal overholdes. Hvis ikke dette sker, så kan man blive smidt ud af kollegierne. Her bliver emner som umodenhed, personlige problemer og socialt fællesskab emner, der kan påvirke om man kan håndtere rengøring. For mange elever betyder udsmidning af kollegiet også, at de må afbryde uddannelsen, hvis de ikke har eller kan bo hos familie i den pågældende by. Udover at rengøringen kan være svær at håndtere, så kan det også gøre, at eleverne ikke føler sig hjemme.

Nogle af kollegierne er i så dårlig stand, at det påvirker eleverne og de ikke synes det er rart at bo der. En elev fortalte om, at hun kunne se, der havde været brand, fordi hendes radiator ikke var blevet malet og den var helt sodet. Andre fortæller om, hvordan de skal låse dørene med teskeer og der ingen toiletsæder er. En elev fortæller, hvordan der var rodet, da han kom, sengen i værelset var faldet sammen og vandhanen i køkkenet virkede ikke. Der var dårlig orden, folk snakkede ikke meget sammen og kollegielæreren var aldrig til stede. Han flyttede flere gange, men synes det var hårdt hver gang at flytte hen, hvor man ikke kendte nogen.

Elever klager over lugtgener og skimmelsvamp. Når man går i strømpefødder over gulvet, så træder man i madrester og ukogt spaghetti. Dette gør sig mest gældende i kollegier, hvor samarbejdet og fællesskabet ikke fungerer. Generelt kan man se, om et kollegium fungerer, ved at se om folk opholder sig i fællesrummene og er sammen der. Det samme gør sig gældende på skolernes fællesarealer og i klasserummene.

Oplevelsen fra nogle af skolerne og personalet omkring kollegierne er, at der kan ske frafald, hvis der er samarbejdsproblemer på kollegierne. Kollegielivet er afhængigt af sammensætningen af elever og forholdet til kollegielæreren eller kollegiepersonalet. En af skolerne melder om, at de yngre elever har sværere ved at samarbejde på kollegierne. En elev fortæller, at der er meget larm på hans kollegium, så det er svært at lave lektier. Desuden er der en af pigerne, som altid græder på sit værelse. Man kan høre hende, men ingen gør noget. Et eksempel på kollegielivets indflydelse på frafald er case 4:

## Case 4

*Elev, 18 år, hunkøn, bor på kollegium, kommer fra større by.*

*Eleven gik ud 2 mdr. før 1.G kunne afsluttes. Hun har gode sprogkundskaber og middelkarakterer.*

*Eleven oplever, at det er meget svært at bo på kollegium. Hun oplever, at der er meget beskidt, rodet og larmende. Hun fortæller, at de er flere der tit græder på kollegiet og føler sig utrygge.*

*Eleven oplever også, at der er en af de andre på kollegiet, der får en allergisk reaktion, hvor vedkommende ikke kan trække vejret. Ingen ved hvad de skal gøre og kan ikke få fat i kollegielærerne. De ringer efter en ambulance.*

*Eleven fortæller, at hun føler sig mobbet af de andre i skolen og på kollegiet på grund af det sted hun kommer fra, de ting hun laver i fritiden og sit udseende. Hun går ikke ud af sit værelse og hader, når hun skal på toilet. Hun fortæller, at hun får det mere og mere dårligt, mister selvtillid og lige pludseligt, så kan hun ikke lide at gå i skole mere. Hun melder sig ud, før hun har talt med en studievejleder.*

For at ovenstående ikke skal ske, er det nødvendigt med større opsyn og støtte på kollegierne. Situationen for denne elev bliver et problem både på grund af utrygheden med kollegiets fysiske rammer, manglen på tryghed og den sociale udstødelse. Hvordan sammenhængen og sammenspillet er mellem disse områder er uklart, men tilsyneladende forstærker problemområderne hinanden. Yderligere problematisk er det, at eleven ikke taler med nogen om sin situation, før hun melder sig ud. På den måde opsøger hun ikke selv hjælp og det kan være svært for skolen at reagere. Udfordringen er her, at have ressourcer nok både til kollegiepersonalet og lærerne til at se den sociale udskillelse i skolen og på kollegiet, og så de kan handle på det.

Det skal fremhæves, at der er mange kollegier, der fungerer rigtig fint både med rengøring, socialt og med kollegiepersonalets tid og ressourcer, men fokus ligger her på nogle af de kollegiesituationer, der ikke fungerer helt så godt.

#### **4.1.5. Sprog**

På gymnasieskolerne er sproget hovedsagligt dansk, da der primært er danske undervisere og ledere. Skolerne melder om, at jo bedre eleverne er til sprog, jo højere er aktivitetsniveauet i klassen. For langt de fleste elever er modersmålet grønlandsk og dansk er andetsprog, hvilket kan give komplikationer, når de fleste undervisere kun taler dansk og undervisningsmaterialet hovedsagligt er på dansk. Problemer på dette område handler ikke kun om sproglige kundskaber og om, hvorvidt man kan forstå og udtrykke sig korrekt. Sproget har også en kulturel dimension. Følgende elevcitater er eksempler på oplevelser fra dette spændingsfelt:

*” Nogle gange kan jeg slet ikke forstå metaforer og det. Når vi jo har dansk...det er jo noget helt andet. Når vi har grønlandsk er det jo meget lettere, synes jeg. Der er kun et fag, hvor vi taler grønlandsk, så vi kan glemme det grønlandske sprog. Så vi kan være lidt væk i grønlandsk. Det kan være lidt forvirrende.”*

*” Man kan godt føle sig nedgjort på grund af sprog. De skal være lige, så kan man forstå bedre med de andre ting.”*

*” For mig...jeg er jo mig selv 100%, når jeg snakker på grønlandsk. Der kan være nogle ting, som er svært på dansk. Jeg er mig selv 100%, når jeg snakker grønlandsk i min verden. Når jeg snakker dansk er den en anden kultur og det kan være svært.”*

Hvis en elev har svært ved dansk, så betyder det ikke kun noget for, hvor meget man forstår af det faglige stof, men også for hvordan man ser sig selv og for sin motivation til læring i det enkelte fag. Nogle af de frafaldne elever forstår godt dansk, men kan have svært ved at respondere hurtigt på dansk eller skrive sproget fejlfrit. Man kan derfor komme til at forveksle sproglige vanskeligheder med faglige problemer.

Flere elever beskriver, hvor frustrerende og drænende det kan være ikke at kunne udtrykke sig umiddelbart på dansk. De fortæller, at man kan få en følelse af, at man er dum og mindreværdig. Specielt hvis der er andre i klassen, der er meget bedre til dansk og som hele tiden når at svare inden én selv. En elev beskriver, hvordan hun oplevede, at hun og læreren misforstod hinanden. Eleven forklarede, at når der blev gennemgået fagligt stof på klassen, så forstod hun det med og i forhold til de ting, hun kendte i forvejen. Når hun så svarede på spørgsmål eller stillede spørgsmål til stoffet, så gjorde hun det ud fra den verden, hun kendte i forvejen. Hun følte dog ikke, at underviseren forstod, hvad hun sagde eller hvorfor hun sagde, som hun gjorde. Hun følte ikke underviseren vidste eller forstod hendes referencerammer og dermed afviste hende, som om hun ikke havde forstået stoffet. Hermed følte eleven sig nogle gange ikke respekteret og i tvivl om sine egne evner.

Denne elevs oplevelser handler i høj grad om det kulturmøde, der sker i uddannelserne. Ikke kun i forhold til uddannelseskultur, men også i forhold etniske identiteter.

*”Der er mange, der siger, at hvis man ikke kan dansk, så kan man ikke komme nogen steder.”*

*” Jeg kan ikke se forskellen, fordi jeg jo er vokset op med begge sprog. Jeg talte meget dansk i folkeskolen, så en af mine venner sagde: Du er jo grønlander – tal dog grønlandsk – lad være med at tale dansk. Jeg svarede igen. Det er lige meget for mig. Jeg har jo også danske venner.”*

Der er tilbud om ekstra undervisning i dansk og andre fag til de elever, der formodes at have behov for det. Tilbuddene har forskellig form alt efter hvilken skole, man er på. Det er dog ikke alle, der tager i mod tilbuddet.



*” Jeg kunne også have brugt lektiecafé. Jeg brugte den ikke, men fik hjælp af venner for der er mange ting, som jeg ikke kan forstå på dansk. Mine venner kan hjælpe mig på grønlandsk.”*

Der er elever, som bruger kontorpersonalet til at få forklaret regler og rettigheder på grønlandsk eksempelvis i forbindelse med fraværssamtaler, som de ikke er sikre på, de har forstået ved samtaler med eksempelvis undervisere eller inspektorer på dansk. En studievejleder fortæller:

*”Det er oftest sådan, at man i 1.g taler mest grønlandsk og så de næste par år kommer dansk til at fylde mere og mere. Det er et rigtigt stort problem, hvis man ikke kan udtrykke sig på dansk. Specielt fordi vi også sidder med nogle dansksprogede elever, så kommer de andre i klemme der.”*

Ved brugen af flere sprog, som i den daglige situation på gymnasieskolerne, sker der et kodeskift, hvor der er en skelnen mellem en ´vi-kode` og en ´de-kode` (Holm & Laursen 2010). ´Vi-koden` indeholder det uformelle og personlige, mens ´de-koden` sender mere formelle signaler. Kodernes dominans skifter alt efter i hvilke domæner, de er i spil. Så én kode eksempelvis dominerer i familien og hjemmet, mens en anden er gældende i skolen. Dominansen ændres også alt efter sammensætningen af mennesker. Der er altså magt implicit i sproget og sprog tillægges værdi af det omgivende samfund.

Man kan føle sig underlegen, når man ikke kan sproget så godt, og omvendt kan folk opfatte én som underlegen, hvis man ikke kan sproget så godt. Så når undervisningssproget oftest er på dansk, og vi har flest elever, der har grønlandsk som modersmål, kan de opleve en distance til både faget, læreren og uddannelsen. Til undervisning kræves der og refereres der ofte til forforståelser af emner, begreber, hændelser og lignende. Det vil sige, at sproget bruges i en referenceramme, der kan være forskellig på tværs af alder, kultur og baggrund. Hvis der ikke er genkendelighed i referencen, kan det medføre en oplevelse af anderledeshed og forskellighed, som ikke altid er hensigtsmæssig i forhold til klasserummet, fællesskabet og den enkelte elevs tilhørsforhold til uddannelsen. Elever kan ´afvise` læring, der adskiller eller udskiller deres etniske identitet. For mange elever er det ikke et problem, at undervisningssproget hovedsagligt er på dansk, men for de elever hvor det er et problem, så kan de føle en diskriminering af deres kulturelle identitet. På denne måde er der i sprogsituationen et iboende magtforhold, hvor nogle elever har en fordel over for andre. Denne magt og udøvelsen af den har dog ikke nødvendigvis en afsender (Foucault 2006,

2008). Det vil sige, at der ikke ligger en intention eller hensigt om udøvelse af magt bag dominanssprogets udøvere, men dette fjerner dog ikke oplevelsen af underlegenhed hos en del af eleverne. Denne følelse kan være med til at skabe distance i relationen til underviseren og til uddannelsen som helhed. Hermed kan det være med til at mindske elevernes motivation og trivsel, og er derfor også en del af frafaldsproblematikken.

#### **4.1.6. Faglige vanskeligheder**

Ingen af de elever jeg har interviewet, har nævnt faglige problemer som den primære årsag til deres afbrud af uddannelsen. Til gengæld nævner næsten alle undervisere og ledere, at mange elever har mangler i deres faglige kompetencer, når de kommer til uddannelserne og at de mangler studietekniske færdigheder. Nogle undervisere siger endda, at man kan se på karaktererne fra folkeskolen, om eleverne kommer til at kunne klare sig i uddannelserne eller droppe ud. Deres oplevelse er, at de elever, der har gået på efterskole eller været på udveksling klarer sig nemmere fagligt.

*” Når der kommer mange fagligt svage, så sænkes niveauet generelt og det kan være svært at nå de faglige mål på gymnasialt niveau”*

*” Evnen til selvrefleksion er ikke udviklet og abstraktion bliver svært”*

Generelt er der en tendens fra skolernes side til at mene, at eleverne er for dårligt rustede, når de kommer fra folkeskolen. Dog er der dog også spredning i disse opfattelser, da nogle undervisere og ledere mener, at en del af de unge klarer sig rigtigt godt. Denne diskrepans mellem hvordan eleverne oplever deres faglige forudsætninger og hvordan skolerne opfatter dem kan have flere forklaringer. Nogle lærere forklarer det med, at eleverne ikke har specielt højt niveau af selvrefleksion eller selv-indsigt. Et andet perspektiv kan være, at de ikke kender uddannelseskulturen og ikke ved, hvad der kræves.

Nogle af forklaringsmulighederne på, at eleverne ikke oplever fagligheden som problem er: 1) at ingen af de elever, der har store faglige problemer, har valgt at tale med forskeren 2) at eleverne ikke ønsker at se fagligheden som problem, da det giver dårligt selvværd 3) at det ikke er det

vigtigste for eleverne. 4) det er mere socialt acceptabelt at have eksempelvis personlige problemer end at have faglige problemer, og de unge vælger derfor førstnævnte forklaringsmodel.

Diskrepansen er interessant, da mange af lærerne mener, det er et stort problem, at når eleverne kommer, så er de ikke klædt på fra folkeskolen. Her bliver nævnt studievaner, studieteknik – hvordan man laver lektier, opgaver eller får en god rytme i hverdagen. Sidstnævnte punkter er mere genkendeligt i materialet fra eleverne, der også kan opleve vanskeligheder med at gennemskue, hvad der skal gøres med lektierne og opgaverne, samt opretholde en sund studiemæssig døgnrytme.

*” Hvis jeg er i tvivl om en opgave...hvordan den skal laves, så får jeg den ikke afleveret”*

Dette kunne pege på vigtigheden af samarbejde mellem folkeskole og gymnasieskole – ikke kun angående studievejledning, men også i forbindelse med de enkelte fag. Samtidigt peger det også mod at afsætte flere ressourcer til skolerne for at klæde eleverne ordentligt på til at navigere i den for dem nye uddannelseskultur.

En elev fortæller blandt andet, hvordan han kom mere og mere bagud med afleveringerne, fordi han i starten ikke vidste, hvordan man lavede dem. Til sidst stod han og skulle lave sytten opgaver på en uge, hvis han skulle blive i skolen, hvilket han stadig ikke kunne. Dette emne hænger som tidligere nævnt sammen med fravær, da manglende opgaver eller manglende tro på egne evner kan medføre fravær og videre til frafald. Det er oplevelsen fra nogle studievejledere og lærere, at hvis man laver en personlig opfølgning eksempelvis på manglende opgaver, så får eleverne afleveret. Her er det svært at skelne i mellem, om det er på grund af at eleven er fagligt svag, studieteknisk svag eller har svært ved at administrere sin egen arbejdssituation. Denne skelnen kan være svær at foretage både for lærere og elever.

Nedenstående er et eksempel fra en undervisningssituation, hvor man kan stille spørgsmål til om det handler om sprog, faglighed, kultur eller relationen til underviseren:

*Lærer: Forstår I det her? Ingen siger noget. Efter lidt tid med tavshed spørger læreren direkte en af eleverne. Lærer: Har du forstået det? Der går noget tid med tavshed. Læreren kigger på eleven hele tiden. ”Lidt”, svarer eleven. Læreren bliver ved at kigge på eleven. ”Jo”, siger eleven. Læreren kigger stadig. ”Går det for hurtigt?”, spørger læreren. ”Ja”, svarer eleven. Læreren går videre med stoffet i samme tempo uden at forklare det tidligere gennemgåede stof igen. Efter et stykke tid*

*spørger læreren: "Hvorfor spørger I ikke, når der er noget, I ikke forstår?". Der er intet svar og læreren kører videre med at gennemgå det nye stof.*

Eksemplet viser en situation, hvor der er flere ting på spil på samme tid. Her kan grunden til de sene og korte svar eksempelvis ligge i enten, at eleverne eller eleven ikke har forstået det faglige stof eller i at de skal bruge tid på at respondere, at de ikke føler sig trygge ved underviseren eller underviseren har talt for hurtigt. Kernen kan også ligge i, at der er forskelle i de kulturelle normer omkring kommunikation eller på grund af en diskrepans i den pædagogiske form. Det er øjensynligt ikke muligt for underviseren at afkode situationen, da vedkommende fortsætter uden at reagere på elevernes respons. Ligeledes kan det for eleverne være svært at afkode om det betyder, at de ikke har forstået stoffet eller om læreren ikke har forstået dem. Det er vigtigt for eleverne at blive inddraget og lyttet til.

*" Vi lærer mest, når læreren ser os direkte i øjnene og forklarer tingene grundigt"*

Som sagt er det ikke de faglige problemer, der fylder mest hos eleverne, hverken i uddannelserne eller i forbindelse med deres afbrud. I deres orienteringer er der altid noget, der har fyldt mere for dem.

#### **4.1.7. Forkert valg af uddannelse**

Som nævnt i kapitel 2 og 3, så er der en del af vores frafald, der sker på grund af skift af uddannelse. Her er det interessant at se på, hvorfor eleverne valgte uddannelsen i første omgang og hvad skolerne gør, når de går ud. Hvad er deres motivation for uddannelsen og for de enkelte fag. For nogle gange er det ikke eleverne, der har valgt forkert. Det kan i stedet være systemfejl i vejledningen, ansøgningen eller optagelsen. Uddannelsen kan være valgt på grund af byen skolen ligger i eller fordi vennerne skal gå på den uddannelse. Det kan også være forældrepress, hvor eleven ikke har samme ønske om uddannelse som forælderen, men bliver presset ind alligevel.

*" Jeg har det bare på den måde, at jeg vil gøre, hvad jeg vil. Jeg tog mest GU, fordi min far vil have det. Hvis jeg ikke gider, så kommer jeg ikke."*

*” Det kunne være godt, hvis forældrene vidste, hvad de kaster deres børn ind i.”*

*” Jeg startede på GU, fordi min mor gerne ville have det. Selvom jeg ikke, følte jeg var klar. Jeg var ikke klar til det...til at lave så mange opgaver. Selvom jeg havde hørt, at det er en sjov oplevelse at gå på GU...det var det også, men jeg følte bare ikke, at jeg var klar. I forhold til lektier synes jeg ellers det er nemt at gå på GU.”*

Hvis elevens motivation mangler, så kan det være svært at se meningen med handlinger, der styrker dyrkelsen af uddannelsen, specielt hvis eleven skal afveje disse handlinger op i mod andre valgmuligheder, som de umiddelbart er mere motiverede for. Det er afgørende, at eleven kan se sig selv i uddannelsen, hvis de skal træffe valg, der støtter deres gennemførselschancer.

Det forkerte valg af uddannelse kan også handle om, at der på ansøgningstidspunktet var mangel på praktikpladser og man derfor blev nødt til at vælge anden prioritet i stedet for den ønskede uddannelse. Dette er set en del gange i det empiriske materiale, hvor elever egentligt hellere ville have haft en mindre boglig uddannelse end GU. I stedet så må de kæmpe ekstra hårdt for at følge med på en uddannelse de ikke brænder for.

Der er også et eksempel med en ung mand, der ønskede at blive overflyttet efter første år på GU til en anden bys GU, da han havde fået barn, der boede i den anden by. Dette kunne imidlertid ikke lade sig gøre på grund af mangel på kollegiepladser, og den unge mand meldte sig derfor ud af uddannelsen og startede på en anden uddannelse i den by, hvor hans nyfødte barn boede. Det vil sige at den unge mand ikke fik mulighed for at gennemføre den uddannelse, han gerne ville have, hvis han også ville være sammen med sit nyfødte barn. Det kostede et frafald, hvilket både er et økonomisk tab og et tab af tid for den enkelte, selvom den unge mand dog startede en anden uddannelse igen.

Der er også teorier om, at nogle unge vælger GU-uddannelserne for at udsætte uddannelsesvalget eller at nogle unge bare er der for at få uddannelsesstøtte. Disse to sidstnævnte teorier er der dog ikke fundet belæg for i den empiriske virkelighed, som forskeren havde adgang til.

Generelt handler frafaldene, der skyldes et forkert valg af uddannelse om systemfejl eller fordi valget ikke er truffet ud fra elevens specifikke ønske om den pågældende uddannelse. Slutteligt er der også den del af eleverne, der i uddannelsen bliver mere bevidste om deres ønsker og dermed finder at en anden uddannelse passer dem bedre. Ovennævnte burde i høj grad kunne afhjælpes via

bedre og mere nærværende information og vejledning inden eleverne starter på uddannelserne, men denne slags frafald kan nok aldrig udryddes helt.

Flere elever fortæller, at de ikke har samtaler med studievejlederne, før de går ud. Det vil sige, de måske først taler med studievejlederen eller andre fra skolen den dag, hvor de melder sig ud. Langt de fleste taler med vennerne og eventuelt familien om problemerne. Nogle af de elever, der har meget fravær, taler med lærere og studievejledere inden. Eleverne oplever dog, at det kun er enkelte undervisere, der spørger, hvorfor de ikke kommer eller at de får at vide, at de bare skal tage sig sammen.

Eleven, der fortæller i nedenstående citat, ville gerne have været på efterskole og drømmer om at blive kok og starte på Inuili. Hun havde ikke meget fravær, men gik ud på grund af vanskeligheder med kæreste og familie. Hun forsøgte et stykke tid efter afbruddet at begå selvmord. Den eneste hun talte med på skolen, i forbindelse med afbruddet, var studievejlederen den dag hun meldte sig ud.

*” Jeg ville ellers gerne på efterskole, men min mor ville have jeg gik på GU. Hun har ikke uddannelse, så hun vil gerne have, at jeg får det. Det har været rigtigt hårdt gennem de tider, jeg oplevede i GU. Så det kunne jeg bare ikke. Sidste år begik min mors fætter selvmord og hun var i Danmark en måned. Det var hårdt. Jeg fik ikke tilbudt rådgivning, men jeg ville ellers gerne have haft det. Nogle gange spørger jeg mig selv: Hvorfor stoppede jeg det? Altså hvorfor gjorde jeg det? Jeg kunne have oplevet noget meget mere end det. Altså jeg oplevede mange ting i GU. Jeg skændtes med min mor, min storebror og kæreste. Så følte jeg ikke, at jeg skulle leve mere. Så prøvede jeg at tage mit eget liv. Det har været rigtigt hårdt. Da jeg vågnede, kom jeg videre med mit liv og det gik rigtigt godt. Når man tænker tilbage – det er jo dumt. Hvorfor gjorde jeg det? Hvad tænker jeg på? Nogle gange tænker jeg på, at hvis jeg ikke var kommet ud af gymnasiet, så ville jeg ikke opleve det. Ja, man ved det ikke.*

Nogle elever fortæller, at de har svært ved at bruge vejledningen, fordi det også er deres lærer, der er studievejleder og de er bange for de ikke kan tale frit eller at den opfattelse, underviseren får af dem som studievejleder, følger med ind i klasserummet. Omvendt er der andre, der synes, det er godt, da de allerede har en relation til vedkommende og dermed har lettere ved at føle sig trygge i samtalerne. Mange af de elever, der ikke har brugt vejledningen fortæller, at det er fordi de ikke

´passer` med den rådgiver eller vejleder, der er tilgængelig for dem. Det er derfor vigtigt, at der er flere vejledere eller rådgivere, så der er større chance for et godt match til den enkelte elev.

#### 4.1.8. Umodenhed

Eleverne bliver yngre og yngre som effekt af folkeskolereformens indførelse og på grund af en generel ændring i samfundsnormerne. Denne kategori er tit grunden til eksempelvis fravær, hjemve eller samarbejdsvanskeligheder på kollegiet og i skolen. Administrationen af hverdagen er et af de store emner, når eleverne bliver yngre og skal flytte hjemmefra. Herunder det at skulle lave mad, vaske tøj, håndtere økonomi og rengøring. Rengøringen kan i de tilfælde, hvor rengøringsordningen ikke fungerer, afhænge af kollegielærerens eller det tilknyttede kollegiepersonales opfølgning og opsyn. Hvis ikke denne opfølgning sker som aftalt, så kan det for nogle elevers vedkommende være svært at administrere ansvaret for rengøring. En elev fortæller, at han kun spiser én gang om dagen. Pengene var blevet brugt på internet måneden før og han havde kun haft råd til at købe en 28-dages-middag<sup>14</sup>. Her kommer den kortsigtede orientering og myopiske adfærd, som er nævnt i afsnittet om fravær ind igen, og det bliver interessant, hvordan vi kan gøre de langsigtede mål mere nærværende.

Nogle undervisere, studievejledere og kollegiepersonale oplever, at eleverne ikke selv tager ansvar for deres situation, men kaster ansvaret over på andre. Oplevelsen er, at nogle af de unge ikke er selvstændige nok til at bære ansvaret for deres hverdag. På grund af manglende tryghed søger man fællesskaber, også de destruktive, hvor de sociale aktiviteter går ud over nattesøvn, lektielæsning og generel motivation til uddannelsen. En elev fortæller, hvordan forholdet til kæresten gjorde, at han fik fravær og endte med at blive rådet til at gå ud. Kæresten havde aftenarbejde, hvilket betød, at hvis de to skulle ses, så måtte det blive om natten, da eleven jo havde skole om dagen. Dette resulterede i manglende søvn og dermed fravær fra timerne.

Det udspringer også af materialet, at mange er så unge, at de ikke ved, hvorfor de er på GU, hvilket peger på behovet for bedre vejledning både før og i GU. Det vil sige, at viden og klarhed om muligheder kan påvirke motivationen og gennemførselschancerne.

---

<sup>14</sup> Det er en pakke, hvor der er kødprodukter beregnet til ét måltid hver dag i 28 dage

#### 4.1.9. Kulturmødet

I uddannelserne er der et kulturmøde mellem grønlandere og danskere. Dette møde kan eksempelvis handle om sprog, værdier, adfærd og billederne af hinanden. På grund af Grønlands og Danmarks post-koloniale forhold kan dette møde give sig udslag i misforståelser, følelsen af diskrimination og en distancering mellem de to etniske identiteter. Nogle elever føler sig nedgjort af de danske lærere og elever, af systemet, det danske sprog og af, at undervisningsmaterialet hovedsagligt er på dansk. Andre ser slet ikke kulturmødet som problem. En tredje gruppe føler de bliver diskriminerede for at være for danske. Følgende udtalelser fra eleverne belyser spredningen i perspektiverne:

*” Danskerne tror, de er verdensmestre.”*

*” Der er forskelsbehandling mellem grønlandske og danske elever...det opfattede vi alle sammen.”*

*” Jeg kunne jo godt forstå, at han indirekte nedgjorde. Det er den der danske tankegang.”*

*” Jeg har lagt mærke til, at alle lærerne er danske. Vi grønlandere har ikke uddannelse, men det kommer. Vi generationer skal styre Grønland. I fremtiden vil der være flere grønlandske lærere.”*

*” Man kan godt være grønlander, selvom man ikke kan sproget. Når man er født her, så er man grønlander. Ligegyldigt om man har lyse øjne og lyst hår. Så udseende bestemmer ikke om man er grønlander.”*

*” Man siger bare til sig selv, om man er grønlander – det er det vigtigste.”*

En studievejleder anerkender, at der er kulturelle forskelle og fortæller, at der er en del elever fra de mindre byer, *” der knækker halsen på, hvor dansk her er – også sprogligt”*. Nogle unge kan opleve ikke at være grønlandske nok og nævner, at *’ugrønlandsk’* er kommet frem som fænomen. Andre i den anden grøft er blevet kaldt isperkere eller sneperkere. Nogle af eleverne finder det svært at motivere sig, når alt foregår på dansk, materialet er på dansk og om Danmark.

Konstruktionerne om hvad der er grønlandsk og hvad der er dansk kan nogle gange skabe flere forskelle end der reelt er i mellem de to kulturer. Det er dog højst problematisk, hvis eleverne føler



sig diskriminerede eller nedgjorte på grund af deres kulturelle baggrund eller etniske identitet. Dette kan skabe distance ikke kun til læreren eller de andre elever, men det gør det svært for eleven at finde plads i uddannelsen til at være sig selv og kan give en forkert følelse af mindreværd. De fleste elever fortæller dog, at lærerens personlighed oftest er mere afgørende end hvilken kulturel baggrund, vedkommende har. De unge bruger dog tit deres grønlandske undervisere til at tale om andre ting end det faglige, eller tale om andre fag og lærere.

Som nævnt under afsnittet om sprog, hvori der kan ligge et implicit magtforhold, så er det oplevelsen fra en del elever, at de ikke helt føler sig forståede på grund af forskelle i kultur. Der er en del af eleverne, der ikke føler sig trygge i undervisningssituationen, men til en vis grad udsat for diskrimination. Lige gyldigt om denne oplevelse kan retfærdiggøres eller ej, så forhindrer det eleverne i uforbeholdent at deltage i undervisningen og skaber et dilemma, da det dermed får betydning for deres læring.

Nogle undervisere oplever også, at kommunikationen mellem elev og lærer kan være en udfordring, da der kan være forskellige kulturelle koder som eksempelvis i forbindelse med tavshed, der er kulturelt afhængige. Specielt nye undervisere kan have svært ved at balancere mellem de to kulturer og udtrykker et ønske om mere viden om grønlandsk kultur. De danske undervisere såvel som de grønlandske kan til tider også føle sig diskriminerede.

For at samle op kan man sige, at det post-koloniale forhold mellem Grønland og Danmark påvirker de sociale relationer i uddannelsessystemet. For en del af vores elever og undervisere opleves der kulturelle forskelle, der kan give anledning til misforståelser og utryghed. Disse emner er relevante ikke kun for at få skabt en højere bevidsthed om kulturerne, men også fordi de negative konstruktioner af hvad der er grønlandsk og hvad der er dansk kan blokere for eleverne muligheder for at tage ejerskab for uddannelsen. Kulturens betydning og hvad der sker i kulturmødet diskuteres nærmere i afsnittet herom i kapitel 5.

#### **4.1.10. Uddannelseskultur**

Elevernes baggrunde er vidt forskellige alt afhængigt af hvilken by de kommer fra – nogle kommer fra hjem med mange økonomiske ressourcer – andre ikke. Nogle er vant til at diskutere Qanoroq over middagsbordet – andre ikke. Hos nogle har forældrene en uddannelse, hvor de kan videregive uddannelseskoder, studieteknik og vaner – hos andre ikke. Der er ligeledes forskel på elever fra

storbyerne og forskelle kulturelt afhængigt af, om man kommer fra nord, syd, øst eller vest. Denne diversitet i elevmassen genkendes og beskrives af eleverne:

*” Det er meget anderledes kultur at gå på GU for mig, men det er meget sjovt”.*

*” Kulturen på GU er en meget andet verden for mig, synes jeg. Det handler jo om uddannelse og møde nye mennesker, nye venner, nye lærere...hvad kan man sige...det er en ny verden for mig, men man lærer meget af det.”*

En elev fra 2 g, fortæller om, hvordan hun på skolen føler sig anderledes – lidt som om hun kommer fra en lille bygd, hvor ingen er moderne og hun derfor ikke passer helt i gymnasiekonteksten som de andre. Men hun siger så også, at når hun så kommer hjem, så passer hun heller ikke længere ind der. Der er hun moderne og de andre er ligesom det, hun føler hun er, når hun er i skolen.

Familien, vennerne derhjemme og baglandet følger eller udvikler sig ikke på samme måde som den unge. Det er svært for de unge at se og gå vejen frem, når stien for de flestes vedkommende ikke allerede er godt trådt til af folk i deres umiddelbare nærhed, som de kan spejle sig i.

I uddannelserne møder de ikke kun en dansk kultur og dansk sprog, men også en ny uddannelseskultur og tradition. Her gælder andre normer end i folkeskolen, og der fordres ny viden og nye måder at tænke på. En del af de unge er på denne måde normbrydere og disse normbrydende unge ofte er meget sårbare og usikre på sig selv fagligt og socialt. Dette peger på vigtigheden af, at både det faglige og sociale fungerer få at opnå succes. Samtidigt kræver de unge støtte i forhold til identitetsmæssig udvikling for at opretholde selvtillid og selvværd. De har derfor stort behov for anerkendelse og føler sig ofte eneansvarlige for hvordan det går dem i uddannelsesinstitutionen, da deres bagland ikke har kompetencerne til at hjælpe dem.

Eleverne tager udgangspunkt i de modeller de kender og for at de kan gennemføre uddannelsen, er det ofte nødvendigt for dem at identificere sig med nye værdier og tænkemåder, samtidigt med at de i en vis grad reproducerer dem de allerede har. Det er derfor vigtigt, at der er en vis genkendelighed i systemet, så de unge har nemmere ved at navigere i det.

#### **4.1.11. Misbrug**

Et emne der dukkede op blandt eleverne, når vi talte om frafald og problemer i forhold til skolerne og kollegierne var hash eller alkoholmisbrug. Dette emne eller denne årsag er lille i forhold til de andre nævnte emner og får derfor heller ikke så meget plads. Det er dog alligevel et emne, det er nødvendigt at forholde sig til for at kunne lave en korrekt handlingsprocedure, når problemer af denne karakter dukker op og bliver tydelig for skolens personale. Altså er det vigtigt at have forholdt sig til således, at vi har redskaberne klar til at hjælpe disse unge derhen, hvor den enkelte skal.

Dette handler ikke kun om, at nogle elever havde et forbrug af hash eller alkohol, der påvirkede deres dagligdag i så høj en grad, at de ikke var i stand til at passe deres uddannelse og andre dele af deres liv. Enkelte elever beskriver, hvordan de er generede af, at andre på deres kollegium ryger hash. En elev fortalte, hvordan hun efterhånden blev bange, når hun skulle ind på sit værelse, fordi de andre sad med store røde øjne og grinede. Til sidst turde hun ikke gå ud af sit værelse om aftenen eller kommehjem for sent i frygt for at møde de andre mens de var påvirkede. Andre fortæller om, hvordan de er bekymrede for at blive smidt ud, fordi en anden elev opbevarer hash i fællesrummene på kollegierne. På denne måde påvirkes elever omkring brugeren også, og det kan forringe deres trivsel både socialt og fagligt.

For enkelte elever kan festerne i weekenderne udvikle sig til et uhensigtsmæssigt forbrug af alkohol. En elev fortæller om, hvordan han i en svær periode med sin kæreste begyndte at drikke så meget, at han flere gange kom i skole beruset og blev smidt ud. Det skal nævnes, at de fleste elever ikke får problemer på grund af fester eller alkoholforbrug, og de anser det for at være en vigtig del af deres sociale liv og trivsel.

#### **4.2. Det hele billede**

Hvis vi samler op på alle de ovenstående faktorer og kigger på hvilke årsager, der ligger til grund for elevernes afbrud, så må det stå klart, at det meget sjældent kun er én årsag alene, der gør at eleven falder fra. En af hovedkonklusionerne må være, at der er en sammenhæng mellem forskellige problemsfærer for eleven, der internt påvirker hinanden og man kan derfor ikke isolere en enkelt årsag til frafaldet. Den enkeltes frafald er altså en kombination af årsager, der er gensidigt afhængige.

Udover at man må arbejde direkte med at løfte elevernes sproglige, studietekniske og faglige niveau samtidigt med at man opprioriterer kollegieområdet, så er det helt essentielt, at de sociale relationer spiller ind i alle områderne. Læring sker i et socialt miljø, og her i en flerkulturel kontekst, hvilket der må tages hensyn til. Elev-elev relationen og forholdet til underviseren er i centrum for eleverne. Disse relationer skal fungere før at der er mest mulig plads til læring og at eleven kan tænke sig selv ind i skolens fællesskab og uddannelsens værdier.

I det følgende kapitel vil de nævnte årsager blive samlet op i analytiske emner, der tilbyder mere teoretiske forklaringer på, hvorfor årsagerne skaber frafald.

## **5. Analytiske emner**

Kapitlet samler op på den spredning og samtidige homogenitet, vi har set i de foregående kapitler. Dette sker ved at skrive de præsenterede cases og årsager ind i analytiske temaer, der viser de emneområder, som direkte påvirker elevernes gennemførselschancer.

Slutteligt skal der påpeges at for at opnå den høje faglige standard og vores mål, så må man fokusere på den målgruppe, det hele handler om – nemlig eleverne og tage sit udgangspunkt for en forståelse og handleplan der.

### **5.1. Motivation**

Materialet peger på, at frafald handler meget om elevens motivationer og dermed hvordan den enkelte handler. Hvorfor er de i uddannelserne? Hvad og hvem orienterer de sig mod? Nogle vælger efter by – efter hvor vennerne tager hen eller familien er, men er det nok for at gennemføre uddannelse? Motivationen til uddannelsen er afgørende for, hvor meget man anstrenger sig i fagene, og for at komme op om morgenen. Motivationen er afgørende for, om handlinger giver mening i en given kontekst. Hvis eleverne skal gennemføre uddannelserne, så skal det give mening for dem i den nærværende situation, hvor valget om hvilken handling, der vælges, bliver afgjort.

Som vi så i forbindelse med frafaldsårsager som hjemve og mødet med en ny uddannelseskultur, så kan det være svært for eleven at navigere i den nye situation. Mennesker søger at reproducere de mønstre og rollemodeller, de kender (Bourdieu 1977, 1996, 2007). Det kan derfor være svært at finde motivationen til uddannelsen, hvis man er på udebane og helst vil være på hjemmebane.

Uddannelse er politisk set en af vejene til selvstændighed og dermed et område, hvor agens<sup>15</sup> udøves og produceres. Agens kan eksempelvis både være at søge og få uddannelse for sin egen skyld eller for at fremme landets udvikling, men det kan også være fravalget af uddannelse for at forblive i lokalsamfundet og søge at styrke dets overlevelse. I forhold til uddannelse må man tage højde for, at der er store forskelle i lokalsamfundene, der hver især har forskellige prioriteter, ønsker og fremtidsvisioner. Prioriteterne stemmer ikke nødvendigvis overens med de bredere standardiserede samfundspolitiske fremtidsversioner. Eleverne er repræsentanter for disse forskelligheder og prioriteter.

Anden forskning peger også på, at fravalget af uddannelse kan ske på grund af ønsket om at være nær familien, og at uddannelse ikke altid ses som de vigtigste ressourcer for et indholdsrigt liv (Flora 2007). Pointen var ligeledes, at unge kan mangle motivation til uddannelserne, hvis der ikke er mulighed for arbejde på hjemstedet med den pågældende uddannelse, og at man skulle være væk i længere tid fra hjemstedet under uddannelsen. Tilknytningen til sted og familie er en stor del af en persons identitet. Jeg mener ikke, at disse valg mellem uddannelse eller ej kan kobles op på forskelle mellem tradition og modernitet, da disse forskelle eksisterer som analytiske forskelle og ikke som adskillelige og dikotomiserede i det virkelige liv. Unge som gamle vælger og fravælger aspekter af de to tænkte livsformer. Det er en fejl at tænke, at det at være veluddannet er at være mindre traditionel eller mindre del af en bestemt kultur (Smith 2003).

En del af det at søge uddannelse og gennemføre den hænger sammen med samfundsnormer. Jo flere, der får uddannelse, jo flere vil søge og gennemføre. Jo mere det bliver en norm med gymnasiale uddannelser, så vil flere gennemføre, da der er større sandsynlighed for, at de har rollemodeller i deres nærmiljø, der kan inspirere og give dem de nødvendige redskaber og ressourcer. Derudover vil samfundet også have ændret sig i forhold til arbejdspladser, der passer til denne slags uddannelse. Teorier peger på, at unge og deres forældre ikke 'tror' på uddannelse indtil de kan se, at det leder til succes for de mennesker, der har gennemført uddannelserne (Vickwestgate 2002). Denne samfundsproces er allerede i gang og har været det længe. Vi ser forandringen eksempelvis i den øgede søgning til de gymnasiale uddannelser, hvilket peger på, at normerne omkring uddannelse ændres i takt med at flere og flere får uddannelserne. Denne slags samfundsændringer tager dog tid, men over en periode vil denne normændring automatisk bidrage til en mindskelse af frafaldet.

---

<sup>15</sup> Agens er subjektets handlekraft og når det agerer selvstændigt (Giddens 1984)

Frafaldet afhænger som sagt ofte af fravær og de årsager, der er knyttet hertil. Relationen til læreren kan både motivere eleven til at komme, fremme elevens faglighed og gøre, at eleven kan se sig selv som en del af skolen. Omvendt kan den negative relation få eleven til at miste motivationen til disse ting. Eleven har behov for en mere personlig relation, hvor vedkommendes tilstedeværelse og handlinger anerkendes, før motivationen opretholdes.

Lærerne spiller en stor rolle for miljøet i klasserne, da de er den primære autoritet, der sætter rammerne for adfærden i miljøet. Underviseren er specielt afgørende for de elever, der er første generation på uddannelserne (Ulriksen et al. 2010). Lærerne har derfor også en stor andel i den sociale trivsel og kan være med til at definere, hvilke værdier og diskurser, der skal være dominerende i de sociale relationer. Et godt undervisningsmiljø betyder mindre frafald. Specielt det sociale undervisningsmiljø har en positiv effekt på tilbøjeligheden til at fuldføre uddannelsen. Det fysiske miljø påvirker i sig selv ikke frafaldet meget, men der er sammenhænge mellem det fysiske rum og det sociale miljø, så på den måde påvirker de fysiske rammer også frafaldet (Markussen 2010).

De fysiske rammer er ikke kun relevante på skolen, men også på kollegierne. Det sociale liv og elevernes relationer til hinanden stopper ikke efter endt skoledag, da det jo er de samme mennesker, der er på kollegierne.

Elevernes indbyrdes relationer er de allervigtigste i forhold til fremmøde og i uddannelserne. Det er dem, de orienterer sig mest i mod. Hvis de sociale miljøer ikke fungerer, så bliver eleverne utrygge og motivationen til uddannelsen kompromitteres, som vi så det i kapitel 4. Hvis man føler et socialt og kollektivt ansvar, og der er en diskurs om at dette er vigtigt, så er man mere tilbøjelig til at handle aktivt for at udfylde sin plads i fællesskabet og tage del i hinandens læring.

Alle valg vi træffer er påvirket af det, der sker og er sket i vores liv. Selvom eleverne er i en uddannelseskontekst, så påvirkes deres valg af alt det andet, der sker i deres liv. Anden forskning peger også på, at studerendes primære motivation i gymnasieskolealderen er, at være vellidt og accepteret af deres ligemænd og venner (Oreopoulos 2007). Hvis de ikke har støtten til at fortsætte blandt denne gruppe, så er der stor sandsynlighed for at interessen for at blive i uddannelsen falder.

Manglende viden om uddannelsens krav, spilleregler, indhold og muligheder spiller også ind på motivationen til læring. Som vi så ved de elever, der stoppede på grund af forkert uddannelsesvalg, så valgte de fra, fordi de ikke var motiverede til uddannelsen enten på grund af det var forældrenes valg eller fordi de var mere orienterede mod en anden uddannelse. Det samme gælder de unge med den kortsigtede orientering. Det er for dem uklart, hvordan de kan tænke og se sig selv i fremtiden.

De identiteter, der bliver tilgængelige gennem uddannelsen, er ikke nærværende nok til, at de kan se afkastet og handle derefter. Motivationen for at nå det langsigtede mål må gøres nærværende, hvilket udfoldes yderligere i afsnittet om viden.

Det sidste område jeg vil nævne, der har indflydelse på motivationen og dermed gennemførselschancerne, er kultur. Som vi så i afsnittet herom, så kan problemer i forbindelse med oplevelser af kulturelle – og sproglige forskelle påvirke både forholdet til læreren, til de andre elever og hermed motivationen til faget. Hermed påvirker det også elevens faglige udvikling, hvilket igen kan give yderligere mindreværdsfølelse og mindske motivationen endnu mere. Hvis ikke elever føler at deres etniske identitet anerkendes og forstås, så kan det skabe frustrationer, distancering og mindreværdsfølelse. Det er derfor essentielt med gensidig respekt, forståelse og viden om kulturforskellene.

## **5.2. Kultur**

De unge skal ikke kun fungere i en bestemt og for dem ny uddannelseskultur i den enkelte institution, men de møder også en verden, hvor grønlandsk og dansk kultur eksisterer sammen i mange situationer, både i den enkelte læringssituation og overordnet set i forhold til selvbilleder. De må forholde sig til konstruktioner om ´det danske` og ´det grønlandske`. Herudover er de jo en del af en ungdomskultur, der i høj grad er orienteret ud ad til, og ligesom for alle andre unge i verden, så betyder dannelsen af selvet og fællesskaberne meget.

Etnicitet er ikke et reificeret statisk fænomen, men en konstruktion i det sociale rum. Det skabes i sammenspillet med den ´anden`. Den eller dem man identificerer sig ud fra og med (Barth 1978). På denne måde bliver etnicitet virkeligt, netop fordi mennesker handler på og ud fra tanker og diskurser om identitet og selvforståelser, der giver adgang til eller fravælger tilhørsforhold og gruppekonstruktioner.

Altså er der også flere niveauer i etnicitetsbegrebet; det analytiske greb vi bruger til at forstå folks handlinger, samt virkeliggørelsen af etnicitet gennem folks handlinger, der i høj grad påvirker folks selvforståelser og handlemuligheder alt efter ønsker og strategier om tilhørsforhold og selvbilleder. På denne måde kommer der en spiraleffekt, hvor handlinger og individets selv gensidigt påvirker hinanden i det sociale rum.

Pointen er, at folk handler ud fra forestillinger om tilhørsforhold og fællesskab på tværs af forskellighed og ikke ud fra, om forestillingen herom er ægte eller ej. Den bliver ægte i og med, at

folk handler på og ud fra den. Ligesom etnicitet bliver et virkeligt fænomen i uddannelsen, da de unge og lærerne handler med og på diskurserne herom.

For at forklare det på en anden måde kan vi bruge Geertz' definition af kultur. Geertz argumenterer for, at kultur er et net af betydning, som folk spinder om sig selv for at skabe mening (Geertz 1973a). Italesættelsen af begreber eller symboler fungerer altså som både en model for og en model af verden eller virkeligheden (Geertz 1973b). På denne måde ordner eller skaber spindet mening og betydning, der hjælper det enkelte menneske med at navigere, men det er også gennem denne proces, at det bliver reproduceret. Man kan derfor tale om en slags dobbelthed i forhold til etnicitet, der både konstrueres af individer og handles på i den virkelighed, som udspilles i det sociale rum.

Hvis vi vender tilbage til vores kontekst, så udspiller uddannelsen sig i et post-kolonialt felt. Heri ligger latente kulturkonstruktioner og en historie om kamp om rettigheder og ligestilling. Denne forhistorie bringer en masse konstruktioner om de to kulturer med sig og hermed også mulige selvbilleder for eleverne, der bærer tanker om magtforhold og hierarkisering med sig. Dikotomien mellem kulturerne bliver virkelig fordi elever og lærere handler på og ud fra de billeder, de har af hinanden. Hermed siger jeg ikke, at der ikke er kulturelle forskelle, men at konflikterne ofte opstår i et socialt gensidigt produceret rum, der er et produkt af definitionen af hinanden. En af de markante kulturforskelle, der får betydning i gymnasieskolesammenhængen, er forskellene i den sociale organisation, som belyses i afsnit 5.5. Specielt i denne sammenhæng kan konflikterne risikere at reproducere tankerne om et magtforhold.

Hvis eleverne oplever, at forskellen imellem lærer og elev, samt skole og elev, er stor, så kan det skubbe eleven ud af uddannelsen. Dette kan blandt andet ske i de sociale relationer, men også i forbindelse med brugen af de to sprog. Læreren ses ofte som repræsentant for skolens værdier og normer og hvis eleven føler forskellen for stor, så er det ikke muligt for dem at se, at de har en plads i, hvad der virker til at være den succesfulde skoleidentitet.

### **5.3. Viden**

Ved eleverne hvad de kan og hvad de skal i og med skolen? Er der sammenhæng mellem det samfund og de værdier, de kender og dem, de møder i uddannelsen? Er der sammenhæng mellem det, de ved og det, de skal lære?



Eleven, der i kapitel 4 skriver, at det ikke er helt klart, hvilke konsekvenser ens fravær har og hvilke muligheder man har med en pæn GU-uddannelse, fortæller også, at det er som om skolen ikke er så vigtig. Motivationen for at nå det langsigtede mål er udfordret på grund af uklarhed og manglende viden om de investeringsafkast, det kan give at tage uddannelsen. Dette peger på et behov for, at relevansen af uddannelsen bliver nærværende for eleverne. Ikke kun ved at tage udgangspunkt i deres verden og inddrage deres kultur og samfund i undervisningen, men også via personlig vejledning, der er baseret i viden om den enkelte elev. Som tidligere nævnt er der brug for tydeliggørelse af succesfulde rollemodeller, som de unge kan tænke sig selv med, samt at gøre disse modeller nærværende i de unges miljø.

Herudover viser materialet om afleveringer, faglige problemer og fravær, at der også er behov for klar viden om studieteknik og studievaner, da det ikke er alle eleverne, der har disse redskaber med fra folkeskolen eller hjemmet. I det hele tager bliver elevernes viden om uddannelsens indhold, struktur og formål, samt den pågældende skoles værdier, regler og normer relevant, ikke kun fordi en stor del af eleverne er første generations gymnasieelever, men også fordi de er i en dannelsesproces identitetsmæssigt og de møder en ny uddannelseskultur.

Ved at kigge på den unges totale livssituation, leverum og forløb får man kendskab til bedre at kunne afdække individets behov. Mennesker handler ud fra, hvad de tror. Det vil sige, at hvis jeg tror jeg kan, så prøver jeg i det mindste. Troen på egne evner påvirker ens valg (Bandura 1982). Det vil sige, at det både påvirker, hvor meget man anstrenger sig for at nå mål, hvor længe man holder ud og dermed også ens præstationer. Altså er selvbilledet en direkte kilde til motivation. Man kan ikke tvangsmotivere nogen, men man kan synliggøre de muligheder og identiteter, der bliver tilgængelige, hvis målet nås og anerkende og rose på vejen derhen. De personlige mål giver handlinger mening. Det er derfor vigtigt i vejledningssituationen at kende elevens realbehov og ønsker. Hvad troede de, der skete på skolen, inden de kom og hvad skete der egentligt? Man skal have fat i det, de unge brænder for eller lade dem finde ud af det gennem viden og muligheder. Sådan som man ser sig selv eller gerne vil se sig selv bliver afgørende for ens motivation og dermed handlinger. Igen bliver skolens værdier og de identiteter, den tilbyder, essentielle for elevernes muligheder for gennemførelse.

Det at give de 'svage' specialundervisning eller speciel behandling kan medføre, at vi fastholder dem i denne 'svage' position. For at hjælpe unges udvikling på vej, må man få dem til at tro på sig selv og tro på, de kan nå deres mål (Bandura 1982). Her vender vi tilbage til motivationen igen. Man må derfor passe på med stemple unge med lave karakterer fra folkeskolen, da disse godt

kan flytte sig. Individuer er produkter og producenter af sociale systemer, hvilket vil sige, at vi kan påvirke de unge både i den ene og den anden retning.

#### **5.4. Ressourcer**

Hvilke ressourcer kommer eleverne med og hvordan konverteres disse til dem, de skal erhverve sig i skolen? Dette gælder både fagligt, socialt og kulturelt. Vi har mønsterbrydere, der bryder den sociale arv og de sociale problemer af forskellig art. Disse store skift sker i en skolekontekst, hvor de unge møder nye kulturer på flere planer.

De fleste er som nævnt flere gange første generations gymnasieelever og laver på den måde et stort spring væk fra deres kendte normer og miljøer. Det vil sige, at deres forældre eller menneskene i deres nærmiljø ikke har gået på GU. Derfor er det en helt ny uddannelseskultur, de unge møder, hvor de ikke på forhånd kender de koder og den struktur, der eksisterer i dette felt. Oplysning, viden og vejledning både om muligheder, rettigheder, pligter og regler – i det hele taget om, hvordan man studerer, er helt essentiel for at gøre det nemmere for eleverne at 'knække' gymnasiekoden.

Det er oplevelsen fra skolerne, at man må lære de unge at studere, når de kommer, da de ikke kender eksempelvis studieteknikken eller kommunikationsmåderne i forvejen. Oplevelsen er, at de unge ikke ved, hvor meget arbejde det kræver at tage uddannelsen eller hvorfor det er vigtigt at komme.

Nogle af de unge oplever, at de pludseligt ikke taler det samme sprog som forældrene, hvilket skaber en distance til de mennesker og det sted, der før var deres trygge omdrejningspunkt og en af de vigtigste udgangspunkter i deres identitet. De unge befinder sig i starten af deres uddannelse i ingenmandsland.

Identitet og tryghed i uddannelsen er altså specielt relevant for de 'gymnasiefremmede' elever, men også for alle de andre elever, ikke kun fordi de bevæger sig ind i et nyt kulturelt, sprogligt og uddannelsesmæssigt system, men også fordi eleven lærer nye måder at opføre sig på, nye måder at tale på og om, samt at improvisere på måder, der giver mening i det nye system. Læring involverer deltagelse i et praksisfællesskab og en konstruktion af identiteter i relation til disse fællesskaber (Wenger 1999). Læring bliver på denne måde ikke kun individets tilegnelse af viden, men også en deltagelse i en social proces. Derfor bliver relationen mellem deltagerne essentiel for individets læring. Den sociale trivsel både mellem elever og lærere kommer i centrum.

Nyere etnografisk forskning peger lige som denne undersøgelse på, at studerendes primære motivation er hans eller hendes sociale identitet, og en skoles kvalitet og succes afhænger af, hvordan elever passer ind i en skoles sociale opbygning og struktur. Det vil sige, at sociale grupperinger og kategoriseringer sammen med de studerendes identiteter kan have en dominerende indflydelse på, hvor godt de studerende klarer sig i uddannelsen (Akerlof & Kranton 2002). De studerende vælger<sup>16</sup>, hvilken sociale kategori de tilhører eller ønsker at tilhøre, og dermed vælger de også, hvilken indsats de vil gøre i skolen ud fra de identitetskonstruktioner, der eksisterer i den pågældende skole. Via eksempelvis ritualer og dagligdagspraksisser i klasseværelset, på lærerværelset og på skolen som helhed udsendes et billede af den idealstuderende og dennes karakteristika og adfærd. Dette idealbillede fungerer som social kategori. Studerende med baggrunde, der ligner denne sociale kategori har nemt ved at identificere sig med skolen og dennes værdier, tankegang og praksis. Andre passer ikke lige så nemt ind. Disse studerende vælger, om de vil forsøge at tilpasse sig skolens kategori eller ej. Hos denne gruppe kan der være en tendens til at forkaste implikationen af, at der er noget galt med deres baggrund og dermed dem selv. For at undgå at tabe ansigt og at deres selvbillede krakelerer, så afviser de skolens værdier og gør en mindre indsats end de grupper, der umiddelbart kan rummes af skolens projicerede sociale kategorier.

I skoler hvor der ikke kun projiceres ét succesbillede eller én ideal social kategori og hvor ledere og undervisere udtrykker tolerance, så er der flere valgmuligheder for eleverne og større chance for gennemførelse og udbytte af undervisningen. Det vil sige, at skolerne kan rumme bredere dele af befolkningen og flere studerende er engagerede i skolen. Flere skoler har haft succes i deres reformer ved at investere i de studerendes selv-billeder og deres forhold til skolen. På denne måde kan skolerne reducere de indledende sociale forskelle mellem eleverne og skabe et fællesskab med uddannelse som mål. Man må huske på, at eleven er den primære beslutningstager og skolen er en social institution. Hvis der ikke er en grad af overensstemmelse mellem før-skole-identitet og skole-identitet, før-skole-kultur og skole-kultur, så er der større pres på forholdet mellem elev og lærer. Denne belastede relation kan tappe al den energi som både lærer og elev skulle have brugt på at fremme de faglige færdigheder (McDermott 1977, Tharp 1989).

Ovenstående er også argumenter for vigtigheden af at anerkende elevernes kulturelle baggrund og lade den få en afgørende plads i uddannelsen. Hvis eleverne, som vi har set, føler sig udstødt på grund af kulturforskelle, så er der mindre chance for de ´adopterer` uddannelsen. Identitet er en

---

<sup>16</sup> Dette valg sker ikke nødvendigvis bevidst eller uafhængigt af andre

ressource om end det drejer sig om kulturel -, ungdoms – eller uddannelsesidentitet. En del af den kultur, de unge forholder sig til, handler om specifikke sociale koder og måder at kommunikere på. Dette er afgørende for, hvordan de handler i relationer og hvilke forventninger de har til disse relationer. Dette får betydning for blandt andet relationen til underviseren og for den sociale sanktionering eleverne imellem.

## **5.5. Social organisation**

De relationer, de unge indgår i med de andre, er essentielle for deres vej gennem uddannelserne. Her både venner, klassekammerater og ikke mindst lærerne. De fællesskaber, de kan se sig selv i, får stor betydning for hvordan de kan tænke sig selv og dermed, hvordan de handler. Fungerer fællesskabet således, at den enkelte føler tilhørsforhold, ejerskab og ansvar?

For at forstå frafaldene ser det ud til, at vi må prøve at forstå eleven i sin helhed, som jeg også skrev indledningsvist, ikke kun som elev, men som et menneske med mange forskellige motivationer og handlemuligheder. En elev handler ikke kun ud fra elev-identiteten og de roller og forpligtelser, der medfølger. Elevens bevæggrunde afhænger af hvilke dele af personen, der aktiveres og alt efter, hvad der er vigtigt for den enkelte i den givne kontekst. Dette er et komplekst billede og afhængig af, hvor forskellige sfærer skærer hinanden, så handler man situationelt i disse skæringsflader efter individets givne dispositioner for handling. De emner, der har vist sig at være allermest vigtige for eleverne, både de nuværende og dem, der er stoppet i uddannelserne, er hinanden. Elev-elev relationen er tilsyneladende helt grundlæggende i alle sfærer: kollegium, klasserum, fritid og skole. Eleverne bruger hinanden som primære kilder til tryghed, identitetsskabelse, lektiehjælp, rådgivning etc.

Det sociale miljø er altså en af de generelt største benzindunke, eleverne har i energipuljen, der skal bruges i uddannelsen og kan holde dem oppe, selvom der er lavvande i eksempelvis familiesfæren, problemer med de faglige kompetencer, kæreste- eller personlige problemer. Omvendt har det også enorm betydning, hvis ikke det sociale miljø fungerer i eksempelvis kollegierne og klasserummet, hvor utryghed direkte kan være årsag til frafald via eksempelvis fravær. Det er derfor også meget vigtigt, når eleverne starter, at de får mulighed for at lære hinanden at kende gennem fællesaktiviteter. Første års eleverne på GU-Nuuk prøvede i dette uddannelsesår at komme i nye klasser efter jul igen, da de her vælger fagpakker. Alle de interviewede fortalte om, hvor trætte de havde været af dette klasseskift, og hvor meget energi det havde kostet. Nu havde de

lige lært hinanden at kende og var blevet gode venner og trygge i uddannelsen, og så skulle de brydes op igen og gøre det hele en gang til.

Noget af det, der er kendetegnende for det sociale rum, er, at det er de samme mennesker, man er sammen med i skolen og udenfor. Alle kender hinanden ikke kun i skolesammenhænge, men også i de samfund, der omgiver skolerne. Vi taler her jo om samfund, der er relativt små i global sammenhæng, og at disse samfund geografisk ligger langt fra hinanden. Denne slags mindre skala samfund kendetegnes som regel ved multi-plekse relationer (Berreman 1978). Denne slags relationer er oftest af personlig karakter og man søger en replikation af uniformitet, da man ofte er afhængige af hinandens positioner i samfundet. I større skala samfund er der mere fleksibilitet og uni-plekse relationer, da der er bevægelsesmuligheder indenfor heterogeniteten, anonymiteten og flertydigheden, der affødes af det større antal mennesker (Simmel 1969, Wirth 1938). Folk, der bor i større skala samfund, møder i regelen hinanden i segmenterede og fragmenterede roller. De er dermed mindre afhængige af en bestemt gruppe mennesker for at få opfyldt deres basale behov. Relationerne mellem mennesker er her bundet op på enkelte afbrudte transaktioner. Dette er i modsætning til relationerne i mindre skala samfund, hvor man kender hinanden som mere hele mennesker og man forholder sig kontinuerligt til relationerne. Dette giver et større socialt fællesansvar og kollektivismen. Dog er der her også større bevågenhed overfor det enkelte individs handlinger og person, da afvigelser fra normen kan bryde ensheden og fællesskabet. Den sociale kontrol øges proportionelt jo mindre samfundene er (Berreman 1978). Forskellene mellem større og mindre skala samfund er naturligvis analytiske teorier og finder ikke sine ekstremer eller absolutte adskillelse i virkeligheden. Alligevel kan vi bruge dem som redskaber til at prøve at forstå elevernes verden.

Den verden, eleverne befinder sig i, kendetegnes primært af karakteristika fra kulturen i de mindre skala samfund. Ikke kun fordi kollegielevernes verden hovedsagligt består af de samme mennesker i skole og hjem, men også fordi der i alle skolebyerne uanset størrelse må siges at være et ret stort kendskab til hinanden. Man kender hinanden fra folkeskolen, sportshallen, Pisiffik og alle de andre steder, hvor man dagligt forholder sig til hinanden. Relationerne går ofte på tværs af alder, status og køn.

De elever, der bryder normerne eller forsøger at bryde dem, kan derfor opleve en enorm overvågenhed og blive sanktioneret socialt. Den fælles bevidsthed om hinanden fungerer positivt som et kollektivt netværk, hvor folk har ansvar for hinanden på tværs af relationer, men kan fungere mindre positivt, når det bliver til social kontrol.

Ligeledes kan teorierne om relationerne, der karakteriserer mindre skala samfund, tilbyde forklaringer på elevernes forventninger til underviserne om en mere personlig relation. De kan forvente en multi-pleks relation, hvor der er et relativt højt personkendskab, der medfører et ansvar og ikke en ligegyldighed overfor hinandens handlinger.

Forventningen til de multi-plekse relationer giver også mening i forhold til den store sociale orientering mod hinanden, udover de ungdomskulturelle årsager. Hvis dette kunne dyrkes, således at det sociale fællesansvar blev inddraget i klasserummene, så kunne man få en højere grad af ejerskab og tilhørsforhold til skolerne. Dette ville pege i den rigtige retning af, at eleverne blev en del af uddannelserne, så chancerne for gennemførelse optimeredes. Vi ville på denne måde være tættere på vores mål om flere uddannede unge, her lige før det afsluttende og konkluderende kapitel.

## **6. Konklusion og anbefalinger**

Dette sjette og sidste kapitel er konkluderende og peger på, hvad man kan gøre videre for at hjælpe flere unge til at få deres gymnasieuddannelse.

### **6.1 Konklusion**

Nærværende rapport og undersøgelse har belyst forskellige årsager til frafald, og argumenteret for at der ikke kun er én løsning, hvis målet er at flere unge får en gymnasial uddannelse. Vi har set, at der sjældent kun er én årsag, der er skyld i den enkelte elevs afbrud af uddannelsen. Årsagerne spiller sammen og kan forstærke hinanden.

Det skal endnu engang pointeres, at denne undersøgelses formål var at belyse de problemområder, der kan have effekt på elevernes gennemførelse af uddannelserne. Derfor har alle de velfungerende elementer i skolerne, på kollegierne og hos underviserne ikke fundet plads heri. Dette betyder imidlertid ikke, at de ikke eksisterer. Det er den majoritet af elever, der får deres studenterhuer solide beviser på. Ligeledes må man huske på, at det er en minoritet undersøgelsen har fokuseret på. Det er de elever, der kan have svært ved at få deres uddannelse. De kendetegn og årsager, der er blevet beskrevet i rapporten, er derfor ikke almengyldige for alle elever, men for en bestemt del i bestemte kontekster. Genkendeligheden i materialet og vægtningen af problemområderne kan på grund af skolernes forskellighed i forhold til vilkår og udfordringer

variere. Så nogle skoler vil bedre kunne genkende bestemte årsager end andre og omvendt. Rapporten her har skullet samle et overordnet billede.

Rapporten peger på en helhedsorienteret løsning, hvor man samtidigt styrker de allerede eksisterende indsatser for at mindske frafaldet. For at gøre dette må man tage udgangspunkt i eleverne og deres oplevelser for at løse udfordringerne, ligegyldigt om disse oplevelser repræsenterer subjektive virkeligheder og ikke objektive sandheder. Det ændrer ikke ved elevens oplevelse og handlinger. Det er vigtigt at se og forstå eleverne ikke kun som elever, men som hele mennesker med mange forskellige dele af deres liv, der influerer deres valg og handlinger. For at hjælpe flere elever i uddannelserne må man inddrage eleverne og deres perspektiver. Giv dem et ansvar som de så kan leve op til og blive ved, selvom det ikke lykkes de første mange gange – når først eleverne påtager sig ansvaret for deres uddannelse, så smitter det af.

Det er vigtigt med trygge og klare rammer, specielt i starten af uddannelsen, så overgangen til den nye uddannelseskultur lettes. Uddannelsens krav, muligheder og de rettigheder eleverne har må ligeledes synliggøres og være nærværende i dagligdagen, så elevernes nemmere kan navigere og motivationen øges. Vejledning i forskellige former er derfor essentiel, og der skal være rådgivningsmuligheder for de elever, der har behov for eksempelvis psykologisk støtte. Arbejdet med de kulturelle forskelle er essentielt, for at uddannelsen giver mening for den enkelte. Der skal være genkendelighed for at lette overgangen til den nye uddannelseskultur. Man må give dem redskaberne, koderne og sproget til uddannelserne, så de unge kan orientere sig med mindre besvær.

For at styrke den faglige udvikling må man fokusere på det sociale læringsmiljø, hvor de interne relationer mellem eleverne er en altafgørende ressource for læring, rådgivning og støtte. Hvis det sociale miljø styrkes, kan det betyde, at der tages et kollektivt ansvar for læringen og den faglige udvikling maksimeres.

Underviserne er nøglen til den faglige udvikling og dermed også facilitator til både motivation, støtte og autoritet. Relationen til læreren er derfor meget vigtig også fordi denne er repræsentant for skolen som helhed. Fællesskabet på skolen og værdierne her er altafgørende for elevernes tilhørsforhold til skolen og ejerskabet af elev-identiteten. Alt i alt peger det på, at eleven må i centrum sammen med forståelsen for, at eleverne er hele mennesker med de forpligtelser og ressourcer, de andre dele af personen medbringer. Kendskabet til den enkelte kan nedbringe frafaldet, da man herigennem både kan vejlede bedre, opdage signaler på mistro og anerkende den enkelte som et helt menneske. På denne måde bliver der plads til eleven i institutionen.

Arbejdet med de sociale relationer og de kulturelle dimensioner må finde sted i alt det forebyggende og støttende arbejde. Den sociale trivsel, der afhænger af forholdene elever imellem og imellem lærer og elev, er grundlaget og må udgøre helhedsrammen for arbejdet med hver årsag til frafald og de medfølgende indsatsområder. Hvis man opprioriterer de kulturelle og sociale dimensioner af uddannelsen og tager udgangspunkt i eleven som et helt menneske, så er det denne rapport's konklusion, at arbejdet i de specifikke indsatsområder for at mindske frafaldet kan lettes og maksimeres. Hovedkonklusionen må være at for at støtte fagligheden, de sproglige kompetencer og elevens udvikling, så må man tage udgangspunkt i deres sociale og kulturelle verdener.

Når først dette udgangspunkt er funderet, så er det muligt for eleverne at tænke sig selv ind i uddannelserne og blive til selvstændige mennesker, sådan som citatet i kapitel 1 beskriver. Grunden til det indledende citat er, at det skal bemærkes, at man må beundre de elever, der kæmper for eller gennemfører uddannelserne, da de gør det på trods af alle de problematiske forhold nævnt i denne rapport. De klarer det, selvom nogle af dem skal flytte og bevæge sig langt fra alt det velkendte. De gør det på flere sprog og oftest på et sprog, der ikke er deres modersmål, hvilket viser, hvor fagligt dygtige de er. De eksisterer i et system, der er mangler både i forhold til fysiske rammer og til menneskelige ressourcer. De gør det på trods af alt dette og på grund af de dygtige mennesker, undervisere, ledere og andre, der hjælper dem på vej og løfter sig op over alle disse udfordringer.

### **6.1.1 Hvad kan man gøre?**

I dette afsluttende afsnit opstilles nogle punkter, som lærere, ledelse og det politisk-administrative niveau kan arbejde videre med i lyset af denne undersøgelse. Ikke alle områderne er ressourcekrævende, men kan arbejdes med indenfor de eksisterende rammer i uddannelserne. Grunden til at eleverne ikke optræder i dette afsnit som aktører, der kan ændre på disse områder, er at de ikke på samme måde har nogen formel magt til at foretage ændringer eller prioriteringer.

### **6.1.2. Det politisk-administrative plan**

**Gøre frafaldsbekæmpelse til en fast del af uddannelsernes kultur og drift** - På politisk plan kræver arbejdet med at støtte eleverne, at man har en bevidsthed om skolernes forskellighed, udfordringer og specifikke behov, således at der kan tilføres ressourcer til de enkelte indsatsområder



den pågældende skole har behov for. Ikke kun i form af en pulje man kan søge, men inddrage initiativerne i driften.

**Afsætte midler til arbejdet med de sociale miljøer på skolerne** - der kan være ekstra udgifter forbundet med dyrkelsen af de sociale relationer i skolerne og på kollegierne. Eksempelvis sociale fællesarrangementer, aktiviteter eller ture forbundet med undervisningen.

**Styrke og give økonomisk mulighed for øget rekrutteringsindsats** – en af de nævnte flaskehalse for mindskelsen af frafaldet er, hvis ikke vi har lærerressourcer nok. Udover undervisningen skal der være plads til det pædagogiske arbejde og tiltag, der styrker elev både socialt og fagligt. På skolen og kollegierne. Det er afgørende, at der er nok menneskelige ressourcer.

**Give økonomiske rammer for udviklingen af kollegieområdet** – herunder både de fysiske rammer og de sociale. Det er vigtigt, at der er nok kollegier og at de er vedligeholdte. Herudover ville det være fordelagtigt med menneskelige ressourcer til støtte, opsyn og vejledning på kollegierne.

**Give økonomiske rammer for frigivelse af lærerressourcer** – før teamlærerordninger, og de andre funktioner underviserne kan deltage i for at støtte eleverne, kan fungere optimalt, så må overtiden skæres ned og der må frigives timer til, at der kan arbejdes mere med den enkelte elev og klasse. Dette kan betyde behov for flere lærere.

**Give de økonomiske rammer til skolernes fysiske rammer** – ikke kun i form af at have nok lokaler, men også i form af vedligehold og dyrkelsen af sociale miljøer.

**Støtte forsøgs – og udviklingsprojekter** – da vi bevæger ind i et nyt felt og med en stor spredning i elevmassen, hvor der mangler redskaber til arbejdet, så kan det være hensigtsmæssigt at støtte udvikling af forløb og materialer i forbindelse med før-faglig forståelse, andetsprogs-pædagogik, udviklingen af det sociale læringsmiljø, samt udviklingen af undervisningsfaglige redskaber til at arbejde med sprog og kultur.

**Udvikle og udbyde efter – og videreuddannelses tilbud** – så lærerne får redskaber til at undervise i forhold til elevernes forudsætninger; får større indsigt i elevens baggrund og kultur, så denne indsigt kan bruges i undervisningen og så lærerteams får redskaber til at bearbejde og styrke de sociale forhold i klassen.

**Støtte og fremme samarbejdet mellem institutioner** – herunder folkeskolen, gymnasieskolerne, Piareersarfiit og de videregående uddannelser, således at overgange herimellem både vejledningsmæssigt og for elevens uddannelsesforløb foregår med større sammenhæng og kontinuitet.

**Styrke vejledningstilbuddene og uddannelserne** – så der bliver plads til større elevkendskab og dermed bedre vejledning. Herudover er det essentielt, at de psykologiske støttetilbud opprioriteres, så der ikke opstår lang ventetid.

**Afsætte midler og udvikle data på området** – således af udviklingen på skolerne og frafaldet bedre kan følges og monitoreres udover, at man herigennem vil kunne bibeholde og videreudvikle forståelsen for frafald.

### **6.1.3. Ledelsen på institutionerne**

**Sørge for mindre overtid** - således, at der frigives menneskelige ressourcer til dyrkelse af ekstra tiltag som lektiehjælp, ekstraundervisning, pædagogik, materialeudvikling, social trivsel og kollegearbejde. Der skal være plads til lærerne og de tiltag de finder nødvendige samt tid nok til den enkelte elevs læring og vejledning.

**Tage medansvar, skabe og udvikle arbejdet med den sociale trivsel** – herunder sørge for udviklingen af arbejdet med det sociale læringsmiljø i og udenfor undervisningen, på kollegierne og fælles på hele skolen. Skabe miljøer på skolen, hvor eleverne kan dyrke samværet og skolearbejdet.

**Skabe rammerne for dannelse af fælles værdigrundlag** - på skolerne og inddrage undervisere og elever heri. Således at der er klare signaler og normer for adfærd og identiteter. Oplyse om muligheder i og efter uddannelsen og gøre disse nærværende. Klargøre regler, krav og rettigheder,

så de strategier, der er mod frafald, er kendt af de ansatte, og anvendes målrettet og systematisk, hvilket indebærer en klar fordeling af roller og opgaver i forhold til både at forebygge frafald og til at følge op på de unge, der på trods af tiltagene falder fra uddannelserne.

**Styrke kollegieområdet** – ikke kun i forbindelse med de fysiske rammer, men sørge for trygge rammer, støtte og vejledning, samt klargøre ansvarsområder og rollefordelinger i forbindelse hermed.

**Udvikle skolens støttetilbud** – Generelt og i forhold til studieteknik og studievaner. Ekstra tilbud om undervisning. Eventuelt også i forbindelse med studiegrupper, tutorer, mentorer og lignende.

**Skabe udviklings – og efteruddannelsesforløb for lærerne** - så lærerne får redskaber til at undervise i forhold til elevernes forudsætninger; får større indsigt i elevens baggrund og kultur, så denne indsigt kan bruges i undervisningen og så lærerteams får redskaber til at bearbejde og styrke de sociale forhold i klassen.

**Tilskynde til kollegial sparring** – således at teamlærere, faggrupper, kollegiepersonale, studievejledere og andre får mulighed for at koordinere og arbejde med de enkelte elever, kollegiebeboere og klasser.

**Skabe rammer for undervisningsevaluering og trivselsevalueringer** – så indsatserne mod frafald kan monitoreres og reguleres, samtidigt med at den enkelte elevs udvikling kan følges og gøre mere plads til den enkelte elev.

**Gøre frafaldsbekæmpelse en permanent del af skolens kultur** – på denne måde vil indsatsområderne blive en del af driften og kun noget, man skal søge puljerne efter ved ekstraordinære tiltag. Herudover vil det også blive en værdi på skolen som en del af fællesansvaret.

**Udvikle og give plads til vejledningsarbejdet** – så man på den måde får bredt vejledningen ud i flere områder af skolens arbejde og eventuelt fokuserer på både gennemførsels – og overgangsvejledning, samtidigt med livsvejledning fordelt på forskellige ressourcepersoner og

roller. Herunder anbefales det også at styrke skole-hjem samarbejdet, hvor det er muligt. Inddragelse af elevernes familie kunne både give bedre forståelse til familierne, således at de bedre ville kunne støtte eleven, samtidigt ville det give skolen større kendskab til den enkelte elev og hermed bedre muligheder for vejledning og støtte til den pågældende.

**Sørge for elevinddragelse** – for på den måde at høre eleverne og lade dem få indflydelse og ansvar. Dette kunne styrkes via støtte til elevorganerne, som eksempelvis elevrådet.

**Støtte forsøgs – og udviklingsprojekter** - så lærerne har mulighed for at udvikle redskaber indenfor de områder de mangler eller tilpasse eksisterende redskaber til den konkrete skolekontekst. Eksempelvis i forbindelse med før-faglig forståelse, andetsprogs pædagogik, udviklingen af det sociale læringsmiljø, samt udviklingen af undervisningsfaglige redskaber til at arbejde med sprog og kultur.

**Samarbejde med andre institutioner** – både i forbindelse med vejledning, men også i forbindelse med optag og ansøgninger. Det kan også være profitabelt at samarbejde fagligt, således at kontinuiteten styrkes institutionerne imellem og der er større sammenhæng for eleven på dennes vej gennem uddannelsessystemet.

**Udvikle data** – omkring frafald og eleverne i samarbejde med det politisk-administrative plan, så indsigten i området øges og kan evalueres.

**Sørge for god modtagelse af lærere og elever** - herunder at der er en ordentlig bolig til rådighed, når man ankommer, at skema og andre formelle rammer er ordnet og klar. Undervisere nedslides, hvis ikke de plejes. De drænes for energi på grund af overtid ellers forstyrrelser i forhold til bolig eller andre praktiske forhold. I forlængelse heraf kan man også argumentere for opprioritering af introduktions-ture til både elever og lærere, da man her kan opbygge tilhørsforhold, fællesskab og ejerskab til uddannelsen/arbejdspladsen.

#### **6.1.4. Underviserne på institutionerne**

**Tage medansvar for det sociale klima** – Det vil være gavnligt, hvis underviserne arbejder mere med fokus på det sociale miljø i klasserummet, på kollegierne og på skolen generelt for at højne

niveauet for læring, men ikke mindst for at optimere elevernes trivsel og motivation, således at de både får mere udbytte af undervisningen og har større sandsynlighed for at gennemføre uddannelsen.

**Bevidstgørelse af lærerrollen** - underviserne må forholde sig til lærerrollen i denne specifikke uddannelseskultur og i den grønlandske kontekst. Her at betydningen af eksempelvis personlig vejledning, coaching eller bare det at kunne navnene på sine elever – og udtale dem rigtigt – har stor betydning. Det er vigtigt ikke at anonymisere eleverne i relationerne. Det vil sige, at det er essentielt at anerkende dem, bruge formative evalueringer og se eleverne som hele mennesker – ikke bare elever. En måde at undgå frafald på er at have tid til den studerende. For at styrke det sociale miljø samtidigt med det faglige bør samarbejde på tværs af fagene og lærerteams opprioriteres, således at den sociale trivsel og det fælles ansvar for læring og trivsel bliver tydeligt. Hermed vil det også være gavnligt at hjælpe med at styrke elev-organer, så eksempelvis elevråd fungerer, og at elevinddragelse, indflydelse og ansvar manifesteres.

**Udvikle og anvende evalueringer af undervisningen og den sociale trivsel** – så elevernes trivsel fagligt og socialt kan monitoreres og der kan være dialog mellem lærer og elev om disse emner. Her kan krav, rettigheder og mål ekspliciteres og evalueringen af den enkelte elev gøres mere formativ.

**Inddrage og få kendskab til elevernes baggrund og kultur** – både i forhold til undervisningen og styrkelsen af det sociale miljø. I undervisningssammenhænge bør man være opmærksom på kulturforskelle, kommunikationsvariabler og forskelle i referencerammer. Alt må forstås relationelt i forhold til den enkeltes identitet og handlinger.

**Deltage i og udvikle støttefunktioner til eleverne** – i de forskellige indsatsområder, der kan mindske frafaldet og øge den sociale trivsel, samt tilhørsforholdet til skolen. Herunder støtte på kollegierne, vejledning, teamlærerordninger, lektiehjælp, sociale arrangementer og lignende. Dette kan også styrke elevkendskabet og relationen til den enkelte lærer.

**Deltage i efter – og videreuddannelser** – så man har de rette kompetencer både til den faglige udvikling og til at arbejde med det sociale læringsmiljø tilpasset specifikke grupper og behov. Her både i forhold til elevernes sprog, kultur og baggrund.

**Udvikle forsøgsprojekter** – således at de oplevede behov for redskaber i og udenfor undervisningen dækkes og tilpasses den pågældende skolekontekst. Eksempelvis i forbindelse med før-faglig forståelse, andetsprogs-pædagogik, udviklingen af det sociale læringsmiljø, samt udviklingen af undervisningsfaglige redskaber til at arbejde med sprog og kultur.

**Sparre kollegialt** – både i lærerteams, i faggrupperne, tværfagligt og i forbindelse med kollegiearbejde. Der opfordres til at bruge hinandens viden og ressourcer, således at arbejdet med social trivsel og kendskabet til den enkelte elev optimeres.

**Deltage i og udvikle samarbejde mellem institutioner** – for at styrke den enkelte elevs overgang mellem institutioner og for at dele viden og erfaringer. Dette kan skabe mere kontinuitet for eleven og styrke fagligheden, hvis der kan oparbejdes sammenhænge mellem de forskellige institutioner. Herudover kan dette lette arbejdet med optag og ansøgninger på de enkelte institutioner.

## 7. Litteraturliste

**Akerlof, A and Kranton, R. E. 2002.** "Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education. I: *Journal of Economic Literature*, Vol.40, No. 4.

**Bandura, Albert. 1982.** "Self-efficacy Mechanism in Human Agency". I: *American Psychologist*. Vol. 37, No. 2

**Barth, Frederik. 1978.** *Scale and Social Organisation*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Berreman, Gerald D. 1978.** "Scale and Social relations: Thoughts and Three examples". I: *Scale and Social Organisation*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Bourdieu, Pierre. 1977.** *An Outline of a Theory of Practice*. Cambridge. Kap.4.

**Bourdieu, Pierre. 2007.** "Den symbolske Kapital". I: *Den Praktiske Sans*. Hans Reitzels Forlag. Kapitel 7.

**Bourdieu, Pierre & Wacquant, J.D.Loïc. 1996.** *Refleksiv Sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag. Kap. 2+3.

**Flora, Jane. 2007.** "Tilknytning og Selvstændighed – unges fravalg af uddannelse." I: Kahlig, W. & Banerjee, N (eds.) *Børn og Unge – en antologi*. Nuuk: Mipi

**Foucault, Michel. 2006.** *Viljen til Viden*. Frederiksberg: Det lille forlag

**Foucault, Michel. 2008.** *Overvågning og straf: fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille forlag

**Geertz, Clifford. 1973a.** "Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture". I: *The Interpretation of Cultures*. London: Hutchinsons.

**Geertz, Clifford. 1973b.** “Religion As a Cultural System” I: *The Interpretation of Cultures*. London: Hutchinsons.

**Giddens, Anthony. 1984.** *Constitution of Society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press

**Holm, L. & Laursen, H.P. 2010.** *Dansk som andetsprog. Pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Dansk lærerforeningens Forlag

**KIIIA. 2010.** *Evaluering af projekter i Finansåret 2008*. Initiativet vedrørende mindskelse af frafald.

**KIIP et al. 2005.** *Landstyrets forslag til uddannelsesplan*. Grønlands Hjemmestyre.

**KIIP. 2007.** *Gymnasia - foreløbig redegørelse fra arbejdsgruppen om gymnasiereformen*.

**Lyberth, M. L. 2006.** *Hvis sprogkompetencer og ressourcer er det? – En kritisk diskurs analyse af tosprogedes uddannelsessituation på Midtgrønlands Gymnasiale Uddannelse*. Speciale v. Ilisimatusarfik.

**Markussen, Eifred (ed.). 2010.** *Frafald i utdanning for 16-20 åringer i Norden*. København: Nordisk Ministerråd

**McDermott, R. 1977.** Social relations as contexts for learning in school. I: *Harvard Educational Review*. Vol. 47.

**Mielec, Steen et al. 2004.** *Frafald ved Teksmisk Gymnasium /htx*.

**Olsen, K.K. & Lyberth, J.M. 2004-05.** *Tænketanken om højnelse af befolkningens uddannelsesniveau*. Policy Paper 4.



**Oreopoulos, Philip. 2007.** “Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling”. I: *Journal of Public economics*. No. 91.

**Simmel, George. 1969.** “The Metropolis and Mental Life”. I: Sennett, Richard (ed.): *Classic Essays on the Culture of Cities*. New Jersey: Prentice-Hall inc.

**Skatte – og velfærdskommissionen. 2010.** *Hvordan sikres vækst og velfærd i Grønland*. Baggrundsrapport.

**Smith, G.H. 2003.** *Kaupapa Maori Theory: Theorizing Indigenous Transformation of Education and Schooling*. Auckland: Kaupapa Maori Symposium. Conferencepaper.

**Tharp, Roland. 1989.** “Psychocultural Variables and Constans: Effects on Teaching and Learning in Schools”. I: *American Psychologist*. Vol. 44 No. 2

**Ulriksen, L. et al. 2010.** *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur

**Vick-Westgate, Ann. 2002.** *Nunavik. Inuit-controlled Education in Arctic Quebec*. Calgary: Calgary Press

**Wenger, Etienne. 1999.** *Communities of practise. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press

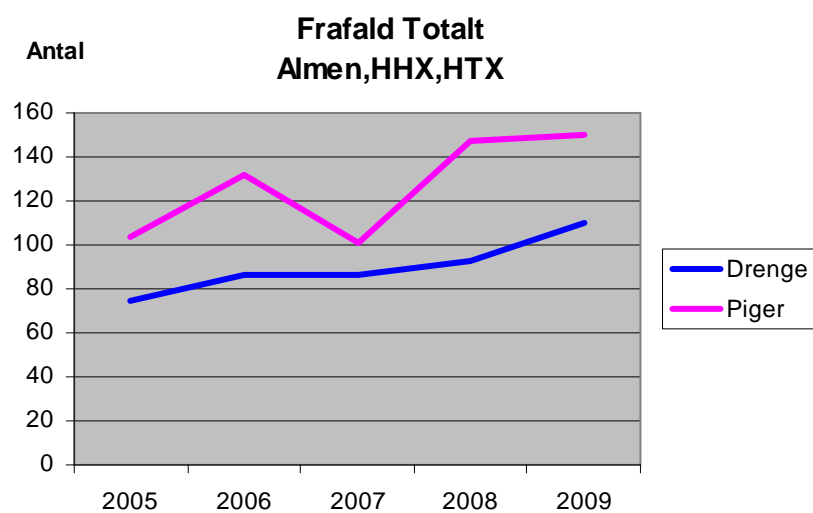
**Wirth, Louis. 1938.** “Urbanism as a way of life”. I: *The American Journal of Sociology*, Vol. 44. No.1.

**Uni-C. 2009.** *Frafald på de gymnasiale uddannelser*. København

## 8. Bilagsliste

### 8.1. Bilag 1

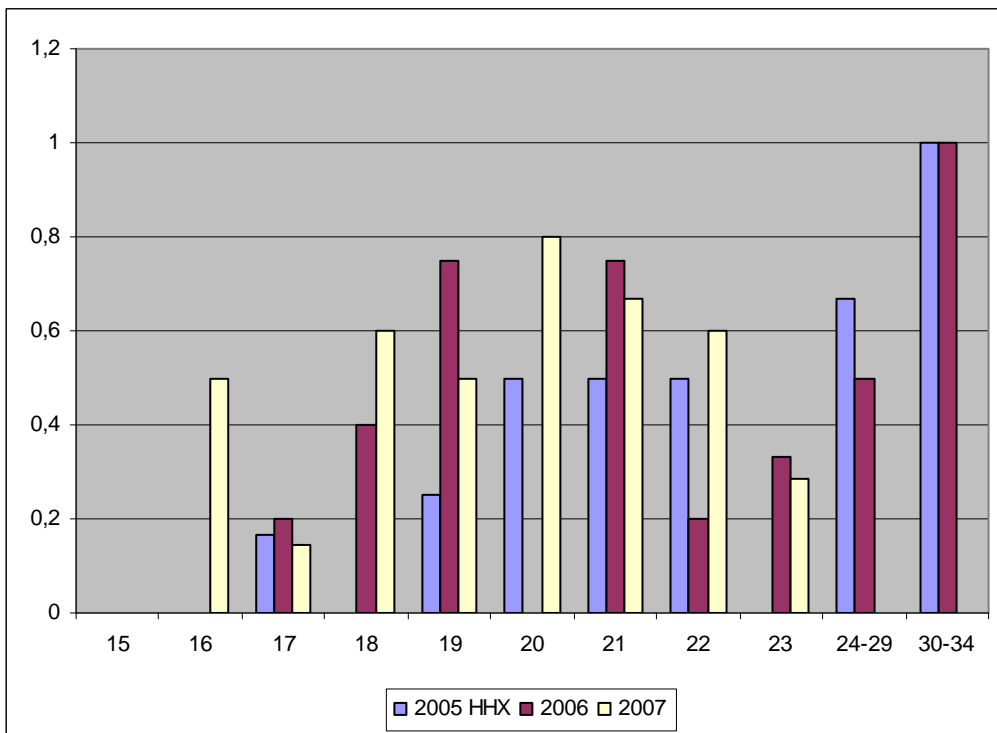
Kønsfordelingen på de 5 skoler



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

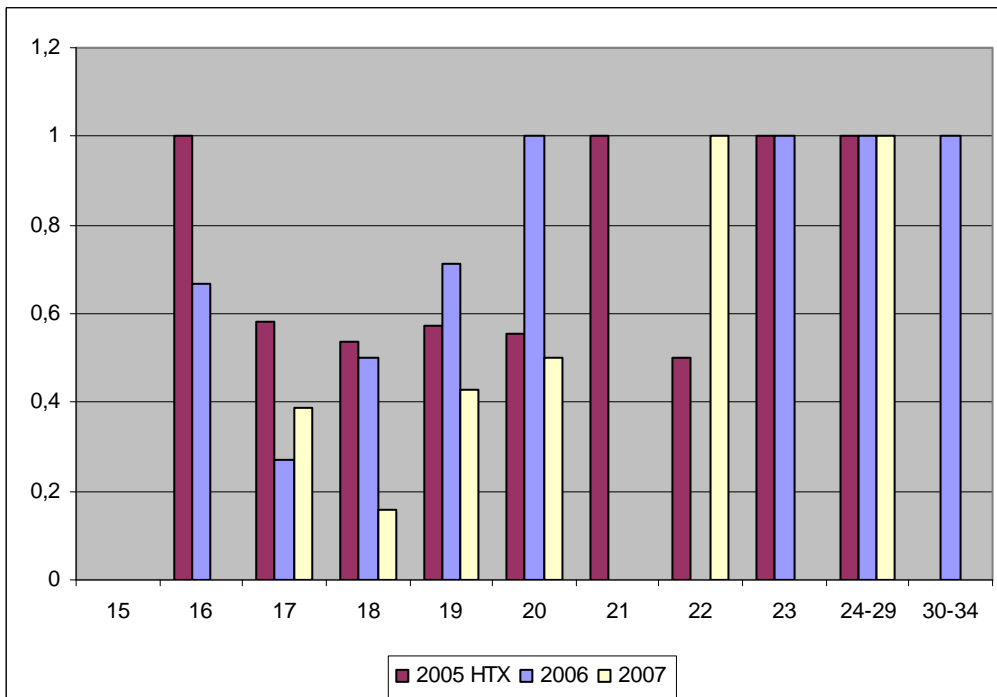
## 8.2. Bilag 2

Procentvis aldersfordeling af de frafaldne elever på HHX på årgangene 2005-08, 2006-09 og 2007-10



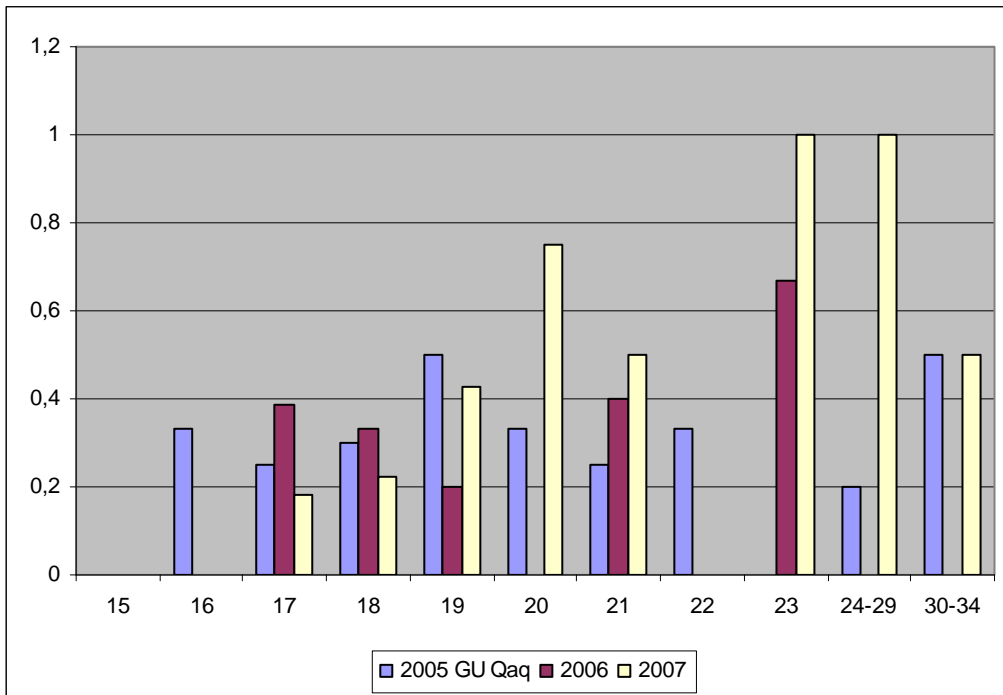
Kilde: Data er udarbejdet af Peter Hardenberg Davidsen, KIIN ud fra tal fra USF.

Procentvis aldersfordeling af de frafaldne elever på HTX på årgangene 2005-08, 2006-09 og 2007-10



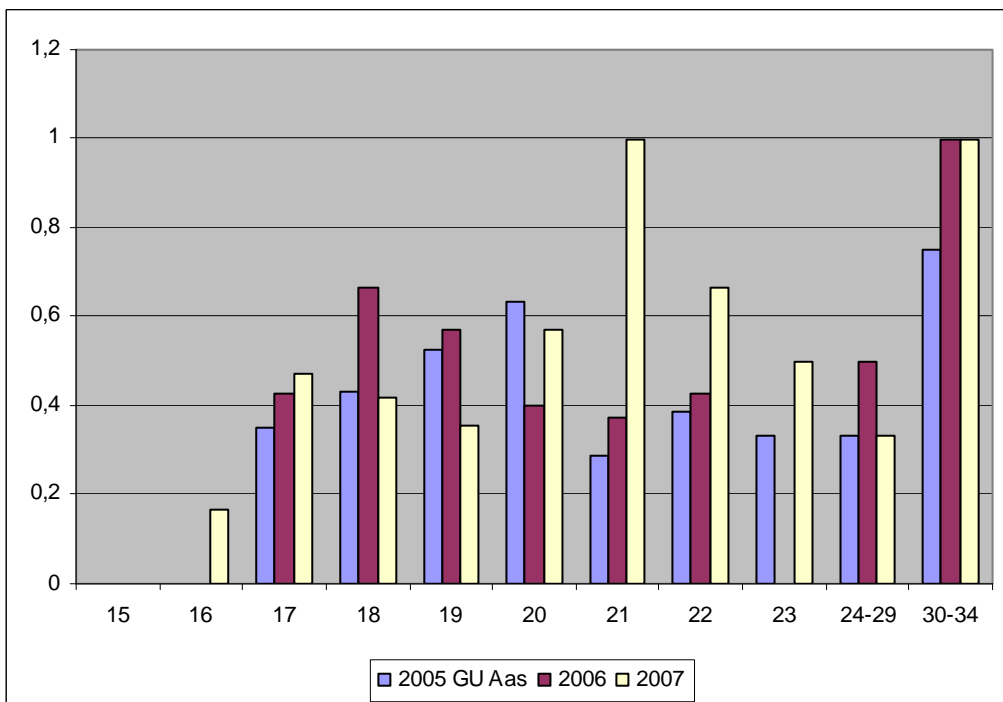
Kilde: Data er udarbejdet af Peter Hardenberg Davidsen, KIIN ud fra tal fra USF.

**Procentvis aldersfordeling af de frafaldne elever på alle GU-Qaqortoq på årgangene 2005-08, 2006-09 og 2007-10**



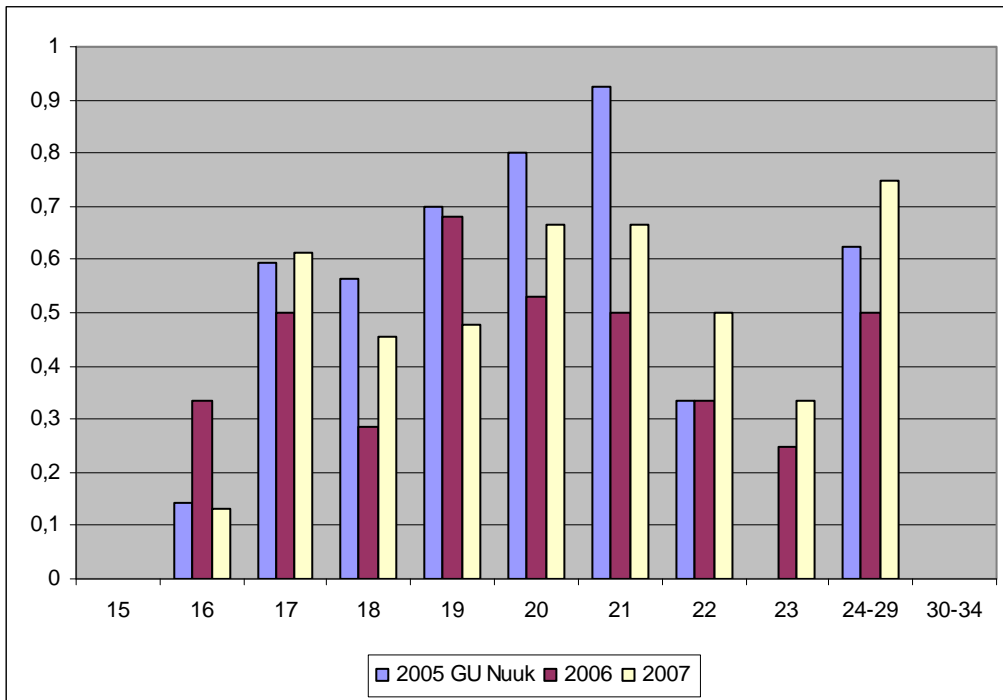
Kilde: Data er udarbejdet af Peter Hardenberg Davidsen, KIIN ud fra tal fra USF.

**Procentvis aldersfordeling af de frafaldne elever på GU-Aasiaat på årgangene 2005-08, 2006-09 og 2007-10**



Kilde: Data er udarbejdet af Peter Hardenberg Davidsen, KIIN ud fra tal fra USF.

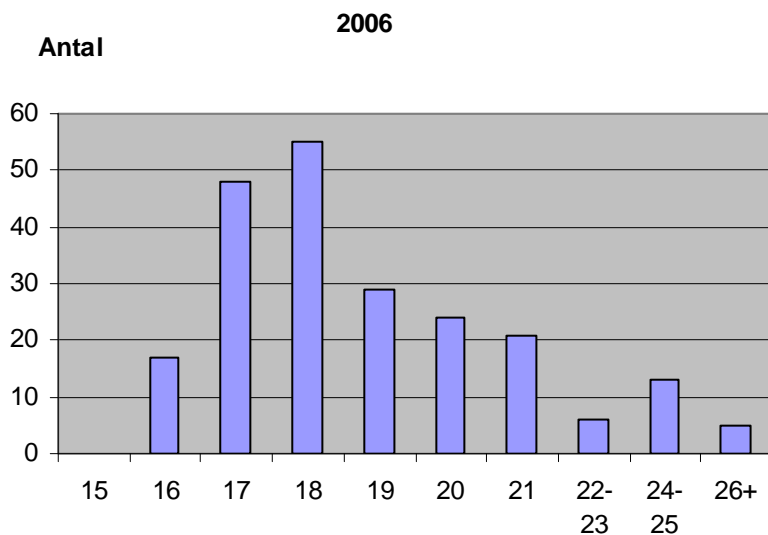
**Procentvis aldersfordeling af de frafaldne elever på GU-Nuuk på årgangene 2005-08, 2006-09 og 2007-10**



Kilde: Data er udarbejdet af Peter Hardenberg Davidsen, KIIN ud fra tal fra USF.

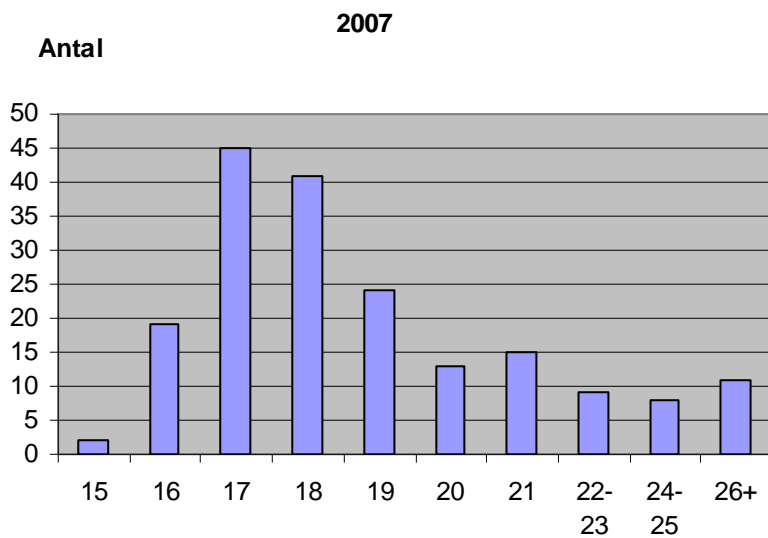
### 8.3. Bilag 3

Den totale aldersfordeling af elever på de 5 skoler



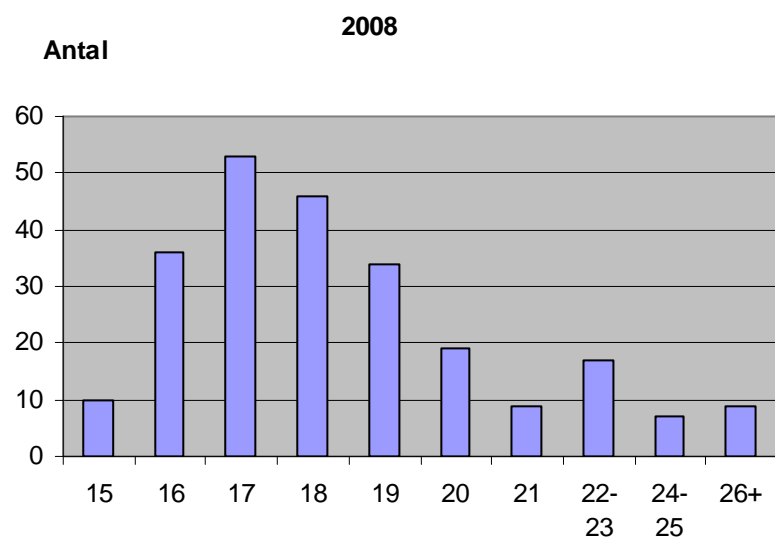
Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

Den totale aldersfordeling af elever på de 5 skoler



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

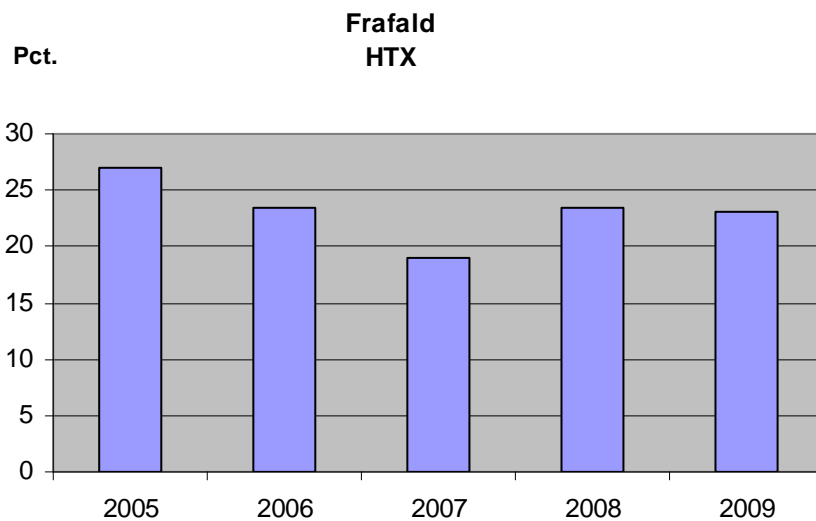
### Den totale aldersfordeling af elever på de 5 skoler



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

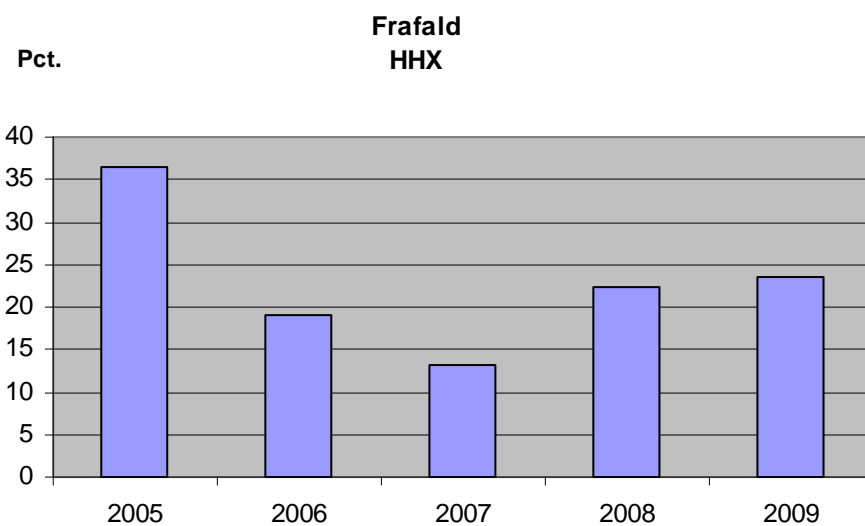
## 8.4. Bilag 4

Procentvist frafald af studerende fordelt på år



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

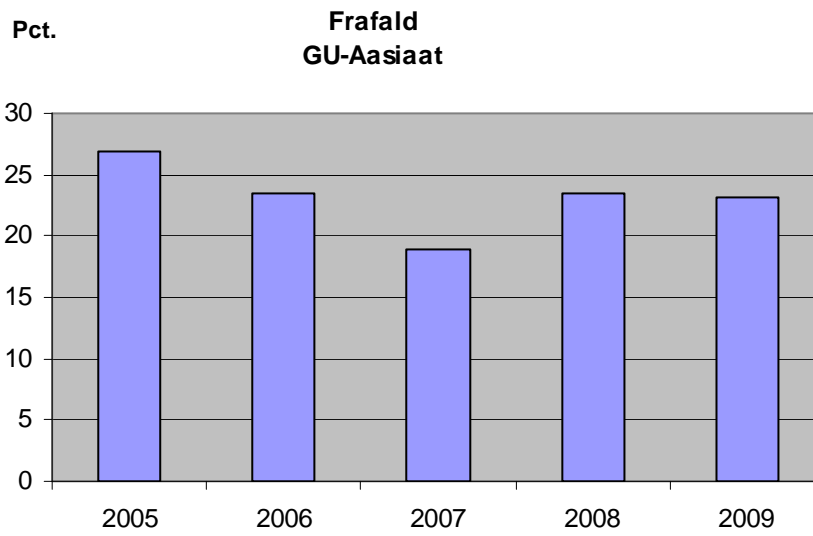
Procentvist frafald af studerende fordelt på år



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

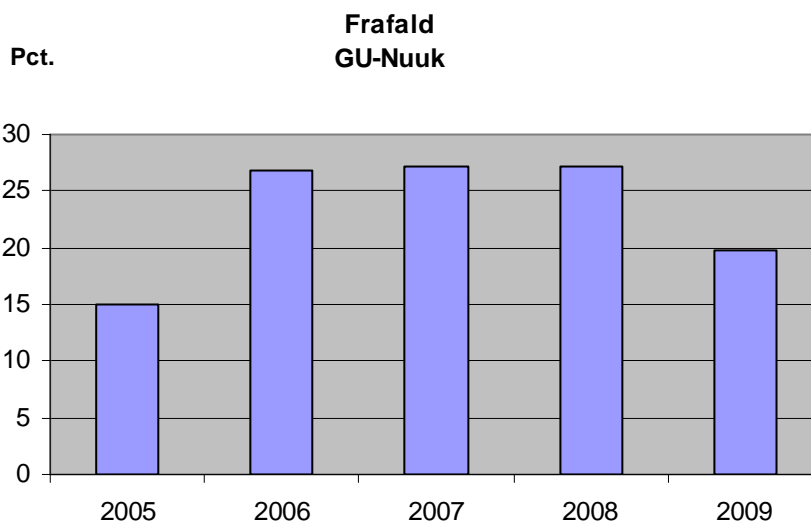


**Procentvist frafald af studerende fordelt på år**



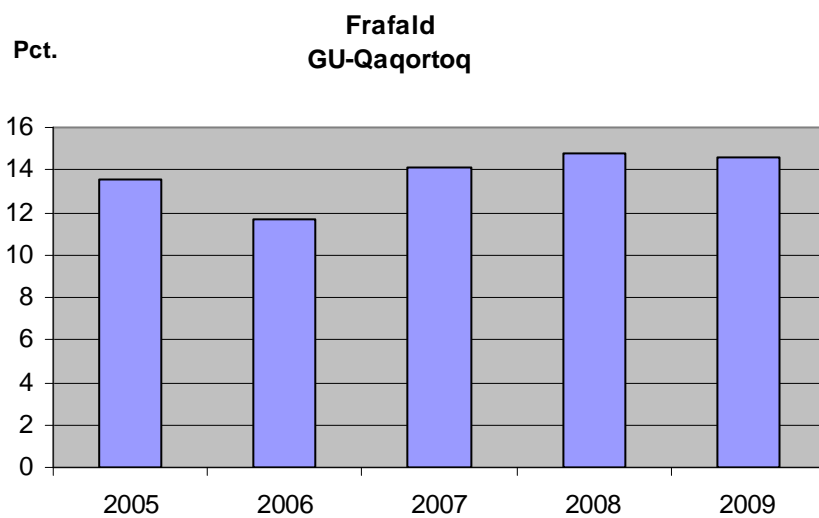
Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

**Procentvist frafald af studerende fordelt på år**



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

**Procentvist frafald af studerende fordelt på år**

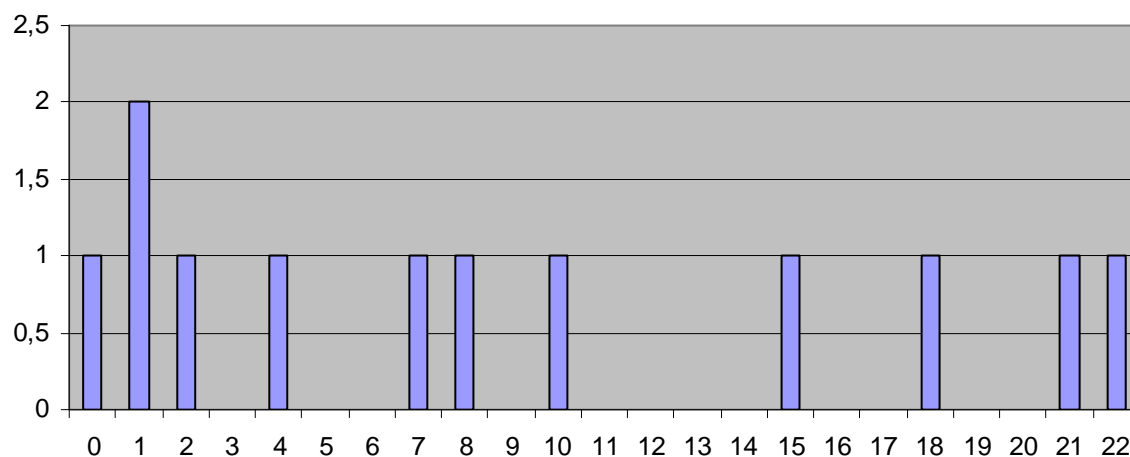


Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra Grønlands Statistik.

## 8.5. Bilag 5

Lærernes anciennitet fra gymnasieskolen med antal år på x-aksen og antal lærere på y-aksen

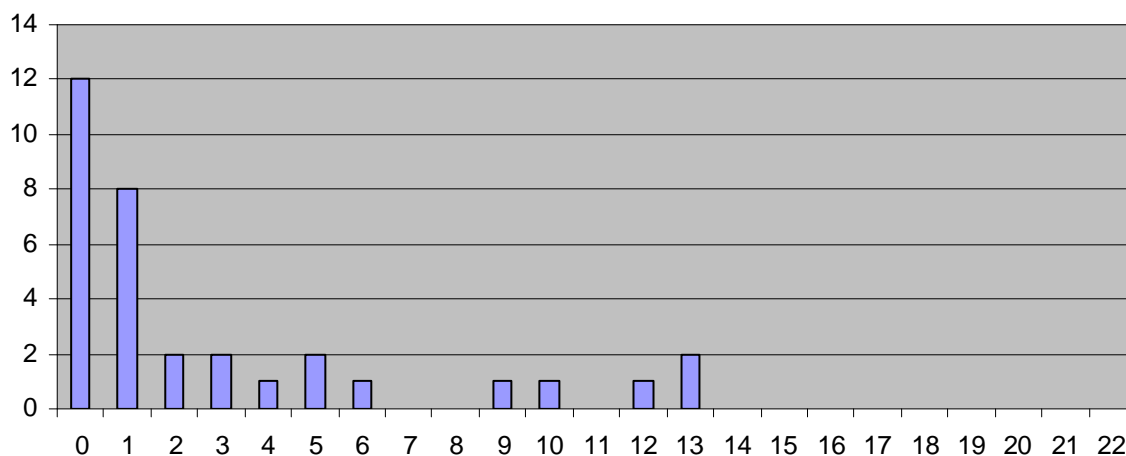
Lærer anciennitet-HHX



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra indhentet fra gymnasieskolerne.

Lærernes anciennitet fra gymnasieskolen med antal år på x-aksen og antal lærere på y-aksen

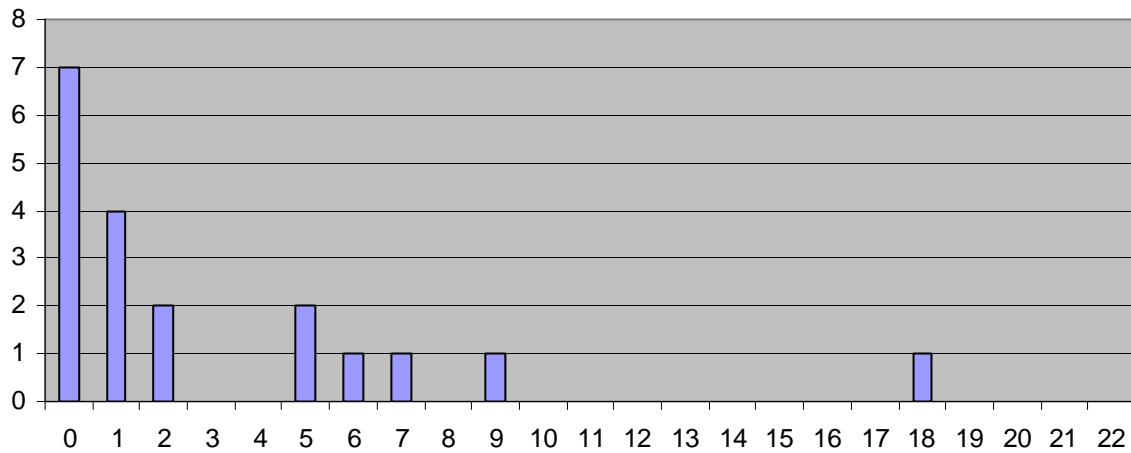
Lærer anciennitet-GU-Asiaat



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra indhentet fra gymnasieskolerne.

Lærernes anciennitet fra gymnasieskolen med antal år på x-aksen og antal lærere på y-aksen

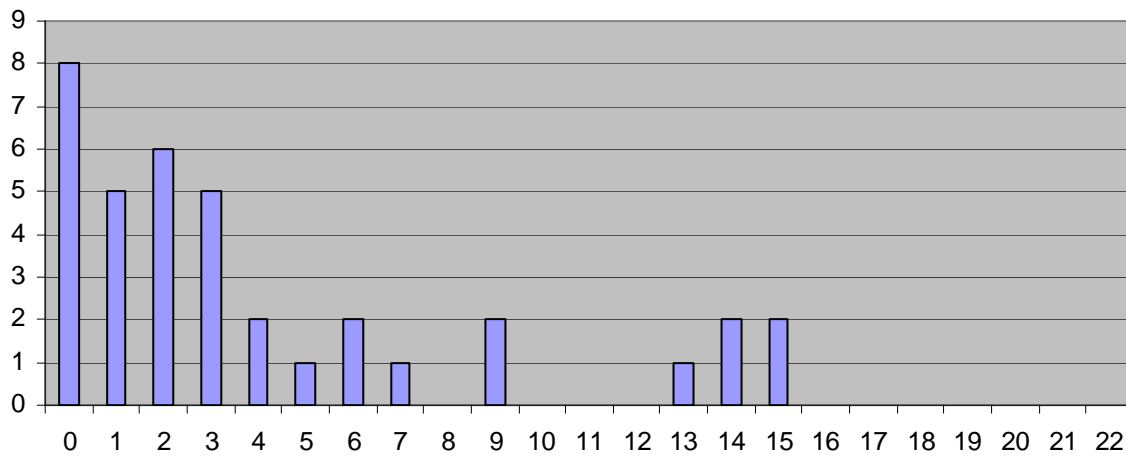
Lærer anciennitet-HTX



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra indhentet fra gymnasieskolerne.

Lærernes anciennitet fra gymnasieskolen med antal år på x-aksen og antal lærere på y-aksen

Lærer anciennitet-GU-Nuuk



Kilde: Data er udarbejdet af Carsten Petersen, KIIIN, ud fra tal fra indhentet fra gymnasieskolerne.

Der foreligger ikke oplysninger om lærer ancienniteten på GU-Qaqortoq

Gennem hele vores skolegang er der en sætning der har gået igen: "I er dette lands fremtid". Fra og med i dag befinder vi os i den forjættede fremtid vi har hørt så meget om. Og takket været skolen, lærerne og familierne er vi så klar til at træde ind i fremtiden som vi kan.

Vi har alle efterhånden fået et personligt forhold til dette sted der har givet os så meget. Så det er et ønske fra os alle sammen at stedet her får masser af opmærksomhed også efter os. Fremtidige studenter kommer til at gå her også. De fortjener selvfølgelig kun de bedste. Så selvom det er et godt sted, kan man altid arbejde på at det bliver et bedre sted.

Men først og fremmest handler det om i dag. I dag er festens dag. En dag vi har ventet længe på og som vi glæder os over endelig er kommet. Vi håber og tror på at det bliver en god dag vi sent vil glemme.

Til sidst vil jeg gerne citere en mand jeg har stor respekt for. Det lyder: "Spørg ikke hvad dit land kan gøre for dig, men spørg hellere hvad du kan gøre for dit land."

**Venskab, arbejde, stolthed, fremtid. Tak**