

Manglende ungdomsuddannelse

– årsager og løsninger

Hvorfor er det så svært at nå den politiske ambition om at få 95 % af de unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse – og hvad er erfaringerne med de politiske reformer, som har sigtet på at nedbringe det store frafald i erhvervsuddannelserne?



CHRISTIAN HELMS JØRGENSEN

Lektor, Roskilde Universitet

Regeringsgrundlaget fra okt. 2011 gentager målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Denne målsætning har på tværs af det politiske spektrum været højt prioriteret i uddannelsespolitikken, siden den blev formuleret første gang i 1993 af undervisningsminister Ole Vig Jensen. Med forestillingen om Danmark som globaliseret videnssamfund bliver det stadigt vigtigere, at de nye generationer har en solid grunduddannelse og deltager i livslang uddannelse og læring. Men tallene fra Undervisningsministeriet (UNI-C 2011) viser, at der ikke skete nogen reduktion af andelen af unge uden en ungdomsuddannelse i perioden fra 1995 til 2008 på trods af en massiv indsats. Godt nok starter stort set alle unge på en ungdomsuddannelse, men frafaldet i erhvervsuddannelserne har i samme periode været stigende til næsten halvdelen (46 %) af dem, som starter (Undervisningsministeriet 2011, tabel 1). På de gymnasiale uddannelser er frafaldet 'kun' omkring 20 %, og hovedparten af de som falder fra her, fortsætter i anden uddannelse. Derfor har det primært været erhvervsuddannelserne, der har haft opgaven med at opfylde 95 %-målsætningen. Selvom der de seneste år er sket en forbedring i kølvandet på finanskrisen, så stiller disse tal spørgsmålet om, hvorfor det tilsyneladende er så vanskeligt at reducere 'restgruppen'.¹ Hvorfor er der så langt fra den politiske ambition til den uddannelsesmæssige realitet? Artiklen vil se på forskellige forståelser af, hvor problemet lig-

ger, og hvordan det kan løses med fokus på erhvervsuddannelserne. Artiklen bygger blandt andet på foreløbige resultater fra et forskningsrådsprojekt om frafald i erhvervsuddannelserne (Jørgensen 2011) og to nordiske projekter om overgang og frafald (Jørgensen 2008; 2010).

Ser vi på de lange linjer, så er uddannelsesniveaulet hævet kraftigt. Stadigt flere unge har fået stadig længere uddannelser. Men det er ulige fordelt. De gymnasiale uddannelser har oplevet en mangedobling af tilgangen siden 1960'erne, og andelen der gennemfører en videregående uddannelse, er fordoblet siden 1980. Men det er gået langsommere med at nedbringe restgruppen. Socialkommissionen (1992), der for alvor satte problemet på dagsordenen, fandt, at en tredjedel af de unge ikke afsluttede nogen erhvervsrettet uddannelse. Det tal blev reduceret til godt 20 % i 1995, men udviklingen stagnerede på det niveau. Det er lykkedes at få 96 % af de unge til at fortsætte i en ungdomsuddannelse efter grundskolen. Det skyldes især aktiveringen, som har stillet stadigt strammere krav til især unge om at være i uddannelse, hvis de ikke er i arbejde. Men samtidig falder en stigende andel af eleverne fra, og det har medført en ændring i opfattelsen af restgruppe-problemet. Det handler ikke om at få unge til at starte en ungdomsuddannelse, men om at få dem til at gennemføre den. Spørgsmål er så, hvorfor så mange unge dropper ud og ender i 'restgruppen',

NOTE 1 Med restgruppen menes her gruppen, der ingen uddannelse gennemfører ud over folkeskolen. Den inkluderer ikke de ca 8 % af en årgang, som kun får en gymnasial uddannelse, men ingen videre erhvervsrettet uddannelse. Den omfatter heller ikke den gruppe (4 % af en årgang), som får en videregående uddannelse uden en ungdomsuddannelse.

når alle fortæller dem, at det bliver meget svært at begå sig på fremtidens arbejdsmarked uden uddannelse?

Hvorfor falder så mange fra erhvervsuddannelserne?

Til en start er det relevant at overveje, hvad problemet er. For det første er der uklarhed om begreberne frafald, afbrud og skift af uddannelse. Næsten halvdelen af alle unge i erhvervsuddannelserne 'falder fra' i ministeriets opgørelser. Men hovedparten af de elever, som afbryder en ungdomsuddannelse, afbryder den, skifter og starter efterfølgende på en anden uddannelse. Problemet er derfor ikke så meget, at eleverne 'falder fra', det vil sige afbryder og skifter, men mere at sikre, at de hurtigt kommer videre i en anden uddannelse. Det er i sig selv en hindring for en effektiv politisk indsats, at der er uklarhed om, hvad der er uproblematisk afbrud, pauser, skift og omvalg, og hvad der er de problematiske livsforløb, hvor nogle unge helt opgiver at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ændringer i unges overgange har gjort det sværere at identificere de problematiske forløb. Overgangen fra grundskole til arbejdsmarkedet er blevet længere og mere kompleks – det er en generel tendens også internationalt (Wyn & Dwyer 2000). De unge bruger i gennemsnit 4 år mere end den normerede tid på overgangen, og gennemsnitsalderen ved afslutning af erhvervsuddannelse er i dag 28 år (Undervisningsministeriet 2010). Det skyldes blandt andet, at mange unge bruger uddannelsessystemet til at afklare sig om deres egne interesser og systemets muligheder, inden de træffer et valg og gør en uddannelse færdig. Det kan være et finanspolitisk problem, at unge er længere tid om at gøre en uddannelse færdig, men det må skilles fra problemet med 'restgruppen'.

For det andet kan frafald ikke forstås som en enkeltstående hændelse. Frafall må betragtes som resultat af en længerevarende proces, hvor unge oplever gentagne nederlag og mister deres engagement med baggrund i deres tidligere skoleoplevelser og deres sociale opvækst (Rumberger 2004). Et endeligt brud med uddannelsessystemet sker typisk som resultat af et samspil mellem en række forskellige belastende sociale forhold (Jensen & Jensen 2005). Der er ofte tale om negative, selvforstærkende processer, hvor oplevelsen af nederlag i uddannelsessystemet indgår som element (Hodkinson & Bloomer 2001).

For det tredje kan begrebet 'restgruppe-problemet' gøre det svært at finde løsninger, da det henviser til en statistisk kategori, som dækker over meget varierende typer af livsforløb. Både i Københavns forstæder og i de sjællandske udkantsområder er der mange unge uden ungdomsuddannelse, men der er stor forskel på de sociale og kulturelle årsager til deres manglende uddannelse. Disse forskelle kalder på forskellige løsninger. Det kan derfor skabe nye problemer, når uddannelsespolitikken baseres på enkle løsninger og problemerne er komplekse og forskelligartede. Det giver indsatsen mod frafald i erhvervsuddannelserne en række eksempler på, som beskrives senere.

Hertil kommer, at der peges på mindst tre forskellige typer af årsager til problemet med frafald og restgruppe: individuelle, systemiske og institutionelle. Den første type årsager knyttes til de unge, der falder fra. En lang række studier har set på, hvad der karakteriserer de unge, som aldrig starter en ungdomsuddannelse eller falder fra og ender i restgruppen (Ørum 1981; Hansen 1982; Andersen 2005; Jensen & Jensen 2005; EVA 2009; Humlum & Jensen 2010). Studierne har påvist, at de unges sociale baggrund har afgørende betydning for deres risiko for ikke at få nogen ungdomsuddannelse. Det gælder primært de ressourcer med hensyn til uddannelse og kulturel kapital, som forældrene bidrager med. Hertil kommer, at der er øget risiko for frafald for etniske minoriteter, børn af enlige forældre, af forældre som har lav indkomst eller som bor i lejebolig frem for ejerbolig – og at karaktergennemsnit ved folkeskolens afgangsprøver både opsamler effekten af en række af de sociale baggrundsfaktorer og har en selvstændig betydning for frafald.

Selvom denne forskning peger på den sociale baggrunds betydning, så anvendes den ofte til at forklare frafald som et resultat af individuelle 'deficits', når den omsættes til politik og pædagogik. Så forklares frafaldet med de problematiske unges mangel på skolekundskaber, motivation, disciplin og sociale færdigheder. Når denne forståelse dominerer i uddannelserne, skyldes det blandt andet, at det i uddannelsessystemets selvforståelse er den enkeltes flid og evner, der afgør, hvor godt man klarer sig, ikke forældrenes position og uddannelse. Desuden er det de unges 'mangler', som skolerne kan gøre noget ved. Det er vanskeligere for skolerne at gøre noget ved de kulturelle og strukturelle forhold, som bidrager til, at nogle unge møder uddannelserne med få ressourcer. Problemet defineres ud fra de tilgængelige løsninger. Desuden medvirker skiftet i uddannelsespolitikken fra statslig styring til decentral markedsregulering til, at problemet placeres i relationen mellem de 'svage' unge og erhvervsskolerne. Det er da også her, den politiske indsats har haft fokus: erhvervsskolerne skal udarbejde handlingsplaner for fastholdelse, og de unge får pligt til at fastholde deres uddannelsesplan.

Er de unge problemet eller er problemet strukturelt?

Man kan dog spørge, hvad det betyder, at sociale problemer defineres som uddannelsesproblemer, og at disse problemer placeres hos de unge selv. En fokusering på individuelle mangler fører typisk til kompensatoriske løsninger, der skal rette op på de svage unges mangelfulde forudsætninger. I erhvervsuddannelserne sker det for eksempel ved etablering af særlige grundforløb, mentorer, vejledning, psykologisk rådgivning og morgenmadsordninger. Det kan have en positiv effekt for mange af de unge, som har dårlige oplevelser i folkeskolen, og som erhvervsskolerne giver en ny chance. Men det er også en velkendt pointe i uddannelsesforskningen, at en institutionel kategorisering af unge som (bærere af) problemer kan føre til en selvforstærkende positionering og stigmatisering af disse unge. Det gælder blandt andet, når unge opdeles i forskellige spor og klasser afhængig af deres baggrund og forudsætninger (Oakes 1985; Gamoran 2010). Desuden er det problematisk, at frafaldsproblemet i denne tilgang bliver individualiseret

og placeret hos de unge, som skolernes særlige indsatser skal gøre noget ved. Det kan forhindre, at frafaldsproblemet ses og håndteres andre steder: i undervisningen, uddannelsernes struktur, manglen på praktikpladser – eller i de sociale vilkår, som eleverne kommer fra.

Den anden type af forklaringer på frafald og restgruppe ser det som et strukturelt problem. Restgruppen forklares ofte i uddannelsessociologien som en effekt af uddannelsessystemets funktionsmåde som socialt sorterende, allokerende og reproducerende (Bourdieu & Passeron 1990; Morrow & Torres 1995) – og i perioder som nu også som opbevarende. Uddannelsessystemet har indbygget en selekterende funktion, som både modsvare arbejdsmarkedets behov og behovet for at fordele personer på positioner i den sociale struktur. Ikke alle kan blive piloter eller polit'ere, selv om de gerne ville. De kan heller ikke blive frisører og kokke, da det forudsætter en praktikplads. Derfor får nogle en lang uddannelse, andre en kort og andre igen ingen ud over grundskolen. Denne sortering i uddannelsessystemet afspejler i høj grad de ressourcer, som eleverne bringer med fra deres sociale baggrund – deres sociale og kulturelle arv (Jæger & Munk & Ploug 2003). Denne arv bliver dog håndteret forskelligt af de unge og af de uddannelsesinstitutioner som de møder. Den sociale selektion i uddannelsessystemet virker ikke kun reproduktivt, men virker også dynamisk. Der sker ændringer over tid, som for eksempel at kvindernes position i uddannelsessystemet er blevet stærkt forbedret over de seneste årtier. Mens kvinderne var i flertal i restgruppen i 1980, så udgjorde mændene 25 år senere et flertal (63 %) af de unge som ikke fik nogen uddannelse udover grundskolen (Henningsen 2007). Derimod sker der ikke store ændringer med hensyn til den sociale og kulturelle baggrunds betydning for rekrutteringen til restgruppen.

Den sociale arv i restgruppen består blandt andet i, at en fjerdedel af arbejdsstyrken fortsat er ufaglært, og går vi tilbage til 1980, gjaldt det næsten halvdelen. Disse erfaringer har for mange unge større realitetsværdi end eksperternes prognoser om behovet for arbejdskraft i et fremtidigt videnssamfund. Mange af de unge, der dropper ud af uddannelserne, er faktisk i arbejde. Af de unge, som i en alder af 25 år ikke havde gennemført en ungdomsuddannelse, var to tredjedele i beskæftigelse, da de blev 30 år (Møberg 2011). I perioden 2004–08 forlod særligt de unge mænd erhvervsuddannelserne (UNI-C 2011) og søgte ud på arbejdsmarkedet, hvor beskæftigelsen for unge steg betydeligt (AE Rådet 2008). En del af dem er siden finanskrisen vendt tilbage til uddannelsessystemet igen, hvor mange sikkert vil gennemføre en ungdomsuddannelse. Men det sker ikke nødvendigvis i en direkte og lineær overgang. Når de unge bruger stadig længere tid på at gennemføre en uddannelse, skifter, vælger om og bevæger sig ud og ind af uddannelsessystemet, så skyldes det også en øget strukturel afstand mellem uddannelse og arbejde.

Særligt i erhvervsuddannelserne er den strukturelle afkobling mellem uddannelsessystem og beskæftigelsessystem tydelig. I mesterlæren var uddannelsen integreret i arbejdet. Efter at

mesterlæren blev afskaffet, er skoledelen blevet udvidet, og uddannelserne er blevet bredere og har fået tillagt en række andre opgaver, blandt andet at forberede til videregående uddannelse. Samtidig kan de unge i stadig mindre grad bruge deres forældres erfaringer til at håndtere de mange valg og muligheder, som de møder efter afslutningen af folkeskolen. Samfundet forandrer sig stadigt hurtigere fra generation til generation, og dermed mister forældrenes erfaringer værdi for de nye generationer. Derfor er flere unge i dag henvist til på egen hånd at afsøge uddannelsessystemets mange muligheder og afprøve deres egne interesser for at kunne træffe et valg, der opleves som 'rigtigt'. Det forstærkes af markedsgørelsen af uddannelserne og den institutionelle individualisering, som skete i erhvervsuddannelserne med reformerne i 1991 og 2000, der byggede uddannelserne op omkring den enkelte elevs personlige uddannelsesplan (Katznelson 2004). Desuden er der i stigende grad forventninger om, at valget af uddannelse skal afgøres af den enkeltes lyst og interesse. Men da unges interesser ofte er flydende og ambivalente, så bruger de uddannelsessystemet til at afsøge og afklare deres egne interesser. De forlængede og mere komplekse overgange og den øgede risiko for frafald kan således ses som et resultat af strukturelle forandringer. Men både forklaringer med fokus på individet og forklaringer med fokus på de sociale strukturer har svært ved at forklare, hvordan unges frafald og fravalg af uddannelse konkret finder sted i mødet mellem unge og uddannelserne.

Selektion og eksklusion i uddannelserne

Den tredje type af forklaringer beskæftiger sig med de processer, som udspiller sig i uddannelsesinstitutionerne. Det gælder især de institutionelle selektionsprocesser, hvor skolerne vurderer, kategoriserer og opdeler eleverne, samt de sociale in- og eksklusionsprocesser, hvor eleverne indbyrdes grupperer sig og giver hinanden plads i deres fællesskaber. Den første og afgørende selektion i ungdomsuddannelserne finder sted ved opdelingen af eleverne i ungdomsuddannelsernes to hovedspor. I sammenligning med Norge og Sverige sker opdelingen i Danmark tidligere. Forskning i selektion i uddannelserne (tracking) viser, at jo tidligere opdelingen sker, desto mere bidrager den til at fastholde de givne sociale forskelle (Gamoran 2010). De gymnasiale uddannelser stiller klare adgangskrav, som betyder, at eleverne her generelt kommer fra hjem med flere uddannelsesressourcer. Tre gange så mange elever i gymnasierne har forældre med en videregående uddannelse sammenlignet med eleverne i erhvervsuddannelserne (Jensen & Larsen 2011). Denne selektion kan forklare en betydelig del af det højere frafald i erhvervsuddannelserne sammenlignet med de gymnasiale uddannelser. Hertil kommer den sortering, som finder sted, når de unge starter på erhvervsskolerne. De ressourcetsvage elever placeres typisk på længerevarende grundforløb, hvor undervisningen er tilrettelagt med udgangspunkt i deres særlige forudsætninger. Endelig foregår der en selektion, når eleverne skal finde en praktikplads for at komme videre i hovedforløbet. Der er ikke praktikpladser nok til alle elever, og muligheden for at fortsætte i skolepraktik fravælges af en stor del af eleverne på grund af skolepraktikkens lave status (EVA 2011).

Situationen er således at erhvervsskolerne optager en betydelig gruppe ressourcessvage unge i grundforløbene, og efter typisk 20-40 uger skal disse unge videre ud på en arbejdsplads. Det forudsætter både, at eleven tager et specifikt erhvervsvalg og at eleven finder en praktikplads. Kun en lille del af eleverne har en aftale om en praktikplads, når de starter på grundforløbet, og mange lykkes ikke med at finde en under grundforløbet. I sommeren 2011 manglede 8-10.000 elever en praktikplads efter afslutning af deres grundforløb, svarende til en tredjedel af årets elever. Skolerne har en forpligtelse til at hjælpe eleverne med at finde praktikpladser, men mange elever oplever, at de står alene med en opgave, som de ikke kan magte, og oplever det som et 'udskilningsløb' (Brown 2011).

Denne situation hænger sammen med de modsætningsfyldte opgaver, som erhvervsuddannelserne er pålagt. I forbindelse med Globaliseringsrådets arbejde i 2006 blev der nedsat to udvalg for erhvervsuddannelserne, det ene med 95 % målsætningen (Preisler-udvalget) som opgave og den anden med 'fremtidssikring' i relation til globaliseringen som opgave (Østerlund-udvalget). Disse to formål trækker på mange områder i forskellig retning, fordi de kræver, at uddannelserne både skal være inkluderende og selekterende. Inkluderende, fordi alle skal gennemføre, og selekterende, fordi uddannelserne skal være i 'verdensklasse' og eleverne skal kvalificere sig til en praktikplads i konkurrence med andre elever. Frafald kan derfor også betragtes som et resultat af det selektionspres, som er indbygget i uddannelserne, og som forstærkes af den øgede orientering mod individuel konkurrence og præstationer i uddannelsespolitikken.

En antologi med foreløbige resultater fra et forskningsprojekt om frafald i erhvervsuddannelserne (Jørgensen 2011) beskriver en række af de processer, som resulterer i, at nogle elever falder fra. For eksempel er lærerne interesserede i, at de elever som skal videre i en praktikplads, har et tilstrækkeligt fagligt niveau. Da undervisningen er organiseret, så lærerne ikke kan nå at hjælpe alle de elever, der har behov, er der en tendens til, at lærerne prioriterer de elever, som udviser et fagligt engagement eller har en praktikplads. Eleverne grupperer sig desuden indbyrdes ud fra deres faglige motivation og engagement. Nogle steder finder de mest engagerede sammen og afviser at være i gruppe med de uengagerede elever. Omvendt kan de mindst engagerede elever finde sammen og bestyrke hinandens negative holdninger til skolen («anti-skole-kultur») i en dynamik, som er velbeskrevet i uddannelsesforskningen (Willis 1978; Oakes 1985). I disse uformelle in- og eksklusionsprocesser blandt eleverne spiller køn og etnicitet en vigtig rolle, blandt andet fordi erhvervsuddannelserne er stærkt kønsopdelte. Minoriteter med hensyn til både køn og etnicitet har et større frafald på uddannelserne.

Studier af sådanne mikrosociale interaktioner, selektions- og eksklusionsprocesser kan bidrage til at forstå frafaldets dynamik på en mere nuanceret måde, end når problemet placeres hos enten eleverne eller i 'systemet'. Mødet mellem eleverne og uddannelsessystemet kan nemlig forløbe meget forskelligt

afhængig af, hvordan skoler og lærere håndterer dette møde. Der er forskel på hvor gode erhvervsskolerne er til at fastholde eleverne. Det viser et stort registerbaseret studie, som tager højde for forskelle i skolernes uddannelser og elevernes baggrund (Jensen & Larsen 2011).

Hvordan reduceres frafaldet og restgruppen?

Stigningen i frafaldet på erhvervsuddannelserne de sidste ti år kan give det indtryk, at frafald er et nyt fænomen. Men faktisk har frafald været et problem, som alle de større reformer af erhvervsuddannelse de seneste 40 år har rettet sig imod. Selv i den første lærlingelov i 1889 indgik bestemmelser om, hvordan frafald skulle håndteres, nemlig ved at den lærling, der forlod lærepladsen, kunne afhentes med politiets hjælp (Jørgensen 2011). Det blev siden afløst af tiltag, der søgte at reducere frafaldet ved at gøre erhvervsuddannelserne mere attraktive og udvikle elevernes motivation. Men pendulet er de senere år svinget tilbage mod tvang og 'pligt til uddannelse'. Den seneste ungepakke forpligter kommunerne til at opsoge unge, der dropper ud af uddannelserne, og giver dem mulighed for at sanktionere deres forældre økonomisk, hvis de unge ikke følger deres uddannelsesplaner. Den aktive arbejdsmarkedspolitik har siden midten af 1990'erne fået flere unge til at starte en erhvervsuddannelse, men den har også medvirket til et forøget frafald. Uddannelsesvang kan således få nogle til at gennemføre, men kan også virke modsat og forøge især de svageste unges ulyst og modstand mod uddannelse. En sådan modsætningsfuld effekt genfindes i andre af de løsninger, som har været forsøgt for at få flere til at gennemføre.

En anden løsning på frafald var indførelsen af et gradvist uddannelsesvalg og et øget indhold af almene fag i erhvervsuddannelserne. Frafaldet i erhvervsuddannelserne steg til 33 % i 1972, og tilgangen af unge blev halveret fra 1965 til 1972 (Christensen 1978). Som årsag blev der peget på, at de unge var tvunget til et for tidligt erhvervsvalg (Betænkning 612/1971). De havde ikke realistiske forudsætninger for at beslutte, hvilket specifikt fag de ville uddanne sig til, i en alder af 15-16 år. Og hvis de ønskede at skifte, så skulle de starte helt forfra i en anden uddannelse. Løsningen blev et mere gradvist valg af uddannelsesretning, så eleverne skulle starte på et bredt basisår efterfulgt af en trinvis faglig specialisering. Desuden blev der indført 40 % undervisning i almene fag i basisåret, så det blev lettere at skifte over til en anden uddannelse. Det er påfaldende, at denne løsning senere, i forbindelse med reformen i 2007, blev anset for at være en medvirkende årsag til det høje frafald. Den brede introduktion til hele brancheområdet, som lå i EFG-basisåret og fra 1991 i første skoleperiode, blev nu betragtet som et problem. En del elever oplevede det som demotiverende for eksempel at skulle beskæftige sig med smedearbejde, når de ville være automekanikere. Preisler-udvalget anbefalede derfor, at eleven skulle møde erhvervsområdet faglighed så hurtigt som muligt, og at grundforløbene blev så praksisnære som muligt for at modvirke frafald på grundforløbene (2006, side 93, 132). Det viste sig så at være et problem for de uafklarede unge, og i 2011 svingede pendulet i modsat retning igen. Undervisningsministeriet meldte på Sorø mødet

2011 ud, at der skulle indføres brede afklarende introduktionsforløb i erhvervsuddannelserne.

Et tredje eksempel på, at en løsning på frafaldsproblemet også kan blive til årsag til frafald, sås, da helhedsorienteringen i reformen i 1991 blev afløst af modulariseringen og individualisering i reform 2000. Disse modsatrettede reformer havde begge som centralt formål at reducere frafaldet. Den første ved at sikre eleverne en sammenhængende struktur i forløbene, og den næste ved at tilbyde dem stor valgfrihed og individuelle forløb. Senest er individualiseringen i reform 2000 blevet udpeget som en af årsagerne til, at især de uafklarede unge falder fra, fordi de har svært ved at håndtere de mange valg (Koudahl 2004). Som følge heraf blev alle erhvervsskoler i 2007 pålagt at udbyde strukturerede grundforløb. Det er således bemærkelsesværdigt, at en række tiltag mod frafald, som er iværksat på ét tidspunkt, senere er udpeget som årsag til frafald.

Konklusion

Hvis vi vil have svar på spørgsmålet om, hvorfor det er svært at reducere restgruppen, er der behov for at overveje, hvor problemet ligger: hos de unge, i institutionerne, i uddannelsessystemets funktion eller i samfundets ulige fordeling af uddannelsesressourcer. Jeg mener det er nyttigt at tilstræbe en mere helhedsorienteret forståelse, som inddrager alle de nævnte dimensioner af problemet. Der er også behov for at se kritisk på den uddannelsespolitik for erhvervsuddannelserne, som kræver, at de skal være både inkluderende og selekterende (Larsen 2012). Kan uddannelserne løfte målsætningen om de 95 % og samtidig være i verdensklasse?

Der kan også stilles spørgsmålstejn ved de gængse begreber om frafald og restgruppe, som anvendes til at forstå problemet. Som nævnt er der ikke i den uddannelsespolitiske debat nogen klar skelnen mellem frafald, afbrud og skift af uddannelse. Samtidig kan brugen af den statistiske kategori 'restgruppe' forlede til en forestilling om en samlet gruppe af unge med ensartede behov. Det fører let til forenkledede forklaringer på frafaldet og tilsvarende enkle løsninger – hvis 'bivirkninger' siden kræver nye reformer. Som antydnet ovenfor har der fra politisk hold været mange skiftende forklaringer på frafaldet – og tilsvarende skift i retningen på de politiske initiativer. I historisk lys

har politikken haft tendens til at køre i ring, uden at problemet i en række år er kommet nærmere en løsning. Det skyldes blandt andet, at uddannelsespolitikken har gået efter enkle løsninger på problemer, der som vist er ganske komplekse. En række tiltag har vist sig at have positive virkninger for nogle elever, men samtidig at have utilsigtede negative effekter for andre elever. Denne svaghed i uddannelsespolitikken skyldes blandt andet en forenklet forståelse af problemet. Det hænger igen sammen med, at det forskningsmæssige vidensgrundlag bag tiltag som reform 2000 har været tyndt. Desuden er der ikke gennemført samlede evalueringer af de større reformer som reform 2000, der kunne kvalificere den fremtidige politik på området.

Uddannelsespolitikken er i stigende grad blevet domineret af et økonomisk rationale, som opererer med forenkledede antagelser om unges entydige præferencer og rationelle valg. Det antages, at uddannelse for unge primært er et middel til at opnå langsigtede mål. Men for de unge er forventningen, at uddannelsen har en værdi i sig selv og bidrager til et godt ungdomsliv (Brown & Katznelson 2011)). Uddannelse er ikke kun en investering i en fremtid, hvor i øvrigt både arbejdsmarkedet og deres egne interesser kan være forandrede. Tilsvarende betragtes skolerne i den politiske styringslogik som enkle mekanismer, der lader sig styre af økonomiske incitamenter, resultatkrav og benchmarking. Det bidrager til, at skolerne tænker mere i økonomi og tilpasning til de aktuelle politiske resultatkrav end i langsigtet udvikling af pædagogisk kvalitet og professionalisme.

Frafald er en kompleks problemstilling, som blandt andet handler om at identificere de samspil af processer, som over tid får nogle unge til helt at opgive uddannelse – mens mange andre blot afbryder, vælger om, skifter og starter igen. Erfaringerne med politiske reformer til nedbringelse af frafaldet gør det ikke sandsynligt, at det aktuelle fokus på 'pligt til uddannelse' vil løse problemet. Det placerer blot problemet hos de unge og de institutioner, som skal effektuere 'pligten'. Hermed skygger det for at gøre noget ved de ulighedsskabende mekanismer i samfundet, som bidrager til en stor gruppe unge vokser op med få uddannelsesressourcer og i uddannelsessystemet kategoriseres som 'svage' med øget risiko for at falde fra.

LITTERATUR

- AE-Rådet (2008). *Flere danskere under 25 på arbejdsmarkedet – færre tager en uddannelse*, 13. september 2008.
- Andersen, D. 2005: *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget.
- Betænkning 612/1971. *Betænkning om erhvervsfaglige grunduddannelser*, København.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*, London, Sage.
- Brown, Rikke & Noemi Katznelson (2011). *Motivation i erhvervsuddannelserne. Anden delrapport*. Odense. Erhvervsskolernes Forlag.
- Christensen, Erik (1978). *Konflikter mellem faglærte og ufaglærte arbejdere*, Aalborg Universitetscenter.
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Frafald på grundforløbet på de merkantile erhvervsuddannelser*, København, Evalueringsinstituttet
- EVA, Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Skolepraktik i erhvervsuddannelserne*, København, Evalueringsinstituttet.
- Gamoran, Adam (2010). *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice*, *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luis Armand Gandin (Eds.). New York: Routledge.
- Hansen, Erik Jørgen (1982): *Hvem bryder den sociale arv?* København: Socialforskningsinstituttet publikation 112, bind I-II.
- Henningsen, Inge (2007). *De kønsopdelte uddannelser*, København, LO-dokumentation nr. 1/2007.
- Hodkinson, Phil & Martin Bloomer (2001). *Dropping out of further education: complex causes and simplistic policy assumptions*. *Research Papers in Education* 16(2) 2001, pp. 117-140
- Humlum, Maria og Torben Pilegaard Jensen, 2010: *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser, Karakterisering af frafaldstruede unge*, København, AKF.
- Jensen, Ulla Højmark & Torben Pilegaard Jensen (2005). *Unge uden uddannelse, hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København, Socialforskningsinstituttet.
- Jensen Torben Pilegaard & Britt Larsen (2011). *Hvem falder fra i erhvervsuddannelserne og ender i restgruppen? – spiller skolen nogen rolle?* I Christian Helms Jørgensen (red) *Frafald i erhvervsuddannelserne*, Roskilde Universitetsforlag.
- Jæger, Mads Meier & Martin D. Munk & Niels Ploug (2003). *Ulighed og Livsløb. Analyser af betydningen af social baggrund*, København, Socialforskningsinstituttet, 0 3 : 10
- Jørgensen, Christian Helms (2008). *Et dansk regime for overgang?* i Olofsson, Jonas (2008): *Ungdomars väg från skola till arbetsliv – nordiska erfarenheter*, København, Nordisk Ministerråd.
- Jørgensen, Christian Helms (2010). *Frafald i de danske ungdomsuddannelser*. I *Frafald i uddanning for 16-20 åringer i Norden*. red. Eifred Markussen. København : Nordic Council of Ministers, 2010. s. 63-90 (TemaNord; 517).
- Jørgensen, Christian Helms (2011)(Red). *Frafald i erhvervsuddannelserne*, Roskilde Universitetsforlag.
- Katznelson, Noemi (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering*. Phd-afhandling, Roskilde Universitet.
- Koudahl, Peter (2005). *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*, København, Undervisningsministeriet.
- Larsen, Lene (2012). *Når uddannelse bliver til socialt arbejde*, *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr 1, 2012.
- Morrow, Raymond Allen & Carlos Alberto Torres (1995). *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*, SUNY Press.
- Møberg, Rasmus Juul. (2010). *Er nogen mere lige end andre?* Ph.D. Afhandling. Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning. Aalborg universitet.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Rumberger, Russell W. (2004). *Why students drop out of school*. I G. Orfield (red.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge MA: Harvard Education Press.
- Socialkommissionen (1992). *De unge. Portræt af en generation i velfærdssamfundet*. København, Socialkommissionen.
- Undervisningsministeriet (2008) *Tal der taler 2007 Uddannelsesnøgletal 2007*, København Undervisningsministeriet
- Undervisningsministeriet (2011). *Fakta om de erhvervsrettede uddannelser*. Undervisningsministeriet.
- UNI-C (2011). *Profilresultater 2010 – bilagstabeller*. UNI-C statistik og analyse 30.november 2011.
- Willis, P. (1978). *Learning to labour, how working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.
- Wyn, Johanna & Peter Dwyer (2000): *New patterns of youth transition in education*, *International Social Science Journal*, 52, 164, 147-159.
- Ørum, Bente. (1981). *Hvem blev restgruppe? En social karakteristik af restgruppen i en årgang unge*. København SFI.