
Forskning om
uddannelsesdeltagelse,
køn
og deltagerorienteret
uddannelsesudvikling.

IMODUS
Inklusion af mænd og drenge i uddannelse i
Region Sjælland

Af Lene Larsen, Steen Baagøe Nielsen, Signe Hvid Thingstrup, Trine Wulf-Andersen og Chr. Helms Jørgensen

VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv



Indholdsfortegnelse

Kapitel 1: Indledning.....	3
Om IMODUS- projektet og dets organisering.....	3
Projektets tema: Uddannelsesudvikling med fokus på at få flere drenge og mænd gennem uddannelse. .	3
Projektets omfang og organisering	4
Projektets udviklings- og forskningsmæssige ambition	5
Om rapportens konkrete indhold og problemstillingens baggrund.....	6
Kapitel 2: Køn, maskulinitet og uddannelse	8
Kønnet i uddannelsesforskningen	8
Bekymring for drenge og mænd.....	9
De kønnede uddannelsesvalg.....	9
Forståelser af køn i hverdag, politik og forskning	10
Teoretiske perspektiver på køn i skolen.....	12
IMODUS-projektets – kønnede – udfordringer	15
Kapitel 3: Unges uddannelsesdeltagelse - fra skole til arbejde.....	16
Frafald som led i komplekse overgange fra uddannelse til arbejdsmarked.....	16
Mænd som marginaliseret 'restgruppe'?	17
Restgruppe og frafald	19
Hvor ligger problemet med frafald?.....	20
Uddannelsessystemet sorterer	21
Selektion og eksklusion i uddannelserne	24
Opsamling: konkrete spørgsmål til delprojekterne.....	25
Kapitel 4: Metoder til deltagerorienteret uddannelsesudvikling.....	27
Sammentænkning af udvikling og vidensproduktion – gennem forskningsbistand	30
IMODUS-projektets udviklingsdesign – og udviklingsværkstedet.....	33
Opsamling: konkrete spørgsmål til delprojekterne.....	35
Kap. 5: Opsamlende perspektiver på inklusion af drenge og mænd gennem uddannelsesudvikling.....	36
Litteratur:.....	39

Kapitel 1: Indledning

Om IMODUS- projektet og dets organisering

IMODUS-projektet er et unikt, tværinstitutionelt udviklingsprojekt. IMODUS er en forkortelse af 'Inklusion af mænd og drenge gennem uddannelsesudvikling på Sjælland', og med denne titel understreges projektets fokus på køn (særligt drenge og mænd) i uddannelsessystemet. Projektets formål er at udvikle tiltag, som kan styrke drenge og mænds uddannelsesdeltagelse, og at skabe ny viden om drenge og mænds uddannelsesdeltagelse. Projektet er unikt med tre indgangsvinkler, som tegner dels dets fokus, dets omfang og dets forsknings- og udviklingsambition.

Projektet er støttet af EU's Socialfond og løber over en 3-årig periode fra oktober 2011 til oktober 2014.

Projektets tema: Uddannelsesudvikling med fokus på at få flere drenge og mænd gennem uddannelse.

I en række statistikker og på landsplan har drenge og mænds uddannelsesdeltagelse tiltrukket sig politisk og offentlig opmærksomhed.

Baggrunden for IMODUS-projektet og dets fokus på inklusion af drenge og mænd gennem uddannelsesudvikling er dels den generelle nationale fokusering på drenge og mænds uddannelsesfrekvens og uddannelsesniveau, dels en mere regional interesse i at styrke uddannelsesniveaet (også blandt drenge og mænd) i Region Sjælland. Projektet ligger således i forlængelse af Vækstforum Sjællands Erhvervsudviklingsstrategi 2011 – 2014 og Kompetenceparat 2020. Af disse fremgår det, at Region Sjælland står overfor tre store udfordringer: 1) Uddannelsesniveaet er generelt lavere end landsgennemsnittet, og der er en særlig udfordring for regionens yderkanter, 2) fastholdelse af unge i uddannelse på samtlige uddannelsesniveauer, særligt i erhvervsuddannelserne hvor problemet er størst og 3) rekruttering og fastholdelse af drenge og mænd på samtlige uddannelsesniveauer.

I forlængelse heraf er det overordnede formål med IMODUS-projektet at udvikle, afprøve og forankre nye former for undervisningen i alle typer af videregående uddannelser i Region Sjælland samt i de uddannelser, som fører hertil. Formålet er at flere drenge og mænd begynder på og gennemfører en videregående uddannelse. Dette har både en fastholdelsesdimension, en rekrutteringsdimension og en udbudsdimension:

I forhold til *fastholdelsesproblematikken* vil projektet udvikle og afprøve nye tilrettelæggelsesformer, der i højere grad end hidtil retter sig mod drenge og mænd. Konkret arbejdes der med denne problematik i gymnasieuddannelserne, i erhvervsakademiuddannelserne og i professionsuddannelserne.

I forhold til *rekrutteringsproblematikken* vil projektet udvikle og afprøve nye uddannelsesprofiler og tilrettelæggelsesformer, som kan motivere mænd til at vælge en kønsutraditionel uddannelse. Konkret arbejdes der med denne problematik inden for professionsuddannelser og universiteternes kandidatuddannelser samt i brobygningsforløb mellem forskellige uddannelsesniveauer.

I forhold til *udbudsproblematikken* vil projektet udvikle og afprøve mere fleksible og deltagerorienterede uddannelser, der kan motivere og øge unge mænds mobilitet i regionens yderkantskommuner. Konkret arbejdes der med denne problematik inden for ingeniøruddannelsen.

IMODUS-projektet vil således tænke nyt om, hvordan uddannelser kan forholde sig til og bryde op i drenge og mænds uddannelsesdeltagelse. Projektet tager afsæt i, hvordan forskellige deltagere forstår deres uddannelses-, arbejds- og hverdagsliv og deres egne identitetsprocesser. Formålet er at udvide forståelsen af relationen mellem køn og uddannelsesdeltagelse med henblik på at udforske, udfordre og forandre denne.

Projektets omfang og organisering

Projektet bliver til gennem et ambitiøst samarbejde mellem en række uddannelsesinstitutioner; mere specifikt mellem konkrete uddannelsesaktører tilknyttet 18 uddannelser og undervisningssteder i hele Region Sjælland.

IMODUS-projektet rummer således 17 delprojekter med uddannelsesmæssigt fokus på de videregående uddannelser og på uddannelsesvejene dertil. Projektet er beskrevet og organiseret i et fællesskab mellem University College Sjælland (UCSJ) (som er leadpartner) og Roskilde Universitet (RUC).

Den konkrete organisering og projektstyring varetages på UCSJ dels af Videncenteret CUPP – Videncenter for udvikling af praktik og professioner, dels af EDUCATIONLAB.

På Roskilde Universitet er det forskningscenteret VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, som har ansvaret for videns- og forskningsarbejdet i projektet.

Derudover deltager følgende uddannelsesinstitutioner:

EUC Nordvestsjælland

Erhvervsakademi Sjælland

Roskilde Handelsskole (HTX)

Roskilde Katedralskole

Næstved Gymnasium

Ingeniørhøjskolen i København

Roskilde Universitet: HumTech-Bachelor og Master i Uddannelse og Læring

Samt fra University College Sjælland (UCSJ): Sygeplejeuddannelsen (Slagelse og Næstved), Ergoterapeutuddannelsen, Bioanalytikeruddannelsen og Fysioterapeutuddannelsen (Næstved), Læreruddannelsen (Vordingborg og Roskilde), Pædagoguddannelse (Slagelse og Roskilde), samt Uddannelse i Ernæring og Sundhed (Sorø).

Ud over videnscentermedarbejdere og forskere fra RUC og USCJ deltager således uddannelsesplanlæggere, undervisere, elever og studerende fra mange forskellige uddannelser lige fra ungdomsuddannelser til universitetsuddannelser.

Projektets udviklings- og forskningsmæssige ambition

Projektet er som projekt ganske ambitiøst tænkt i sit udviklingsperspektiv, idet det har en selvstændig og formuleret videns- og forskningsmæssig ambition. Set i et vidensperspektiv kan projektet siges at være organiseret omkring to hovedaktiviteter. Den første består i en række delprojekter, der knytter sig til de forskellige uddannelsesinstitutioner. Her eksperimenteres med nye måder at tænke, tilrettelægge og gennemføre uddannelse på i forhold til en række nærmere bestemte udfordringer knyttet til den oveordnede problematik.

Til hvert delprojekt er der knyttet *forskningskoordinatorer*, fra hhv. CUPP, EDUCATIONLAB (begge fra UCSjælland) og VELPRO (Inst. for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet).

Forskningskoordinatorerne er forskere og videnscentermedarbejdere, der har til opgave at inspirere og kvalificere udviklingsarbejdet og bringe eksisterende forskning og erfaring på området ind i delprojekterne. Forskningskoordinatorerne vil samtidig bidrage til koordinering, opsamling og formidling af de erfaringer, der gøres i projekterne.

Den anden hovedaktivitet består i mere systematiske vidensopsamlende og vidensforankrende aktiviteter, som betegnes som projektets *forskningsspor*.

Det selvstændige forskningsspor har til formål at fastholde opsamling, udvikling, formidling og forankring af mere almen viden om centrale tværgående tematikker indenfor projektet. Arbejdet her starter og tager udgangspunkt i den lokale viden og vidensoparbejdning blandt deltagerne på og ved uddannelserne. Deltagerne indbydes til at indsamle og bidrage til mere systematisk data- og empiriproduktion, gennem fx at foretage interview og samle stemmer, billeder, dagbøger mv. som bevidner og illustrerer de udviklingsmæssige udfordringer og refleksioner knyttet til delprojekternes fokus.

Samtidig opsamles denne viden og viden fra forskningskoordinatorernes deltagelse i et kontinuert samarbejde mellem de involverede videns- og forskningscentre. Arbejdet i forskningssporet koordineres af VELPRO – Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

En central udfordring bliver således at balancere mellem dels de generelle overordnede, forskningsmæssige perspektiver og delprojekternes lokale interesser og perspektiver, og dels mellem en overordnet strukturering og rammesætning i IMODUS-projektet og frihed til at forfølge egne problemstillinger og ideer, der udspringer og udvikles nedefra i delprojekterne.

Det tværgående forskningsspor går på tværs af samtlige delprojekter og deres aktiviteter.

Formålet med forskningssporet er at opsamle og sprede forskningsmæssig viden på tværs af alle uddannelserne med henblik på at inspirere delprojekterne og at videreudvikle den eksisterende viden vedrørende drenge og mænds problemer med uddannelse og uddannelsernes problemer med drenge og mænd. Forskningssporet tager udgangspunkt i tre overordnede tematikker.

1. Drenges og mænds uddannelsesmotivation, identitetsudvikling og mobilitet
2. Uddannelsesfrafald, overgange og arbejdsmarkedsinklusion i et udkantsperspektiv
3. Metoder til deltagerorienteret uddannelsesudvikling og organisatorisk forankring

Projektets vidensarbejde indledes med denne rapport, som følger forskningssporets inddeling i de tre tematikker, i hhv. kap 2, 3 og 4.

Om rapportens konkrete indhold og problemstillingens baggrund

Denne rapport har som formål at præsentere eksisterende forskningsmæssige og teoretiske perspektiver på projektets tre centrale tematikker (nævnt ovenfor) og at inspirere og kvalificere delprojekternes uddannelsesudvikling og vidensindsamling.

Vi har set det som et særligt mål for rapporten, at den kan kvalificere diskussionerne og udviklingsperspektiverne i de enkelte projekter og på de enkelte uddannelser, hvor erfaringerne dels er meget forskelligartede og dels ofte vil være formet af de særlige udfordringer, som problemstillingen får i den enkelte uddannelsessammenhæng. Det er meget forskelligt, hvilken viden og hvilke erfaringer aktører fra de vidt forskellige uddannelser har, og hvilke forventninger og (videns)interesser disse aktører måtte have – ligesom det er forskelligt hvor meget de faktisk kan bringe ind i dette projekt. Vi anser det som et af projektets styrkesider at kunne bringe disse forskelligheder i spil i de enkelte delprojekter og gennem fælles aktiviteter på tværs af delprojekterne.

Hensigten er samtidig at udfordre de mere gængse og stereotype forestillinger om sammenhænge mellem køn og uddannelse – og mulighederne for at ændre herpå. I forsøget på at forblive konstruktive, men samtidig at levere stof til kritisk refleksion vil vi her fokusere på at præsentere mere almene forskningsmæssige perspektiver på og forståelser af drenge og mænds uddannelsesmotivation, frafald og overgange samt køn og maskulinitet særligt i forhold til uddannelse.

Herudover præsenterer vi relevant forskning indenfor deltagerorienterede og brugerinvolverende metoder, da disse temaer tilsammen danner udgangspunkt for projektets samlede design og vil indgå som centrale orienteringer og arbejdstemaer undervejs i projektet i forbindelse med at skabe uddannelsesudvikling.

Disse tre tematikker er blevet til ud fra, hvad der anses for at være centrale tematiske problemstillinger i forhold til IMODUS-projektets formål angående inklusion af drenge og mænd i uddannelsessystemet samt hvilke arbejdsformer og måder at skabe uddannelsesudvikling på, der bedst understøtter dette formål.

De valgte tematikker udgør struktureringsprincippet i denne rapport: I kapitel 2 fokuserer vi på unges uddannelsesdeltagelse med særligt blik på køn og maskulinitet og præsenterer forskellige kønsteoretiske perspektiver på forholdet mellem unge og uddannelse. Kapitel 3 behandler forholdet mellem unge, overgange og frafald, og der præsenteres nogle centrale generelle forskningsmæssige perspektiver på restgruppeproblematikker, frafald og overgange, og hvilke kønnede spørgsmål der rejser sig i tilknytning hertil. Kapitel 4 omhandler deltagerinddragende og såkaldte partipatoriske metoder i forhold til at arbejde med drenge, mænd og uddannelsesudvikling og som danner grundlag og ramme for arbejdet i IMODUS-projektet. Afslutningsvist (kapitel 5) opsamles det foregående i nogle mere tværgående problemstillinger og perspektiver.

Rapporten er udarbejdet af Lene Larsen, Signe Hvid Thingstrup, Steen Baagøe Nielsen, Trine Wulf-Andersen og Christian Helms Jørgensen, der alle er forskere tilknyttet VELPRO - Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv på Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.

Kapitel 2: Køn, maskulinitet og uddannelse

Kønnet i uddannelsesforskningen

Formålet med dette kapitel er at præsentere en række forskellige forskningsmæssige og teoretiske perspektiver på forholdet mellem køn og uddannelse, samt hvorledes disse er koblet til nogle generelle uddannelsesmæssige spørgsmål og problemstillinger. Ambitionen er at udfordre de mere gængse og stereotype forestillinger om køn, herunder eksempelvis forestillingen om at skolen passer godt til piger og mindre godt til drenge.

Forholdet mellem køn, skole og uddannelse er på ingen måde en ny forskningsmæssig problemstilling eller en ny politisk og mediemæssig dagsorden og diskurs. Dette forhold er blevet tematiseret lige så længe, der har eksisteret skole og uddannelser, men spørgsmålene er blevet stillet forskelligt på forskellige historiske tidspunkter og har haft skiftende betydning, fokus og opmærksomhed.

Historisk set blev der i forbindelse med den danske skolelov af 1814 indført undervisningspligt for alle børn uanset køn og herkomst. Men hvor almuebørn gik i fællesskoler, så gik borgerskabets børn i kønsopdelte skoler. Og mens drengene dengang kunne fortsætte på de videregående uddannelser (hvis familierne havde råd), så fik pigerne først med skoleloven af 1903 adgang til mellemskolen og gymnasiet. Køn blev således på daværende tidspunkt knyttet til spørgsmålet om social herkomst og fungerede som et organiseringsprincip med henblik på fordelingen af børn i skolen.

I 1950'erne og 1960'erne dannede den socialdemokratiske lighedspolitik grundlag for en forståelse af, at elever var elever – uanset køn. Alle skulle have muligheder for at deltage i uddannelse, og uddannelse blev i sig selv anset for at være lighedsskabende. Det blev således i 1950 tilladt for mænd at læse til sygeplejerske. Undersøgelser og forskning har dog længe vist, at den klasse-mæssige ulighed fortsat er stor, og at den sociale rekruttering til uddannelse er meget skæv (Hansen, 2003). Dette betød, at eleverne i uddannelsesforskningen i løbet af 1970'erne 'fik klassebaggrund', og at det var spørgsmål om klasse – snarere end om køn – der var i forgrunden (Bjerrum Nielsen, 1998).

Kvindebevægelsen og det stigende antal kvindelige uddannelses- og kønsforskere satte i 1980'erne klasserumsforskningen og kønsforskelle i klasseværelset på dagsordenen. Her var fokus på pigerne. I den forbindelse kom begrebet om de stille piger frem i lyset (Kristiansen, 1980), og der blev fokuseret på de kønnede samtalemønstre i klasseværelset, hvor opmærksomheden blev rettet mod drengenes dominans i klasseoffentligheden og på, hvordan lærerne favoriserede drengenes deltagelse og udsagn (Hjort, 1984). Forskningen viste også, at drengene var tydeligere tilstede i lærernes bevidsthed, fordi drengene i langt højere grad end pigerne blev tilskrevet og opfattet som personer med individualitet, hvorimod pigerne først og fremmest blev opfattet som repræsentanter for deres køn – og derfor ens som gruppe (Bjerrum Nielsen, 1998). I 1990'erne var der i mindre grad fokus på køn i skolen, da opmærksomheden hovedsagelig rettedes mod etableringen af et mere sammenhængende uddannelsessystem fra børnehaven til universitet og livslang læring samt udviklingen af skolerne som organisationer.

Bekymring for drenge og mænd

Der kom dog en betydelig opmærksomhed på drenge i børnehave og daginstitution, og der var i den offentlige debat (anført af markante debattører som Bertil Nordahl, Gideon Zlotnik og Carl-Mar Møller) et populært fokus på det, der blev beskrevet som drenges og mænds 'behov som mænd' – for mænd og mandlige 'rollemodeller' og mænd som nærværende omsorgspersoner i skole og daginstitution. Debatten knyttede an til en bredere diskussion omkring den feminiserede velfærdsstat og skole – en debat som jo kun har fået mere luft siden (se nærmere i Baagøe Nielsen 1999, 2008). Diskussionen om de stakkels og/eller feminiserede drenge har fortsat ind i det nye årtusinde i forskellige forklædninger og med lidt forskelligt fokus, men med en tilbagevendende tematisering i den offentlige debat af drengene som 'de nye tabere i uddannelsessystemet'. Problemet med den vanskelige integration af drengene er blevet forbundet med en gammel diskussion og frygt for konsekvenserne af fraværende fædre - eller endog et såkaldt faderløst samfund (Blankenhorn, 1995).

På grund af et stigende politisk og mediemæssigt fokus og voksende udfordringer med den sociale integration af etniske minoriteter i og gennem uddannelse rettedes blikket og indsatserne mod disse og mod etnicitetens og den kulturelle baggrunds betydning for in- og eksklusionsprocesser (Gitz-Johansen, 2006; Moldenhawer, 2001; Mørck, 1998). Statistikker og forskning viste – og viser- ligeledes, at skolen især har vanskeligt ved at rumme grupper af drenge fra (visse) etniske minoritetsgrupper (Gilliam, 2009).

I dag rettes blikket i stigende grad mod drenge og mænd i almindelighed som værende dem, der er utilpassede i forhold til skolens struktur og værdisæt. Drenge og mænd udpeges dermed som uddannelsessystemets nye tabere og som en gruppe, der har stor risiko for at havne i den såkaldte sociale restgruppe.

De kønnede uddannelsesvalg

Overordnet set så afspejler uddannelsesvalgene fortsat arbejdsmarkedet. Uddannelsesvalget er fortsat voldsomt kønsopdelt ligesom arbejdsmarkedet er det. Og uddannelserne er således stadig i høj grad med til at genskabe et kønsopdelt arbejdsmarked (Emerek & Holt 2008).

Megen forskning peger på at der kan genfinde et centralt paradoks i unges uddannelsesvalg. På den ene side ses og omtales de unges valg af uddannelse i stigende grad som et individuelt valg, der bygger på personlig interesse og selvrealiseringsprojekter snarere end på køn og klassetilhørsforhold. På den anden side fortsætter en stor del af de unge med at 'vælge' uddannelser, som klart både svarer til deres forældres eget tilhørsforhold i forhold til køn og social klasse (Wyn & Dwyer, 2001, Baagøe Nielsen og Sørensen, 2004, Larsen, 2010).

I forlængelse af denne problematik viser et forskningsprojekt om unges uddannelsesorienteringer efter gymnasiet, at drengene generelt set også har en løsere og mere uplanlagt tilgang til uddannelse end pigerne, og de mandlige studenter tager i højere grad tingene, som de kommer. Størstedelen af de studenter, der ikke er i uddannelse tre år efter studentereksamen er drenge (58 %), hvilket bl.a. skyldes, at de oplever, at der er attraktive karriereveje og jobmuligheder, der ikke kræver en videregående uddannelse. Samtidig påpeger denne undersøgelse dog også, at en relativt større procent af de drenge, som faktisk går på det almene gymnasium (STX), går videre på længere videregående uddannelse (Hutters & Brown, 2011).

Til mulige forklaringer på dette peger nyere dansk uddannelsesforskning på, at uddannelsesvalget fylder meget mere hos pigerne end hos drengene i forbindelse med overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, hvor drengene derimod har en tendens til at skubbe valget foran sig. Pigerne lægger endvidere i højere grad end drengene vægt på, at man skal brænde for den valgte uddannelse, hvor drengene er mere orienterede mod, at uddannelse er vejen til et godt job, hvorfor det kan være vanskeligt at fastholde uddannelsesmotivation (Pless, 2009).

Mønstrene siger også noget mere grundlæggende om, hvor stærkt etablerede sociale og kulturelle mønstre og forventninger sætter sig igennem og reproduceres som betydningsfulde i forbindelse med uddannelsesvalget. Uddannelsesvalget består for de fleste af en række ganske afgørende og kulturelt skrøbelige beslutninger, som kan opleves ganske krævende for den enkelte, og som særligt således hvis der træffes utraditionelle valg kræver grundigere og yderligere forklaringer, og giver anledning til mere refleksion over kønnets betydning. Undersøgelser viser samtidig, at de unge almindeligvis orienterer sig inden for et ret snævert repertoire af valgmuligheder, og der er meget langt mellem de som vælger kønsutraditionelt. Det gælder især for drenge og unge mænd, hvor mindre end 20 % blot har overvejet at vælge kønsutraditionelle karrierer fx indenfor omsorg eller andet 'menneskearbejde'. Dette tal fortæller selvfølgelig noget om, at kvindejob traditionelt opfattes som mindre prestigefyldte end mandejob. Men idet tallet kun er noget højere for de unge kvinder (godt en tredjedel), så taler tallene om *styrken* af de traditionelle orienteringer. De unges ret forventelige og traditionelle orienteringer bidrager til en forståelse af uddannelses- og karrierevalget som mere vane end valg og som mere forudsigeligt, end de unge vil være ved. De unge vælger langt hen ad vejen traditionelle veje, og de træffer langt hen ad vejen de *oplagte* valg (Baagøe Nielsen og Sørensen, 2004).

Der er et paradoks i unges uddannelsesvalg. På den ene side ses og omtales de unges valg af uddannelse i stigende grad som et individuelt valg, der bygger på personlig interesse og selvrealiseringsprojekter snarere end på køn og klassesetilhørsforhold. På den anden side fortsætter en stor del af de unge med at 'vælge' uddannelser som klart både svarer efter social klasse og køn.

Sådanne forhold skriver sig naturligvis ind i nogle generelle forandringer i unges uddannelsesvalg og uddannelsesdeltagelse. Man kan fx pege på de brede samfundsmæssige moderniseringsprocessers betydning for ændringer i unges identitetsdannelseprocesser; processer, der i dag ofte kan opleves og beskrives som både risikofyldte (f.eks. Beck, 1997), og subjektivt anstrengende og ambivalente (f.eks. Ziehe 1983, 2004). Uddannelserne har fået en øget betydning i unges identitetskonstruktioner, hvilket kan medføre flere fra- og omvalg (f.eks. Larsen, 2003), og der er langt fra de politiske målsætninger om lineære normalforløb til de krogede overgange, og livsmønstre, der rent faktisk tegner sig blandt unge (Wyn & Dwyer, 2000, Walther, 2006, Pless, 2009). Overgangsprocesserne er, som vi skal komme nærmere ind på i næste kapitel, blevet langt mere uforudsigelige - eller kontingente - end der uddannelsespolitisk lægges op til. Det kan i sig selv bidrage til at udpege forskellige grupper som udsatte, svage osv.

Forståelser af køn i hverdag, politik og forskning

IMODUS-projektets formål om inklusion af drenge og mænd rejser naturligvis spørgsmålet om, hvad køn er og betyder, og hvordan køn hensigtsmæssigt kan forstås. I det følgende vil vi præsentere fire dominerende

forståelser af køn, som har betydning for de måder, køn og uddannelse forstås og håndteres på uddannelsespolitisk og kulturelt.

En fortsat populær forståelse af forholdet mellem køn og uddannelse tager udgangspunkt i eller knytter sig til et *biologisk* perspektiv. Her anskues drenge og piger – kvinder og mænd – som så grundlæggende biologisk forskellige, at fx forklaringer om kvinders (pigers) tidligere modenhed i forhold til drenge (mænd), tilskrives meget stor betydning for deres uddannelsesdeltagelse og -præstationer. Indenfor skoleverdenen især har der hersket nogle – i videnskabelig forstand temmelig tynde - 'forklaringer' på den kønnede adfærds sammenhæng med forskelligartet hjerneudvikling. I forlængelse af denne forståelse arbejdes der med udvikling af pædagogik- og skoleformer, der anses som passende til de kendetegn, som de to køn har, herunder kønsopdelt undervisning med biologiske argumenter.

Der har fra både naturvidenskabelig som samfunds- og uddannelsesvidenskabelig side været meget kritik af at drage så vidtgående sociale og handlingsorienterede konklusioner af forskningen (Gerlach, 2008). Der peges særligt på, at almindelige variationer og udsving mellem drenge hvad angår fx hjerneudvikling eller hormonel påvirkning langt overgår den gennemsnitlige forskel på drenge og piger – eller mænd og kvinder. Når der således er større variation inden for kategorien af drenge, end der generelt er mellem den gennemsnitlige dreng og den gennemsnitlige pige, så bliver det selvsagt vanskeligt at anvende en evt. gennemsnitlig hjernemæssig forskel til at planlægge uddannelse efter (Hansen, 2008). Her peger forskningen på, at nok skal man reflektere især den sociale skabelse og betydning af køn, men at man i den uddannelsesmæssige planlægning må se på den enkeltes læringspotentialer og de bredere muligheder i gruppen for at fremme et socialt, kulturelt og læringsmæssigt miljø, som beforder den enkeltes og fællesskabets deltagelse og motivation.

Andre forskningsbaserede perspektiver på køn har i stedet fremhævet de *kulturelle, sociale og institutionelle dimensioner* på uddannelsessystemets, lærernes og forældrenes håndtering af køn i hverdagens undervisning. Her er det bl.a. blevet påvist, hvordan køn (stadig) er et dominerende organisationsprincip i undervisningen (trods læreres mulige intentioner om at undervisningsdifferentiere og grundlæggende behandle alle elever lige). Der peges også på, hvordan der fortsat foregår diskrimination mellem drenge og piger, og på hvordan skole- og uddannelseskultur former individuelle og kollektive handlemåder gennem at skabe og håndhæve stereotyper for, hvad der er hhv. feminine og maskuline positioner, samt hvorledes forskellige elever udfylder disse (Skarre Aasebø, 2008, Hansen, 2009). En del international forskning har her især påpeget betydningen af drenges og mænds indbyrdes skabelse og gensidige kontrol af ret ufleksible og traditionelle forståelser af maskulinitet, som betyder, at drenge langt op i gymnasiet kan føle sig mobbet eller presset til ikke at tale om, at de har

Nogle forskningsbaserede perspektiver på køn har fremhævet de *kulturelle, sociale og institutionelle dimensioner* af uddannelsessystemets, lærernes og forældrenes håndtering af køn i hverdagen. Her er det bl.a. blevet påvist, hvordan køn (stadig) er et dominerende organisationsprincip i undervisningen - trods læreres mulige intentioner om at undervisningsdifferentiere og grundlæggende behandle alle elever lige. Der peges også på, hvordan der fortsat foregår diskrimination mellem drenge og piger, og på hvordan skole- og uddannelseskultur former individuelle og kollektive handlemåder gennem at skabe og håndhæve stereotyper for, hvad der er hhv. feminine og maskuline positioner, samt hvorledes forskellige elever udfylder disse.

skolemæssige ambitioner og laver deres lektier mv. Tværtimod skaber de identitet omkring 'modkulturer' af forskellig slags, som fx kan rette sig mod sport, musik, teknik eller computerspil—aktiviteter (Pollard & Filer 2007).

Mere *biografisk* orienteret forskning interesserer sig for, hvad henholdsvis unge kvinder og mænd opfatter som værende en *normalbiografi*. Forskningen peger på, at disse forestillinger er stærkt kønnede. Dvs. forestillingerne bærer kraftigt præg af, at vi identificerer os - og ikke mindst forventes at identificere os - med vores 'eget' køn. De kønnede forestillinger får hermed stor betydning for menneskers forståelser af deres sociale vilkår, herunder også de unges deres fremtidsforestillinger og deres identificeringer med eller mod skolen (Frosh et al., 2002; Dybbroe, 2001).

Endelig skal også fremhæves et vigtigt forskningsmæssigt perspektiv, der tematiserer sammenhængen mellem køn og *arbejdsmarked*. Ud fra (ofte) overordnede samfundsmæssige perspektiver beskæftiger forskningen sig her med uddannelseschancer og (behovet for) social mobilitet og ligestilling i uddannelserne og på arbejdsmarkedet. Her vil forskningen bl.a. pege på, hvordan køn nok kan virke strukturerende for visse typer af orienteringer, som genskaber fx at omsorgsarbejde forbliver kvindearbejde, mens ingeniøruddannelser på uforandret vis søges af mænd. Samtidig vises det, at sammenhængen mellem social oprindelsesklasse, uddannelsesvalg og livsindkomst er voldsomt stærk for alle – og stærkere for mænd end for kvinder (Baagøe Nielsen og Sørensen, 2004; Munk, 2008).

Sådanne forskellige forståelser af og perspektiver på køn er på samme tid indlejrede i og (re)producerer forskellige forståelser og diskurser om køn. De har stor betydning for, hvad man får øje på i forholdet mellem køn og uddannelse og ikke mindst på hvilke forklaringsmodeller, man læner sig op ad. Hvad er det, som former køn – og drenges udfoldelse? Og hvordan er vores egne forståelser af køn med til at forme, hvad der kan lade sig gøre eller synes rimeligt? De muligheder, vi kan få øje på, hvis vi fx forklarer drenge og mænds manglende uddannelsesdeltagelse i forhold til piger og kvinders med strukturelle forhold i hjernen, bliver anderledes, end hvis vi fokuserer på det kønsopdelte arbejdsmarked eller uddannelsernes genskabelse af opdelte og enkønnede miljøer. Eller om man ser og forklarer fænomenet "de stille piger" i et kulturelt institutionelt perspektiv eller i et individuelt biografisk og psykologisk perspektiv: Er *den vilde dreng* noget han 'er', 'kan blive' eller bliver gjort til'.

Forskellige forståelser af har stor betydning for, hvad man får øje på i forholdet mellem køn og uddannelse og ikke mindst på hvilke forklaringsmodeller, man læner sig op ad. De muligheder, vi kan få øje på, hvis vi fx forklarer drenge og mænds manglende uddannelsesdeltagelse i forhold til piger og kvinders med strukturelle forhold i hjernen, bliver anderledes, end hvis vi fokuserer på det kønsopdelte arbejdsmarked eller uddannelsernes genskabelse af opdelte og enkønnede miljøer.

Teoretiske perspektiver på køn i skolen

De ovenfor skitserede skiftende uddannelses- og forskningsmæssige fokuseringer, prioriteringer og perspektiver på køn og uddannelse skriver sig også ind i en (køns)teoretisk historie og udvikling. I 1970'erne og 1980'erne stod som nævnt uddannelsessociologiske klasseanalyser stærkt i uddannelsesforskningen. De pegede især på samfundsmæssige og klasse-mæssige uligheder og i forlængelse heraf den socialt skæve rekruttering til uddannelse og på den ideologiske magt, som uddannelsessystemet udøver. Derimod inddrog de ikke køn i noget videre omfang.

Blandt andet herudaf og i forlængelse af den kritiske teori udviklede der sig socialisationsteoretiske (køns)teorier, der kunne og kan forklare dimensioner af, hvorfor piger og drenge bliver forskellige. Der udvikledes teorier om forskellige tilknytnings- og løsrivelsesprocesser med hertil hørende forskellige identifikationer – som også bidrog til at forklare, hvorfor man dengang i 1980'erne mente, at drenge faktisk passede bedre til skolen (eller skolen bedre til drengene) end pigerne (fx Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1994; Hjort 1988)!

(Køns)kulturteorier kan ligeledes forklare, hvorfor og hvordan de kulturelle forestillinger om og billeder af køn producerer forskellige måder at blive og være hhv. dreng og pige på, og hvordan kønsidentiteten er knyttet til seksualiteten og de kulturelle forestillinger om køn (Bjerrum Nielsen og Rudberg, 1993). Her udvikledes en stærk kulturforskningstradition i England (den såkaldte Birminghamskole), hvor analyser baseret på feltarbejde i skolekultur og kønnede ungdomskulturer skabte begreber om drenges såkaldte anti-skole-kultur (Willis, 1977). Denne forskning har haft stor indflydelse på og betydning for den danske forskning på feltet (fx Kryger, 1987; Gilliam, 2009). De lægger op til udforskning af og arbejde med de betydninger, som uddannelser og fag- og arbejdsidentiteter har for de unges identitetsudvikling og tilknytning til subkulturer i og uden for skolen. Udgangspunktet er, at de unges til- og fravalg af uddannelse hænger sammen med deres kønnede selvforståelser og deres ofte kønsopdelte sociale fællesskaber og subkulturer.

I løbet af de sidste 10 -15 år er de såkaldt poststrukturalistiske (køns)teorier tilføjet forståelser af, hvordan køn også fungerer 'performativt'. Med denne forståelse er køn ikke bare noget, man *er* (en dreng) eller *har*, men også noget man *gør og gøres til* ('doing gender'). Her sættes det levede liv og de hverdagslige oplevelser og muligheder i centrum. Det giver mulighed for at forstå, hvordan forståelser og betydninger af køn også bliver til ved påvirkning og magt og gennem dominerende forestillinger og ideologier. I forlængelse af det opstår forskellige studier, der udvikler analytiske tilgange, der forsøger at begribe, hvordan køn bliver til, vedligeholdes og overskrides gennem en række sociokulturelle kategorier, som fx etnicitet, alder, seksualitet og klasse. Herunder gøres der op med forestillingen om, at befolkningen blot kan deles op i to køn (Søndergaard, 1996); en forestilling som underbetoner den mangfoldighed af måder, man kan være kønnet på.

Den efterhånden internationalt veletablerede mande- eller maskulinitetsforskning (og også såkaldt Boyhood Studies) kan her bidrage særligt med analyser af drenges og mænds forskelligartede liv. Teoretisk påpeger man her, hvordan dominerende forståelser af maskulinitet formes gennem at opsættes (uopnåelige) idealer for mænd (og kvinder), som så skaber hierarkier og pres på mænd. Disse pres fører til, at mange mænd marginaliseres og/eller føler sig utilstrækkelige som mænd.

Denne kritiske kønsforskning om mænd (*Critical Studies on men and masculinities*) har hidtil i beskednen grad præget den danske debat og forskning om kønnede skole- og uddannelseskulturer (Hansen, 2009). Der er således i Danmark behov for studier og udviklingsarbejde, der forsøger at forstå skolekulturer som kønnede kulturer i en teoretisk ramme, der begriber drenges skolekulturer og spørgsmålet om, hvorfor og hvordan normer og relationer i drenges fællesskaber i uddannelsernes udvikles med og mod skolens praksis og resulterer i blandt andet en række konkurrerende maskuliniteter (Jensen & Elg, 2010; Nordberg, 2010).

Den aktuelle fokusering på drenge har ikke kun klangbund i en dansk uddannelsespolitisk diskurs og retorik, men hægter sig også på den internationale politiske arena. Denne har også rettet opmærksomheden mod

drengenes "sårbare" situation – under betegnelsen "underachieving boys" (under-præsterende drenge¹) (Kampmann, 2003). Den kritiske kønsforskning påpeger, at en sådan forståelse af drenge har tendens til at opfatte børn og unge som passive ofre, der reproducerer de forståelser og forvaltninger af køn, de voksne præsenterer for dem. Derudover kommer de til at udgå fra en forståelse af, at der skulle være en mere eller mindre biologisk forklaring på den kønnede adfærd, at der er en slags forud programmering, som gør at drenge har bestemte behov, udtryk- og handlemåder og en bestemt psykologi – piger nogle helt andre. Forskningen peger på at sådanne forståelser er groft generaliserende og peges i stedet på behovet for at betragte køn som langt mere foranderligt og bevægeligt, at køn er socialt og kulturelt konstrueret, og at børn og unge selv og kollektivt har væsentlig indflydelse på kønnets udtryk og konsekvenser. Dvs. vi indgår individuelt og kollektivt i en forhandling om, hvad køn betyder i den kontekst og sammenhæng vi er i (Kampmann, 2003).

I forlængelse af ovenstående teoretiske inspirationer er udgangspunktet i IMODUS-projektet, at unges til- og fravalg af uddannelse hænger sammen med deres kønnede selvforståelser og deres ofte kønsopdelte sociale fællesskaber og subkulturer.

Dele af den nyere uddannelses- og kønsforskning beskæftiger sig netop med, hvordan sådanne kønnede positioner bliver til og forhandles. Et eksempel er et norsk studie (Skarre Aasebø, 2008), der beskæftiger sig med, hvordan kulturen blandt gymnasieelever i klasserummet fungerer som fortolkningsramme for, hvordan den enkelte elev kan positionere sig i forhold til det faglige indhold og skolepræstationer. Disse positioneringer handler også om køn, etnicitet, social baggrund og ungdomskulturer. Skarre Aasebø peger på, at det at visse drenge kan blive udstillet af andre som *for tilpassede 'nørder'* kan være yderst

Udgangspunktet i IMODUS-projektet er, at unges til- og fravalg af uddannelse hænger sammen med deres kønnede selvforståelser og deres ofte kønsopdelte sociale fællesskaber og subkulturer.

belastende: Som etiket udgør 'nørd' antitesen til noget af det mest centrale i et ungdomsliv – nemlig et velfungerende *socialt* liv. Selv om disse drenge således lever op til klassisk maskulin adfærd: de målrettede og konkurrenceorienterede, så er dette ofte ikke i sig selv nok til at (for)blive populær.

Truslen fra nørdkategorien kan således i sig selv blive meget regulerende for drengenes praksis og handlinger. Truslen kommer til at udgøre en (diskursiv) ramme for det acceptable og ikke acceptable i klasserummet, hvor

betegnelsen skole-nørd fremkommer. Derfor er de fleste drenge bange for at få denne betegnelse hæftet på sig og undlader at tale om, at de er godt forberedt osv. Sådanne tendenser betyder, at skolen og uddannelserne, der historisk har været modelleret over en borgerlig mandlig norm, nu stærkt udfordres af, at kundskab og intellektualitet *også* er feminine positioner og identiteter.

En sådan tilgang til forholdet mellem køn og uddannelse åbner for en mere situeret og forhandlet forståelse af, hvordan drenge og piger kan indtage – og så at sige 'blive til igennem' - kønnede positioner, når de afbalancerer forholdet mellem det faglige og sociale.

Høje faglige ambitioner skal ofte nivelleres på plads med en mere cool attitude, hvor det drejer sig om, at fremstå uengageret og distanceret i forhold til kammeraterne ved at signalere, at det hele handler om

¹ Den engelske betegnelse rummer en dobbelthed og refererer på den ene side til at en gruppe ikke præsterer som man kunne forvente (de underpræsterende drenge) og til processen og dens institutionelle indlejring (at 'underpræstere drenge', dvs. at institutionerne skaber drenge, som nogle der underpræsterer).

'brain' og/eller tilfældigheder – uden derved at komme i direkte modsætning til skolens værdier. En sådan navigering forholder sig ikke kun eksplicit til skolens formelle mål og lærerens bestræbelser, men også til kammeraternes aktive positionering af drengene indenfor eller udenfor de attraktive maskulinitetspositioner. Drengene kan fx få bekræftet deres 'maskuline identitet', sociale anseelse og selvværd ved at være 'ligeglade' og stille spørgsmålstejn ved, hvorfor de skal lære det, der skal læres. Ligesom visse piger, som ikke er særligt stærke fagligt, kan profilere sig socialt på mange forskellige måder og fronter. Generelt synes meget dog at tyde på at femininitet i de senere år er blevet lettere at forbinde med skolekundskab, mens det i hovedsagen er gennem 'maskuline' positioneringer og identiteter, man kommer i konflikt med skolen (Skarre Aasebø, 2008).

Selvom det ofte er vist, at der netop er mere på spil i elevernes hhv. med- og modkulturer i forhold til skolen end køn, så argumenterer fx Lyng (2007) for, at det er gennem mangfoldigheden af sociale elevkategorier bliver tydeligt, at visse elevers tilbagetrækning fra skolens krav og aktiviteter ikke kun er et spørgsmål om dovenskab og/eller maskulinitet. Der er snarere tale om forskellige måder, hvorpå både drenge og piger accepterer eller afviser skolen. Fokuseringen på mangfoldighed og social og kulturel genkendelighed har den styrke, at der netop fremanalyses de *forskellige* måder, drenge og piger oplever og begår sig på i skolen.

IMODUS-projektets – kønnede – udfordringer

I det foregående er der rejst en række forskellige perspektiver på forholdet mellem køn og uddannelse. IMODUS-projektet giver anledning til at stille skarpt på, hvordan generelle uddannelsesmæssige problemstillinger får kønnede betydninger, når de indgår i og spiller sammen med maskuline identifikationer. Opmærksomheden må dog også rettes mod, at forskellige blikke og perspektiver rejser forskellige spørgsmål og giver forskellige svar.

Det er således en central udfordring at udfordre og udforske den eksisterende (uddannelses)politiske diskurs om retorik om drengene som de nye og aktuelle tabere i uddannelsessystemet gennem et nuanceret teoretisk blik på både køn, maskulinitet og uddannelse og ikke mindst forholdet herimellem.

Med baggrund i de ovenstående refleksioner har vi formuleret en række konkrete spørgsmål til delprojekterne. Spørgsmålene er tænkt som hjælp til at åbne for kritisk-udforskende perspektiver på projekternes arbejde med og forståelse af køn.

- På hvilke måder afspejler, bryder eller reproducerer delprojektet fremherskende (uddannelses)politiske forståelser af køn (særligt af mænd og drenge)? Hvilke betydninger har det for de udfordringer, delprojektet forholder sig til?
- Hvilke særlige kønnede udfordringer er knyttet til den uddannelse, delprojektet arbejder med? Og hvilke muligheder er der inden for den konkrete uddannelse for at 'gøre køn' på forskellige måder?
- Hvilke billeder af drenge og mænd (og piger og kvinder) bygger delprojektet på? Skaber projektet rum for nye kønnede deltagelsesformer; nye måder at være mand eller dreng på? Er der kønnede positioner, som udgrænses eller bliver problematiske inden for delprojektets design?

Kapitel 3: Unges uddannelsesdeltagelse - fra skole til arbejde

Frafald som led i komplekse overgange fra uddannelse til arbejdsmarked

Formålet med dette kapitel er at præsentere centrale forskningsmæssige perspektiver på unges frafald og eksklusionsprocesser i uddannelsessystemet, samt hvorledes disse processer forholder sig til spørgsmålet om køn. Vi vil her diskutere, hvordan den aktuelle frafaldsproblematik kun er en del af nogle mere grundlæggende udfordringer ved unges komplekse overgange fra skole til ungdomsuddannelse og videre ud på arbejdsmarkedet. Viden om køn og køns betydning på arbejdsmarkedet kan her medvirke til at udvide vores forståelser af, hvordan frafald og eksklusion i og mellem uddannelserne er en del af de unges tiltagende komplekse veje til et arbejdsmarked, således at fx det kønsopdelte *arbejdsmarked* også er medskaber af et kønsopdelt *uddannelsesmarked*.

Uddannelse er i stigende grad blevet afgørende for både den enkeltes livsmuligheder og for den samfundsmæssige velfærd. Spørgsmålet om, hvordan uddannelserne løser opgaven omkring at sikre, at alle får en uddannelse udover grundskolen og herefter kommer i beskæftigelse, kan med fordel undersøges ved at betragte uddannelserne som led i et samlet overgangssystem (Raffe, 2008). Når vejen fra skole til job betragtes som et samlet overgangssystem indebærer det, at uddannelser ses i deres samspil med det øvrige samfund og arbejdsmarkedet. Denne måde at anskue de uddannelsessøgendes (i alle aldre!) uddannelsesvalg og veje gennem uddannelsessystemet til job åbner for en langt mere nuanceret forståelse af fx frafaldsproblematikken.

Et sådant perspektiv kan opnås fx gennem internationale sammenligninger, som klart viser, at der er meget store forskelle med hensyn til, hvordan overgangssystemerne fungerer, og hvor gode de er til at opfylde deres formål (Walther, 2006; Wolbers, 2007). De *danske* ungdomsuddannelser er som overgangssystem generelt anerkendte for at give unge hurtig adgang til beskæftigelse, hvilket bl.a. ses ved, at ungdomsarbejdsløsheden både absolut og i forhold til voksnes arbejdsløshed har været lavere her end i Sverige og Norge (Olofson, 2008).

Det danske system har dog også nogle væsentlige svagheder: I sammenligning med nabolandene gennemfører en mindre andel af unge en uddannelse udover folkeskolen, og der er et stort frafald i uddannelserne. Dette betyder, at de unge er lang tid om at afslutte en uddannelse, og at de opdelte ungdomsuddannelser skaber blindgyder for de unge, der betyder, at de får svært ved at fortsætte i eller blive optaget på de videregående uddannelser. Endelig er der betydelige skævheder med hensyn til køn, etnicitet, social baggrund og lokalområde i forhold til princippet om lige adgang til uddannelserne – og dermed til forskellige typer af arbejde.

Over de sidste fem årtier er uddannelsesniveaet steget kraftigt, og især kvindernes uddannelsesniveau er forøget stærkt. De gymnasiale uddannelser har oplevet en femdobling af tilgangen siden 1960, og andelen der gennemfører en videregående uddannelse er fordoblet siden 1980. Begge steder udgør kvinderne nu et flertal af deltagerne, omend der er store skævheder på de enkelte uddannelser. På HTX udgør drenge eksempelvis mere end 80 % af eleverne, og i gymnasiets sproglige studieretninger er mindre end hver fjerde elev en dreng.

Mænd som marginaliseret 'restgruppe'?

Gennem de sidste mange år har forskellige og skiftende grupper - særligt af unge - været i uddannelsespolitisk og pædagogisk fokus i forbindelse med deres måder at deltage og ikke deltage i uddannelse på: fx udsatte unge, sårbare unge, ufaglærte voksne, stille piger, frafaldstruede unge osv.

Siden midten af 1990'erne har der generelt været fokus på unges rekruttering til, fastholdelse i og gennemførelse af uddannelse. Det, der tidligere blev formuleret og anskuet som en restgruppeproblematik og et spørgsmål om (at bryde) 'social arv', er i de senere år i stigende grad blevet defineret som en kønsproblematik, hvor drengene udnævnes til at være uddannelsessystemets nye tabere.

Dette hænger bl.a. sammen med, at kvindernes uddannelsesniveau er stærkt forøget i forhold til tidligere, drengene er faldet bagud i forhold til pigerne med hensyn til at få en ungdomsuddannelse og i gymnasiet og på de videregående uddannelser udgør kvinderne nu et flertal – om end der som nævnt er store skævheder på de enkelte uddannelser.

Der er blevet sat fokus på det problematiske i, at drenge ikke bare rent numerisk fylder mindre end pigerne i mange uddannelser, men at deres uddannelsesdeltagelse også synes at være drevet af andre kræfter, som betyder, at deres identifikation med en given uddannelse ofte er mindre stærk eller tydelig end pigernes (Hutters & Brown, 2011). Ligeledes peges der på, at der trods kulturel frisættelse og visse nye og mere differentierede og varierede orienteringsmønstre blandt både drenge og piger, så er uddannelsesvalget meget traditionelt, hvad angår køn og særligt præget af ret traditionelle eller traditionalistiske forståelser og orienteringer. Det gælder ikke mindst drengenes uddannelsesvalg, hvilket har fået såvel et vist uddannelsespolitisk som ligestillingspolitisk fokus (Baagøe Nielsen & Sørensen, 2004; Hutters & Brown (2011; Ligestillingsministeriet 2012).

Det er gået langsommere med at nedbringe den såkaldte 'restgruppe' af unge uden uddannelse ud over folkeskolen. I 1990 gennemførte en tredjedel af de unge ikke nogen erhvervsrettet uddannelse (Socialkommissionen 1992). Det tal blev reduceret til en femtedel i 1995, men udviklingen stagnerede på det niveau. Det er faktisk lykkedes, at få 96 % af de unge til at fortsætte i en ungdomsuddannelse efter grundskolen. Det skyldes blandt andet en stadig større opmærksomhed blandt alle unge på betydningen af uddannelse, men også den aktive arbejdsmarkedspolitik, som har stillet stadigt strammere krav til især unge om at være i uddannelse, hvis de ikke er i arbejde. Men samtidig er frafaldet på især erhvervsuddannelserne steget kraftigt, og bl.a. derfor er der ikke overordnet set sket nogen reduktion af andelen af unge uden en ungdomsuddannelse i perioden fra 1995 til 2008 på trods af en massiv indsats (UNI-C 2011).

Der er imidlertid sket en ændring i den såkaldte restgruppes kønsprofil. Mens restgruppen i 1980 var domineret af kvinder, så udgør mænd i dag flertallet i restgruppen. Det hænger blandt andet sammen med, at det er i erhvervsuddannelserne, hvor drengene i dag udgør majoriteten, at frafaldet er størst, blandt andet på grund af manglen på praktikpladser. Det skyldes også ændringer på arbejdsmarkedet, hvor jobtabet især er sket indenfor de traditionel håndværks- og industriområder, hvor flest mænd er beskæftiget.

Mænd og kvinder fordeler sig nemlig forskelligt på hhv. den offentlige og private sektor. Hver anden af de kvindelige lønmodtagere og knap hver fjerde mandlige lønmodtager er ansat i den offentlige sektor. Det er især de kvindedominerede velfærdsprofessioner, pædagoger og sygeplejersker, der bidrager til denne

skævhed. Modsat er mange af de traditionelle erhvervsuddannelser stærkt mandsdominerede, og en del af dem (transport, bygge og anlæg, jern og metal) viser ikke tegn på at blive mere kønsblandede (Henningsen, 2007).

Kvinder har historisk haft en højere ledighed end mænd og er blevet ramt hårdere af arbejdsløshed under lavkonjunkturer. I slutningen af 2008 var første gang i siden slutningen af 1970'erne, at ledigheden var lavere for kvinder end for mænd – og det omfattede i 2009 også de langtidsledige. Det var et internationalt fænomen og førte særligt i USA til en diskussion om 'the Great Man-cession' det vil sige en beskrivelse af den store recession fra 2008 som en krise, som særligt rammer mænd. Det er en meget forsimplet beskrivelse (Grown & Tas, 2010), da kvinder fortsat på mange områder rammes hårdere end mænd.

Diskussionen om mænds – og særligt de ufaglærte 'tabermænds' - særlige udsathed nåede også Danmark og fandt her en vis politisk lydhørhed (Baagøe Nielsen 2011). I Danmark varede det kun til slutningen af 2011, hvor besparelserne i den offentlige sektor satte ind, før kvinders og mænds arbejdsløshed var lige stor; noget der gælder både for de voksne og de unge (Beskæftigelsesministeriet, 2010).

Der er således ikke belæg for at hævde, at mænd skulle være 'tabere' i uddannelserne eller på arbejdsmarkedet generelt. Forskellene mellem uddannelser, fag og sektorer er større end forskellene mellem kønnene, men der er tegn på, at kvindernes indhentning af mændene med hensyn til uddannelse over de sidste årtier nu også har konsekvenser for deres position på arbejdsmarkedet. Mens ti procent flere blandt mændene end kvinderne på arbejdsmarkedet i 1990 havde en kompetencegivende uddannelse, så er denne forskel i dag helt væk. Og ser vi på de nye generationer som kommer ud på arbejdsmarkedet, så har en større andel af kvinderne en kompetencegivende uddannelse – og flere kvinder har en videregående uddannelse. De seneste 20 år er der blevet næsten fire gange så mange kvinder med en lang videregående uddannelse (Beskæftigelsesministeriet, 2010).

Problemerne med frafald, restgruppe og marginalisering på arbejdsmarkedet kan dog ikke siges at være blevet et drenge- og mandeproblem. I erhvervsuddannelserne generelt falder piger lige så hyppigt fra som drenge (Jensen & Larsen, 2010). Piger falder mere fra i uddannelser med drengemajoritet – og omvendt. Familiens kulturelle ressourcer og de kendte socioøkonomiske risikofaktorer spiller dog fortsat en større rolle for frafaldet end de unges køn. Men der er tegn på, at drenge i højere grad end piger benytter muligheden for at droppe ungdomsuddannelsen og søge ud på arbejdsmarkedet, når chancen er der. Det viste sig tydeligt under højkonjunkturen fra årtusindskiftet frem til finanskrisen i 2008. I den periode faldt andelen af drenge, der ikke fik en ungdomsuddannelse betydeligt i forhold til piger, hvilket bidrog til historierne om 'taber-drenge'. Siden 2008 er forskellen mellem de to køn dog reduceret igen. Faktisk så meget at forskellen i 2011 er mindre, end den har været i de sidste 20 år (UNI-C, 2011). Dette kan hænge sammen med, at drenge i højere grad end piger er orienterede mod det private arbejdsmarked, hvor der traditionelt har været muligheder for beskæftigelse uden en ungdomsuddannelse.

Der er ikke belæg for at hævde, at mænd skulle være 'tabere' i uddannelserne eller på arbejdsmarkedet generelt. Forskellene mellem uddannelser, fag og sektorer er større end forskellene mellem kønnene. Men der er tegn på, at kvindernes indhentning af mændene med hensyn til uddannelse over de sidste årtier nu også har konsekvenser for deres position på arbejdsmarkedet.

Generelt starter næste alle både drenge og piger på en ungdomsuddannelse efter folkeskolen, men i takt med at en stigende andel af eleverne falder fra, er der sket en ændring i opfattelsen af restgruppeproblemet. Det handler ikke om at få unge til at starte på en ungdomsuddannelse, men om at få dem til at gennemføre den. På de gymnasiale uddannelser er frafaldet 'kun' omkring 20 %, mens frafaldet i erhvervsuddannelserne i samme periode er steget til næsten halvdelen (46 %) af de, som starter (Undervisningsministeriet, 2011, tabel 1). Derfor er problemet med frafald kommet i politisk fokus.

Restgruppe og frafald

Til en start er det relevant at overveje, hvad problemet med frafald er. Der er for det første ikke klarhed om begreberne *frafald*, *afbrud* og *skift* af uddannelse. I ministeriets opgørelser er det næsten halvdelen af alle unge i erhvervsuddannelserne som '*falder fra*', men hovedparten af disse elever afbryder uddannelse for efterfølgende at starte 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.

Denne uklarhed er ikke kun et spørgsmål om begreber og kategoriseringer af de unge. For det første er der sket en række ændringer i unges overgange, som har gjort det sværere at identificere de problematiske forløb. Unges overgange fra grundskole til arbejdsmarkedet er blevet længere og mere komplekse – det ses som en generel tendens også internationalt (Wyn & Dwyer, 2000). I Danmark bruger unge i gennemsnit 4 år

Unge overgange fra grundskole til arbejdsmarkedet er blevet længere og mere komplekse. 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 er måske en finanspolitisk bekymring, at unge er længere tid om at gøre en uddannelse færdig, men det er noget andet end problemet med 'restgruppen', som aldrig får nogen uddannelse udover folkeskolen.

mere end den normerede tid på overgangen, og gennemsnitsalderen er i dag 28 år ved afslutning af en af erhvervsuddannelse (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 er måske en finanspolitisk bekymring, at unge er længere tid om at gøre en uddannelse færdig, men det er noget andet end problemet med 'restgruppen', som aldrig får nogen uddannelse udover folkeskolen.

For det andet kan man ikke forstå frafald som blot 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 brugbare løsninger, da det henviser til en statistisk kategori, som dækker over meget varierende typer af livsforløb. Der er både i Københavns forstadskommuner og i de sjællandske udkantsområder mange unge uden ungdomsuddannelse, men der er meget stor forskel på de sociale og kulturelle årsager til deres manglende uddannelse. Derfor kalder disse forskelle 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 desværre en række eksempler på (Jørgensen 2011). Det er derfor relevant at se nærmere på hvori problemet med frafald består.

Hvor ligger problemet med frafald?

Forskningen anlægger tre forskellige perspektiver på problemet med frafald og restgruppe: et individuelt, et systemisk og et institutionelt perspektiv.

Det først perspektiv, vi vil se nærmere på her, er det, der retter sig mod de unge, der falder fra. En omfattende forskning 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; Humlum & Jensen, 2010). Disse studier 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.

Denne forskning peger på betydningen af de unges sociale baggrund for deres risiko for frafald. I praksis anvendes resultaterne dog ofte til at forklare frafald som et resultat af individuelle mangler (*'deficits'*), når de skal omsættes til politik og pædagogik. I uddannelsesinstitutionerne forklares frafaldet oftest med de problematiske unges mangel på skolekundskaber, motivation, disciplin og sociale færdigheder. Selvom der er viden om, at disse 'mangler' skyldes de unges baggrund, så er det ikke de unges baggrund, men de unge selv der gøres til problemer. Den internationale forskning viser, at uddannelsesinstitutionerne ofte har forskellige forventninger til unge, afhængig af hvilke uddannelsesressourcer de unge kommer med. Skolerne møder unge med meget forskellige baggrunde, heraf nogle hvis forudsætninger fremstår som mangelfulde. Det gælder både unge fra hjem uden erfaringer med uddannelse og unge, som tilhører minoriteter med hensyn til køn og etnicitet på de givne uddannelser. Unge, som i kraft af deres sociale og kulturelle baggrund er fremmede overfor uddannelsessystemets normer og koder, fremstår ofte som mindre 'motiverede', mindre 'egnede' eller mindre 'begavede' i skolen, og mødes derfor med færre forventninger og mindre interesse fra skoler og lærere (Baker m.fl., 2001; Oakes, 1985; Lee & Breen, 2007).

Når skolen ofte udpeger de 'svage' unge selv som problemet frem for se problemet i de unges sociale baggrund, så skyldes det blandt andet uddannelsessystemets grundlæggende selvforståelse. Den indebærer, at skolen tilbyder alle lige chancer, og at det afhænger af den enkeltes indsats og evner, hvor godt de klarer sig - og ikke forældrenes position og uddannelse.

Det skyldes også uddannelsesinstitutionernes (begrænsede) handlemuligheder. Det er disse 'mangler', som skolerne kan gøre noget ved, mens de omvendt har svært ved at gøre noget ved de kulturelle og strukturelle forhold, som bidrager til at nogle unge møder uddannelserne med få ressourcer. Problemet defineres således 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 uddannelsesinstitutionerne. Skabelsen af et åbent marked for uddannelse med mange valgmuligheder favoriserer de unge, som i kraft af deres baggrund kan navigere på egen hånd i uddannelsessystemet, mens de 'uddannelsesfremmede' risikerer at tabe.

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 det de 'svage' unges mangelfulde forudsætninger. Det sker for eksempel ved etablering af særlige uddannelsesforløb, 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 på den måde får 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, som det sker i erhvervsuddannelserne (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. Dette kan forhindre, at frafaldsproblemet ses og håndteres andre steder: i manglen på sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen, i manglen på praktikpladser, eller i uddannelsessystemets modsætningsfyldte opgaver.

Fokusering på individuelle mangler fører typisk til kompensatoriske løsninger, der skal rette op på det de 'svage' unges mangelfulde forudsætninger. Det sker fx ved etablering af særlige uddannelsesforløb, mentorer, vejledning, psykologisk rådgivning og morgenmadsordninger. Det kan have en positiv effekt for mange af de unge, men det er også en velkendt pointe i uddannelsesforskningen, at det kan føre til en selvforstærkende stigmatisering af disse unge. Det gælder blandt andet, når unge opdeles i forskellige spor og klasser afhængig af deres baggrund og forudsætninger, som det sker i erhvervsuddannelserne. Desuden er det problematisk, at frafaldsproblemet i denne tilgang bliver individualiseret og placeret hos de unge, som skolernes særlige indsatser skal gøre noget ved. Dette kan forhindre, at frafaldsproblemet ses og håndteres andre steder: i manglen på sammenhæng mellem teori og praksis i undervisningen, i manglen på praktikpladser, eller i uddannelsessystemets modsætningsfyldte opgaver.

Uddannelsessystemet sorterer

Den anden type af forklaringer på frafald og restgruppe ser det som et strukturelt problem. Når nogle unge dropper ud eller sorteres fra i uddannelserne, forklares det ofte i uddannelsessociologien som en effekt af uddannelsessystemets funktionsmåde. Uddannelsessystemets opgave er på den ene side at inkludere alle unge og socialisere dem som samfundsborgere, men det er også socialt *sorterende, allokere og*

reproducerende (Bourdieu & Passeron, 1990; Morrow & Torres, 1995), og i perioder med arbejdsløshed også *opbevarende*. Uddannelsessystemets opgaver har indbygget en modsætning mellem at være inkluderende og selekterende. Uddannelserne har en sorterende funktion, som både modsvarer arbejdsmarkedets behov og behovet for at fordele personer på positioner i den sociale struktur. Ikke alle kan blive piloter eller polit´er, selv om de gerne ville. De kan heller ikke blive frisører og kokke, da der er adgangsbegrænsning i form af krav om en praktikplads. Sorteringen betyder, at nogle får 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).

Den sociale reproduktion 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 vidensamfund. 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, falder fra og vælger om, så skyldes det også en række strukturelle og kulturelle forandringer, som har ændret vilkårene for unges overgang fra uddannelse til arbejde.

I perioden 2004 – 08 forlod særligt de unge mænd erhvervsuddannelserne og søgte ud på arbejdsmarkedet, hvor beskæftigelsen for unge steg betydeligt. 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, falder fra og vælger om, så skyldes det også en række strukturelle og kulturelle forandringer, som har ændret vilkårene for unges overgang fra uddannelse til arbejde.

Denne reproduktion bliver dog håndteret forskelligt af de unge og af de uddannelsesinstitutioner, som de møder. Den sociale selektion i uddannelsessystemet reproducerer ikke kun de sociale forskelle, 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). Der er ikke sket store ændringer med hensyn til den sociale og kulturelle baggrunds betydning for rekrutteringen til restgruppen, dog er det nyt, at også unge fra de laveste sociale grupper starter i en ungdomsuddannelse efter folkeskolen. Men vejen videre frem mod arbejdsmarkedet er blevet stadig mere langvarig og kroget.

De unges stadig mere komplekse overgange fra grundskole til arbejdslivet med afbrud, skift, pauser, omvalg og genstarter kan ikke kun ses som udtryk for 'mangler' hos eleverne eller skolerne. Frafald kan ikke kun forstås som en problematisk afvigelse fra en normaladfærd, som består i en direkte og lineær overgang fra grundskole via erhvervsuddannelse til arbejdsmarkedet i overensstemmelse med den enkeltes

uddannelsesplan. Når færre unge går den lige og direkte vej gennem uddannelsessystemet, skyldes det også en række kulturelle og strukturelle ændringer. Den første af disse ændringer består i, at de unge i stadig mindre grad kan bruge deres forældres erfaringer til at håndtere de mange valg og muligheder, der viser sig ved afslutningen af folkeskolen. Samfundet forandrer sig stadigt mere og stadigt hurtigere fra generation til generation, og dermed mister forældrenes erfaringer hurtigere værdi for de nye generationer. Det betyder, at flere unge i dag er henvist til på egen hånd at afsøge uddannelsessystemets mange muligheder og afprøve deres egne spirende interesser og potentialer for at kunne træffe et valg, der opleves som 'rigtigt'.

Den anden ændring består i, at der hos de unge selv og hos deres omgivelser er øgede forventninger om, at valget af uddannelse og erhverv skal være individuelt begrundet og personligt meningsfuldt. Valget af uddannelse skal være drevet af den enkeltes lyst og interesse, og ikke blot være en accept af det mulige eller det nødvendige, som det var normen i tidligere generationer. Undersøgelser viser, at unges uddannelsesvalg er mere båret af personlige interesser end af overvejelser over muligheden for at få en praktikplads eller en fremtidig beskæftigelse (DCUM, 2006). Mange unge er uafklarede om deres interesser og planer og starter derfor på en uddannelse for at afklare sig om uddannelsernes indhold og deres egne interesser. De opfatter ikke nødvendigvis et afbrud som noget problem eller noget nederlag (Jørgensen, 2011).

En tredje ændring er den institutionelle individualisering, der kom til udtryk ved indførelsen af valggymnasiet i 1988 og med Reform 2000 i erhvervsuddannelserne, som gjorde 'den personlige uddannelsesplan' og 'eleven som didaktiker' til centrale elementer i uddannelserne. Ændringer i styringen af uddannelsessystemet peger i samme retning. Tidligere forsøgte staten at styre elevstrømmene ved hjælp af statslig uddannelsesplanlægning og prognoser for det fremtidige arbejdskraftbehov. Det er i stigende grad skiftet ud med en efterspørgselsstyring, hvor 'brugernes' behov er i centrum. Det indebærer en markedsgørelse, hvor skolerne har fået en selvstændig økonomi og er gjort til selvejende virksomheder, der konkurrerer på et uddannelsesmarked om at tiltrække de unge med gode tilbud. Det kan give de unge forestillinger om, at de altid har andre valgmuligheder, hvis de ikke oplever den uddannelse, de går på som tilstrækkelig interessant.

En fjerde ændring er, at den øgede markedsorientering af uddannelserne spiller sammen med den øgede betydning hos de unge af konsumbaserede livsstile og identitetsmarkører, som ofte påpeges i ungdomsforskningen (Blackman, 2005). Mens tidligere generationer i højere grad valgte uddannelse ud fra økonomisk nødvendighed og en pligtorienteret arbejdsmoral, så vælges uddannelse i dag mere ud fra personlig interesse og smag. Hvis den først valgte

Afbrud, omvalg og frafald vil også fremover præge uddannelsessystemet. Det må uddannelserne indrette sig efter, sådan som det allerede er sket med en øget fleksibilitet, flere valgmuligheder og en institutionel individualisering. Men disse tiltag har i nogen grad løst ét problem ved at skabe et andet. Både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet indebærer den øgede fleksibilitet og individualisering samtidig en øget risiko for de unge, som har dårlige forudsætninger for at håndtere de mange valg. Problemet med frafald er så komplekst, at det ikke lader sig løse med enkle svar. De historiske erfaringer med indsatsen mod frafald viser, at mange tiltag har haft modsatrettede effekter: de har bidraget både til at fastholde nogle, men også at udstøde andre (Jørgensen, 2011).

uddannelse ikke viser sig at svare til forventningerne, kan man vælge om. Også i uddannelsespolitikken betragtes de unge i stigende grad som (for-) brugere, der ikke blot skal have en 'standardpakke', men skal have tilfredsstillende deres individuelle behov og præferencer. Det står dog ofte i modsætning til de rammer og ressourcer uddannelserne har til rådighed. Individuelt differentieret undervisning er for eksempel ikke let i klasser med over 35 elever og med en stigende forskel i niveau og forudsætninger hos eleverne.

En femte ændring består i, at tidligere tiders sociale normer om tilpasning, stabilitet og loyalitet er blevet erstattet af krav om udvikling, mobilitet og foranderlighed. I tidligere generationer var der en moralsk forpligtelse til 'at gøre det færdigt, som man er begyndt på' og til 'at holde fast i det sikre'. I dag er det vigtigere 'ikke at sidde fast', at kunne omstille sig, og frem for alt at være fleksibel. Det danske arbejdsmarked har europæisk rekord i jobmobilitet, og de mange jobskift bliver i den danske 'flexicurity-model' set som en positiv kvalitet ved arbejdsmarkedet. Det kan derfor synes paradoksalt, at mobilitet og uddannelsesskift bliver betragtet som et stort problem i uddannelsessystemet. For en stor del af de unge kan de mange uddannelsesskift fungere som en forberedelse til senere at kunne håndtere kravene om mobilitet og skift på arbejdsmarkedet.

Tilsammen peger alle disse kulturelle og strukturelle forandringer i retning af, at afbrud, omvalg og frafald også fremover vil præge uddannelsessystemet. Det må uddannelserne indrette sig efter, sådan som det allerede er sket med en øget fleksibilitet, flere valgmuligheder og en institutionel individualisering. Men disse tiltag har i nogen grad løst ét problem ved at skabe et andet. Både i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet indebærer den øgede fleksibilitet og individualisering samtidig en øget risiko for de unge, som har dårlige forudsætninger for at håndtere de mange valg. Det er et eksempel på, at problemet med frafald er så komplekst, at det ikke lader sig løse med enkle svar. De historiske erfaringer med indsatsen mod frafald viser, at mange tiltag har haft modsatrettede effekter: de har bidraget både til at fastholde nogle, men også at udstøde andre (Jørgensen, 2011).

Selektion og eksklusion i uddannelserne

Den tredje type af forklaringer beskæftiger sig med de processer, som udspiller sig inde i selve uddannelsesinstitutionerne. Forskningen peger her på to forskellige typer af processer som kan føre til, at nogle elever marginaliseres. Den ene type er de institutionelle selektionsprocesser, hvor skolerne vurderer, kategoriserer og opdeler eleverne. Lærere anerkender eller overser elever, og lærere og vejledere henviser elever til forskellige veje i uddannelserne. Den anden type er de sociale in- og eksklusionsprocesser, hvor eleverne indbyrdes grupperer sig og i forskellig grad 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 desto 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 på erhvervsskolerne, hvor eleverne skal finde en praktikplads for at komme videre i hovedforløbet. Her er det især minoritetskøn og etniske

minoriteter, som har vanskeligheder ved at finde en praktikplads. Mange elever oplever, at de står alene med en opgave, som de ikke kan magte, og oplever det som et udskilningsløb. På professionsbacheloruddannelserne er der ikke de samme problemer med at finde en praktikplads, og her er det blandt andet de studerendes oplevelse af mangel på sammenhæng mellem den teoretiske praktiske del af undervisningen, som får nogle til at droppe ud. Derimod synes forældrenes indkomst og uddannelsesniveau ikke at have væsentlig betydning for de studerendes frafald (Jensen m.fl., 2010).

Den anden type marginaliseringsprocesser, som kan resultere i frafald handler om, at eleverne grupperer sig indbyrdes blandt andet ud fra deres køn, etnicitet, alder og faglige forudsætninger. Det er tydeligt i erhvervsuddannelserne, hvor der er stor spredning i elevernes baggrund og motivation. Det er almindeligt, at de mest engagerede elever finder 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). Denne dynamik kan blive forstærket af den institutionelle selektion, der opdeler eleverne, så de dygtigste kommer på hold sammen, og de fagligt svageste placeres på andre hold sammen. Det kan

bidrage til en polarisering, hvor de mest engagerede elever forstærker hinandens engagement, mens de elever som kategoriseres som svage udvikler en kollektiv modstand mod uddannelsen. 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 de konkrete sociale og kulturelle processer kan bidrage til at forstå frafaldets dynamik på en mere nuanceret måde, end når problemet blot placeres hos enten eleverne eller i 'systemet'. Mødet mellem eleverne og uddannelsessystemet kan forløbe meget forskelligt afhængig af, hvordan skoler og lærere håndterer mødet. Der er forskel på hvor gode både erhvervsskolerne og professionshøjskoler (UC'er) er til at fastholde eleverne. Det viser blandt andet registerbaserede studier, som tager højde for forskelle i skolernes uddannelser og elevernes/de studerendes baggrund (Jensen & Larsen, 2011; Jensen m.fl., 2010)).

Opsamling: konkrete spørgsmål til delprojekterne

Med baggrund i den forskningsoversigt, vi har præsenteret ovenfor, har vi formuleret nogle konkrete spørgsmål til delprojekterne. Spørgsmålene er tænkt som hjælp til at åbne for kritisk-udforskende perspektiver på delprojekternes arbejde og til at kvalificere deltagerens tilgang til uddannelsesvalg og uddannelsesdeltagelse.

- Hvilke 'normalforløb' er jeres uddannelser baseret på? Og hvilken betydning har det for de udfordringer, elever/studerende (og lærere/undervisere) står over for i uddannelsen og i forbindelse med uddannelsesvalg? Og hvad betyder det for jeres delprojekt?
- Hvilke forståelser af uddannelsesvalg og frafald bygger delprojektet på? Trækker delprojektet på et individuelt, et systemisk eller et institutionelt perspektiv på unges uddannelsesvalg? Og hvad betyder det for de løsninger, delprojekterne kan – og ikke kan – få øje på?
- Hvordan støtter delprojektet op om unge, som har svært ved at overskue de mange valgmuligheder? Og hvordan støtter det op om, at mange unge ser uddannelse som et identitetsprojekt?

Kapitel 4: Metoder til deltagerorienteret uddannelsesudvikling

Som beskrevet i det indledende kapitel er det en central ambition i IMODUS-projektet at bidrage til uddannelsesudvikling. Målet er dels *uddannelsesudvikling*, der tager afsæt i forskningsforankret og praksisnær viden om kønnede udfordringer i forhold til drenge og mænds uddannelsesvalg og uddannelsesdeltagelse, og dels *udvikling af ny viden* om drenge og mænds uddannelsesdeltagelse.

Som også beskrevet i indledning arbejder projektet med mange forskellige udviklingstiltag i mange forskellige uddannelser. Det fordrer et metodisk design og nogle arbejdsformer, der kan rumme den mangfoldighed af aktører, ambitioner, perspektiver og komplekse sammenhænge, der er på spil i dette projekt.

Nogle grundlæggende orienteringer i IMODUS-projektets arbejdsformer er

- At de bygger på de erfaringer og den viden, som de konkrete aktører i feltet har, og kobler sig tydeligt til deres hverdagspraksis.
- At de understøtter udforskning af relationen mellem køn og uddannelse i konkrete uddannelsessammenhænge og produktion af ny, differentieret viden om (køns)identitets- og uddannelsesproblemstillinger.
- At de derved bidrager til en mere nuanceret dialog om kønnede problemstillinger i deres komplekse sammenhænge og til udviklingen af nyskabende, kvalificeret pædagogik- og uddannelsesudvikling.

Dette kapitel beskriver og diskuterer projektets tilgang til uddannelsesudvikling og diskuterer nogle af de udfordringer, som er knyttet hertil. Afslutningsvist formulerer kapitlet nogle konkrete spørgsmål, som kan bidrage til kvalificeringen af de enkelte delprojekters håndtering af disse udfordringer.

Projektdesignets inspirationer og orienteringer

IMODUS-projektets tilgang til uddannelsesudvikling har overordnet to dimensioner: en deltagerorientering og en sammentænkning af udvikling og vidensproduktion.

Dermed placerer IMODUS-projektet sig i et felt, som er præget af diskussion mellem en lang række vidt forskellige traditioner (se figur 1). Disse traditioner har forskellige teoretiske orienteringer og videnskabsteoretiske udgangspunkter. De har forskellige forståelser af grundlæggende begreber, og de har udviklet forskellige konkrete metoder. Alle traditionerne er karakteriseret ved bottom-up orienteringer, men der er forskel på, hvordan og hvor radikalt dette tolkes. I nogle traditioner er formålet at effektivisere udviklingen af ledelsesstrategier, teknologier eller organisatoriske tiltag, hvorimod andre traditioner har arbejdet med en mere radikal forståelse af deltagelse og med øget demokratisering som formål. I disse sidstnævnte traditioner er også udviklingsprojektets dagsorden principielt til diskussion. Her forholder man

sig kritisk til projektets forandringsambitioner og til de forståelser og (magt)relationer, som projektet afstedkommer.

På tværs af sådanne forskelle i orienteringer og udgangspunkter har alle de ovenstående traditioner dog en ambition om deltagerorientering og en sammentænkning af udvikling og vidensproduktion til fælles. I det følgende vil vi uddybe, hvordan disse to dimensioner forstås og arbejdes med i IMODUS-projektet og hvilke udfordringer, der er knyttet til dem.

Deltagerorientering

IMODUS-projektet har som målsætning at understøtte uddannelsesudvikling, som inddrager de konkrete aktører, der deltager i uddannelsen; det vil i første omgang sige elever/studerende og lærere/undervisere. Formålet er at inddrage de

erfaringer og oplevelser, som studerende og undervisere har med uddannelsen og at tage afsæt i den viden, de har om forholdene og udfordringerne på uddannelsen. Det er begrundet i den idé, at uddannelsesudviklingen på den måde mere præcist kan adressere de behov, som deltagerne oplever i deres uddannelse (dvs. bliver *relevant*), og at uddannelsesudviklingen yderligere bliver mere *kvalificeret*, fordi den kan bygge oven på den viden og de erfaringer, som eksisterer i institutionen i forvejen. Deltagerorienteringen lægger altså op til en bottom-up organisering af uddannelsesudvikling. Men derudover åbner IMODUS-projektets deltagerorientering for nogle demokratiske, egalitære eller endda emancipatoriske dimensioner af såvel forskning som (uddannelses)udvikling.

Projektets metodik og design bygger på en teoretisk grundforståelse af, at viden ikke er noget man 'har' (i større eller mindre omfang), eller er noget, som eksisterer i sig selv uafhængigt af konteksten og de mennesker, der forvalter den. Derimod forstås viden her som noget, der er nært knyttet til menneskers hverdagserfaringer og livssammenhænge. Viden er på den ene side formende for, hvad vi ser og opdager, hvordan vi lever, og hvordan vi oplever os selv og verden. Og på den anden side er vores liv, erfaringer og selvforståelser formende for den viden, vi har om verden. Med andre ord er 'det vi ved' med til at konstituere os som subjekter, og vores subjektive erfaringer med til at konstituere vores forståelse af verden (Nielsen & Svensson, 2006:21; Delanty, 2003).

Det betyder, at viden om eksempelvis køn og uddannelsesdeltagelse altid er situeret, positioneret og ufuldstændig, og at ingen enkelt deltager(type) sidder inde med den autoritative viden om køn og uddannelsesdeltagelse. Derfor er det vigtigt, at mange forskellige slags deltagere drages ind i projektet.

De forskellige deltagere må fra deres respektive udgangspunkter og med deres forskellige viden være med til at formulere de problemer såvel som de målsætninger og metoder i forhold til køn og uddannelse, som

Figur 1:

Eksempler på traditioner der arbejder med deltagerorientering og sammentænkning mellem udvikling og vidensproduktion:

- Kritisk-utopisk aktionsforskning
- Particinatorisk aktionsforskning
- Praksisforskning
- Aktionslæring
- Lærerforskning
- Pædagogisk aktionsforskning
- Brugerdreven innovation
- Design-based research
- Interactive research
- Collaborative research
- Forskellige etnografiske traditioner som orienterer sig mod involvering, demokrati og empowerment.

IMODUS' delprojekter skal arbejde med. Det betyder ikke bare, at deltagerne bliver spurgt til råds om deres præferencer eller syn på uddannelsesudvikling, men at deres bredere hverdagslivsperspektiver, identiteter og livssituationer aktivt bringes i spil i forsknings- og udviklingsprojektet. Således betyder deltagerorienteringen en åbning mod perspektiver, der udvider og udfordrer det (uddannelses)institutionelle, og som kan stille spørgsmålstejn ved de grundlæggende forståelser af 'det gode liv' (Nielsen & Nielsen, 2005: 171), som indirekte ligger i enhver tænkning om køn og uddannelse.

Hvilke deltagere er det da, som kan eller bør inddrages i projektet? Som nævnt er deltagerne i første omgang lærere/undervisere og elever/studerende. Allerede idet de studerende inddrages er deltagerkredsen i IMODUS udvidet i forhold til mange andre udviklingsprojekter i dag; en udvidelse, der kan være af stor betydning for den viden og de løsninger, man kan udvikle. Men kredsen af deltagere kan defineres endnu bredere. Selv om studerende og

undervisere repræsenterer *forskellige* positioner i uddannelsesinstitutionen, repræsenterer begge grupper netop institutionelle positioner. Derfor kan der være en tendens til, at de begge anskuer uddannelsen inde fra institutionens perspektiv. Men der er mange andre forhold, logikker og personer end de institutionelle, der har betydning for de måder, køn og uddannelsesdeltagelse udfolder sig på. Derfor kan deltagergrundlaget også omfatte potentielle eller tidligere undervisere og studerende. Eller inkludere aktører 'rundt om skolen' som f.eks. har indflydelse på

elevens eller læreres hverdagsliv, eller som på andre (direkte og indirekte) måder er med til at påvirke uddannelsernes dagligdag. Disse kan udfordre og forstyrre de institutionelle tilgange ved at bidrage med viden, erfaringer og perspektiver, som er bredere end uddannelsens eget. Derved åbnes for nogle processer, som nok kan være besværlige og udfordrende, men som også kan bidrage til mere nuancerede forståelser af problemernes karakter og til udviklingen af mere kvalificerede og robuste løsninger.

Inddragelse af mange forskellige deltagere med forskellige erfaringer og vidensafsæt er altså en central ambition i IMODUS-projektet. Den ambition må følges med en løbende opmærksomhed på, hvem der konkret kommer til at deltage i hvad: Hvem forstås som relevante eller potentielle deltagere? Hvem deltager i praksis? Hvem bliver 'marginale' eller 'usynlige'/'tavse' i (kraft af) projektprocessen? Hvilke interesser, identiteter og hverdagserfaringer bliver udgrænset af projektets fokus og proces? Disse spørgsmål er vigtige, fordi de kan være med til at bidrage til en perspektivering af projektets vidensproduktion og uddannelsesudvikling og til en refleksion over de styrker og begrænsninger, de har.

Spørgsmålet om, hvem der deltager, er også vigtigt ud fra et magt- og demokratiperspektiv. Deltagelse sikrer ikke i sig selv en demokratisering af forsknings- og udviklingsprocessen – og ikke alle former for deltagelse er karakteriseret ved demokrati eller ligestilling (Kothari, 2001). Det er en stående udfordring at tilrettelægge og undersøge projektets processer, så der skabes blik for de forskelligartede magtforhold, der præger den viden og de løsninger, der produceres i IMODUS-projektet.

Viden om køn og uddannelsesdeltagelse er altid situeret, positioneret og ufuldstændig, og ingen enkelt deltager(type) sidder inde med den autoritative viden om køn og uddannelsesdeltagelse. Derfor er det vigtigt, at mange forskellige slags deltagere drages ind i projektet.

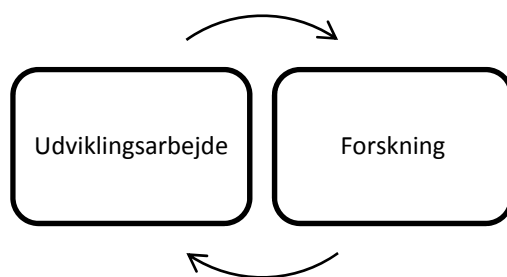
Deltagerorienteringen kan sammenfattes som en bestræbelse på at:

- Inddrage de konkrete aktører, som deltager i uddannelsen, i uddannelsesudviklingen og give dem indflydelse på udviklingsprojektet – også når det er besværligt
- Fastholde, at forskellige deltagere har forskellige stemmer og perspektiver. Projektet må kunne rumme denne kompleksitet, fordi den afspejler den kompleksitet, der også karakteriserer køn og uddannelsesdeltagelse
- Ikke alene udvikle 'metoder der virker', men også se kritisk på disse metoder. Projektet må løbende udforske sine metoder og udviklingsprocesser - herunder deres implicite forståelser af køn og uddannelse - som de ser ud fra forskellige deltageres perspektiver.
- Spørge til de in- og eksklusionsprocesser, der altid vil finde sted i det partcipatoriske arbejde og overveje, hvad de betyder for videns- og udviklingsarbejdet.

Sammentænkning af udvikling og vidensproduktion – gennem forskningsbistand

En anden central målsætning i IMODUS-projektet er, at forskning og udvikling gensidigt befrugter hinanden.

I traditionelle forsknings- og udviklingsprojekter betyder det ofte to ting. For det første at forskernes rolle er at bringe eksisterende, forskningsmæssig viden ind i udviklingsarbejdet og dermed sikre at udviklingsarbejdet har en høj kvalitet, dvs. er *forskningsbaseret (uddannelses)udvikling*. Og for det andet, at der gennem udviklingsprojektet skabes ny forskningsviden, som er tæt knyttet til de konkrete udfordringer i praksisfeltet, dvs. *praksisorienteret forskning*. Sådan forstået udgør udvikling og forskning en cyklus af to forskellige, men gensidigt kvalificerende processer som i nedenstående model:



Figur 2: Relationen mellem forskning og udvikling i traditionelle forsknings- og udviklingsprojekter

IMODUS-projektet tager den ambition et skridt videre. IMODUS ønsker at udfordre skellet mellem forskning og udvikling; mellem forsker og udvikler (fx Skjervheim, 1957; Nielsen, 2005). Projektet arbejder med afsæt i en kritik af forestillingen om forskning som alene neutralt betragtede og udviklingsarbejde som alene lokalt og praktisk forandringsarbejde.

Derimod forstås forskning som noget, der aldrig kan være neutralt, men altid vil påvirke den genstand, der studeres, i en eller anden grad. Derfor har forskningen – selv om den ikke uden videre kan 'anvendes' eller oversættes til konkrete anvisninger – altid praktiske implikationer knyttet til den konkrete kontekst.

Forskning har med andre ord også en praksisdimension. I IMODUS-projektet betyder det en særlig opmærksomhed på at reflektere og udforske, hvordan de forskningsmæssige indsigter om køn og uddannelse ser ud i forskellige kontekster og fra forskellige perspektiver. Altså: at udforske de komplekse, lokale, hverdagslige forhold i og omkring uddannelserne, der har betydning for de måder, som køn kan udfolde og forandre sig på og vice versa.

Tilsvarende forstås *udviklingsarbejde som noget, der har en væsentlig vidensdimension.* Udviklingsarbejde har ganske vist praksisudvikling som sit primære sigte; i IMODUS-projektet nærmere bestemt udvikling af (pædagogik- og institutions-)praksis, som øger drenge og mænds uddannelsesdeltagelse. Men dette arbejde er ikke kun et spørgsmål om at udvikle (uddannelses)tekniske løsninger på konkrete problemer. I IMODUS-projektets forståelse handler praksisudvikling i høj grad også om at skabe ny viden hos de deltagere, der skal bære det pædagogiske arbejde videre i dagligdagen også efter at projektet er slut. I forlængelse af IMODUS-projektets forståelser af køn og uddannelsesdeltagelse (beskrevet i kapitel 2 og 3) er problemstillinger om køn og uddannelsesdeltagelse komplekse, dynamiske og mangfoldige. De kan ikke bare håndteres eller 'løses' med enkle (eller for den sags skyld: komplicerede) metoder. Den kvalificerede håndtering af kønnede uddannelsesproblemer forudsætter derimod, at lærere og uddannelsesfolk udvikler viden om f.eks. de komplekse måder, som køn og uddannelse spiller sammen på for forskellige deltagere i uddannelsen, og at de er i stand til at bringe denne viden i spil i det daglige arbejde. Denne viden kan i lige så høj grad udmøntes i form af at blive ved med at stille spørgsmål til egen praksis. Det daglige arbejde er ofte præget af uforudsigelighed og kompleksitet i visse situationer, og bundne opgaver og fastlåste situationer i andre. Derfor kan intet enkelt greb fungere som universalløsning. Men jo bedre viden, de professionelle har om de problemer, de står over for, jo mere kvalificeret vil deres håndtering af dagligdagen (dvs. deres pædagogiske praksis) kunne være. Et væsentligt element af forankringen af arbejdet i IMODUS-projektet består således af viden, som projektets deltagere skaber, mens de udvikler, og som de vil bringe i spil og videreudvikle i deres daglige arbejde.

Det er i denne forståelse en integreret del af praksisudviklingen at udforske: At stille spørgsmål til projektets forståelser af køn og uddannelsesdeltagelse, og til de deltagelsesmuligheder, modsætninger og magtforhold, der er indbygget i udviklingsarbejdet. Udviklingsprojektet skal nemlig ikke bare skabe nye uddannelsesinitiativer og heller ikke bare skabe viden om, hvad der virker: Projektet skal skabe viden om, hvad der virker hvordan og for hvem set i forhold til de lokale forhold og de specifikke erfaringer og forventninger som findes her. Herunder skal projektet også reflektere hvilke (utilsigtede) virkninger, disse initiativer *også* kan få. Det udforskende blik åbner projektet for flere bud på, hvad god uddannelsesudvikling kan være og kan således bidrage med en nuancering, kvalificering og udfordring af selve udviklingsprocessen.

I IMODUS-projektets forståelse handler praksisudvikling i høj grad også om at skabe ny viden hos de deltagere, der skal bære det pædagogiske arbejde videre i dagligdagen også efter at projektet er slut. Den kvalificerede håndtering af kønnede uddannelsesproblemer forudsætter, at lærere og uddannelsesfolk udvikler viden om fx de komplekse måder, køn og uddannelse udfolder sig på, og at de er i stand til at bringe denne viden i spil i det daglige arbejde. Det betyder, at praksisudvikling også handler om at udforske.

Ud over at det udforskende blik kan bidrage til en væsentlig kvalificering af det konkrete udviklingsprojekt, kan det også være afgørende for, at delprojekterne kan bidrage med ny og vigtig viden om køn og uddannelsesdeltagelse bredere set. IMODUS-projektet spænder, som tidligere nævnt, over en lang række meget forskellige delprojekter. Inden for IMODUS-projektet er der forskellige initiativer, der skal sikre, at disse forskellige erfaringer bringes i diskussion med hinanden og at det bliver muligt at se på tværs af delprojekterne og lære af hinanden. De initiativer er blandt andet formidlingskonferencer og rapporter med erfaringer fra delprojekterne. Derudover mødes forskningskoordinatorerne 2-4 gange om året, hvor de deler erfaringer fra delprojekterne og diskuterer den viden, de enkelte delprojekter skaber. Det betyder, at IMODUS samlet set får mulighed for at skabe differentieret viden om kønnet uddannelsesdeltagelse og om, hvordan kønnet uddannelsesdeltagelse udfolder sig og får forskellige udtryk afhængigt af de lokale forhold. Denne viden vil være afgørende at få i spil såvel i de lokale udviklingsprojekter som i den politiske og forskningsmæssige diskussion om mænd og drenges uddannelsesdeltagelse.

Den udforskende orientering bærer således også en ambition om at forstå det almene ind i udviklingsarbejdet. Her forstås udviklingsarbejdet og de udfordringer, det adresserer, ikke bare som særlige, lokale forhold, der skal håndteres eller løses konkret. Snarere analyseres udviklingsarbejdet i sin kulturelle og samfundsmæssige kontekst og som udtryk for mere almene forhold, der manifesterer sig på nogle særlige måder i den konkrete uddannelseskontekst. Dermed åbnes udviklingsarbejdet for en generel diskussion af eksempelvis de politiske dagsordener, institutionelle forståelser og samfundsmæssige forhold, det er en del af.

IMODUS-projektets forståelse af udviklingsarbejde (også) som vidensarbejde får betydning for den rolle, forskningskoordinatorerne får i projekterne: Den forskningsbistand, som forskningskoordinatorerne i IMODUS leverer til delprojekterne, består ikke kun af, at forskerne bærer forskningsgenereret viden ind til udviklerne, som så kan anvende den i udviklingsarbejdet. Forskningsbistanden består også i, at forskningskoordinatorerne med baggrund i deres kendskab til relevant forskningsviden og -metodologi understøtter delprojekternes eget udforskningsarbejde. Forskningskoordinatorerne vil kunne inspirere til nogle særlige opmærksomheder og omtanke i udviklingsarbejdet, understøtte projekternes arbejde med nysgerrigt at undersøge, hvad der sker i udviklingsprocessen og hjælpe med at kvalificere refleksionerne over den empiri og den viden, som deltagerne løbende producerer under udviklingsarbejde: Kort sagt kvalificere og koordinere den (ud)forskning, der foregår i delprojekterne. Dette vil styrke delprojekterne både i deres udviklings- og vidensdimension.

Sammentænkningen af udvikling og vidensproduktion i IMODUS-projektet kan sammenfattes som en bestræbelse på at:

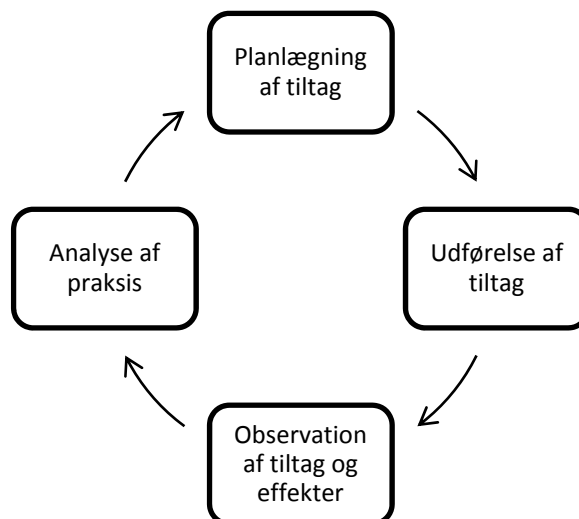
- Tage modsætninger og kompleksiteter i uddannelse og pædagogik alvorligt – som afsæt for mere nuancerede, kvalificerede og innovative forståelser af, hvad god uddannelse og uddannelsesudvikling er.
- Fastholde nødvendigheden af en stadig, nysgerrig udforskning af egen (forsknings- og udviklings)praksis og de forståelser, den er baseret på - snarere end at formulere en gang for alle, hvad god praksis er.
- Udforske betydningen af konkrete, lokale forhold for de måder, køn og uddannelsesdeltagelse kan udfolde og forandre sig på – og hvad det betyder for de løsninger, man kan udvikle.

- Udforske kønnede udfordringer i uddannelse i sin samfundsmæssige kontekst - herunder som udtryk for særlige forståelser og magtforhold- der former de problemer og de løsninger, vi får øje på.
- Skabe ny viden om muligheder og potentialer for at skabe meningsfuld uddannelse.

IMODUS-projektets udviklingsdesign – og udviklingsværkstedet

I det følgende vil vi beskrive, hvordan IMODUS-projektet mere konkret arbejder med udforskende/vidensskabende, deltagerorienteret uddannelsesudvikling. Vi vil beskrive nogle metoder, som forskningskoordinatorerne har erfaringer med at arbejde med i forskellige kontekster, og som kan fungere som eksempler på nogle måder, projekterne kan arbejde på. Samtidig er det dog vigtigt at fremhæve, at projekternes metoder må udvikle sig undervejs: Det er de enkelte uddannelsesinstitutioner, der har ansvaret for delprojekterne, og det er derfor vigtigt, at deltagerne løbende gør sig overvejelser over projektets organisering og over, hvordan samarbejdet mellem forskningskoordinatorerne og delprojekterne konkret skal fungere. Derfor må projektets arbejdsmetoder udvikle sig igennem en fælles og løbende dialog i de enkelte delprojekter om, hvordan det er hensigtsmæssigt at arbejde.

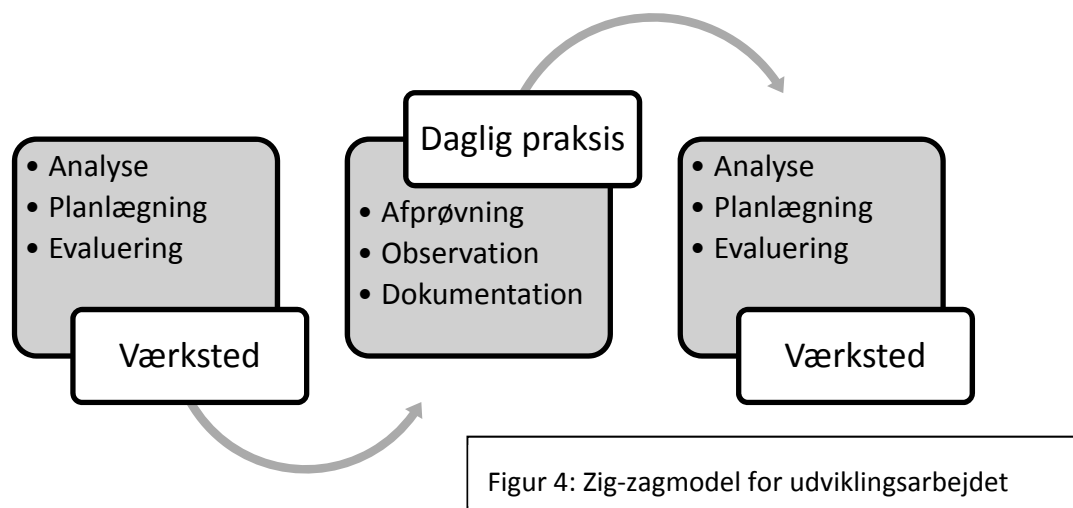
En arbejdsform, forskningskoordinatorerne bringer ind i IMODUS, er udviklingsværkstedet. I udviklingsværkstedet analyseres de udfordringer, som deltagerne oplever, og deltagerne udvikler konkrete tiltag, som de vil afprøve konkret i deres praksis. Sammen med forskningskoordinatorerne bliver tiltagene udforsket, analyseret, og evalueret. På baggrund af disse erfaringer og indsigter udvikler deltagerne nye tiltag, som tilsvarende gøres til genstand for undersøgelse. På et meget overordnet plan er værkstederne bygget op omkring nedenstående model, der er beslægtet med aktionsforskningens 'refleksive spiral' (Kemmis & Wilkinson, 1998):



Figur 3: Cirkelmodel for udviklingsarbejdet

Figur 3 viser de elementer, som udviklingsarbejdet er bygget op omkring og stiller dem op som faser, der bygger oven på hinanden. I praksis vil faserne ikke være nær så skarpt opdelte, som modellen antyder, men glide ind i hinanden.

I denne arbejdsform veksler deltagerne mellem at arbejde i et værksted som er trukket væk fra den daglige praksis og at arbejde med projektet i regi af den daglige praksis. Nedenstående model illustrerer processen som den kan se ud som et fremadskridende forløb:



I værkstedet tager arbejdet altid afsæt i deltagerne konkrete erfaringer og daglige praksis og skaber således plads til differentierede perspektiver på og forestillinger om, hvad der er på spil. Deltagerne respektive erfaringer og vidensbidrag udforskes og udfordres i værkstedet, dels i kraft af mødet med hinandens forskelligartede oplevelser og kontrasterende perspektiver. Men det kan også ske gennem forskellige kollektive refleksionsøvelser, som forskningskoordinatorerne kan facilitere. Herfra udvikles nye ideer til eksperimenter, afprøvninger og praksisforandringer, som bringes med tilbage i deltagerne daglige praksis.

I regi af den daglige praksis arbejder deltagerne individuelt eller i grupper med at eksperimentere eller med at afprøve de planlagte praksisforandringer og på forskellig vis fastholde, observere eller dokumentere, hvad der sker, når de 'gør noget andet'. Herved genereres nye erfaringer, som bringes med tilbage i værkstedet til kollektiv refleksion.

Værkstederne er på den ene side tæt forbundet til den daglige praksis og udgør et rum, hvor handlinger planlægges, og hvor viden og erfaringer bearbejdes. Men samtidig er værkstederne også tænkt til at udgøre et midlertidigt frirum, hvor der er plads til at deltagerne diskuterer deres erfaringer på nogle andre måder, end der er plads til i en travl hverdag, og hvor de kan udforske problemer uden nødvendigvis at være forpligtet på at løse problemet med det samme. Dette frirum er afgørende for muligheden for at skabe ny viden om den daglige praksis og om spørgsmål om kønnet uddannelsesdeltagelse. For at skabe dette frirum kræves også tid og en vis fortrolighed – både med arbejdsformen og med de andre deltagere. Her kan udviklingsværkstederne og projektets tovholdere drage nytte af projekterne faktisk løber helt frem til efterår 2014. Det giver mulighed for at eksperimentere og finde givende former.

IMODUS-projektets udviklingsdesign skal som nævnt ikke opfattes som et forhåndsudfyldt, færdigudviklet koncept, men som en åben ramme for etableringen af et rum, hvor forskellige vidensformer, deltagererfaringer og forandringsinteresser kan mødes og brydes. Det vil være en væsentlig del af IMODUS-

projektets formål at skabe ny viden om, hvordan sådanne eksperimentelle rum fungerer som ramme om udvikling af pædagogik og uddannelse.

Opsamling: konkrete spørgsmål til delprojekterne

Med baggrund i de ovenstående refleksioner har vi formuleret en række konkrete spørgsmål til delprojekterne. Spørgsmålene er tænkt som hjælp til at åbne nysgerrigt for kritisk-udforskende perspektiver på projekternes arbejde og til at kvalificere delprojekternes arbejde med deltagerorientering og videnskabsbærende uddannelsesudvikling.

- Hvilke brugere er hvert enkelt delprojekt orienteret mod? Hvordan inddrages de konkret i uddannelsesudviklingsarbejdet? Hvordan er de allerede involveret i forskellige arenaer og hvad betyder dette for deres deltagelse i projektet – og deres projektdeltagelse for deres øvrige involveringer?
- Hvem får lov til at deltage og hvem bliver 'marginale', 'usynlige' eller 'tavse' i (kraft af) projektprocessen?
- Hvordan sikrer projekterne at også (bruger)perspektiver, der er 'skæve' i forhold til institutionens eller uddannelsesplanlæggernes perspektiver, får plads i processen? Hvordan giver vi stemme til dem vi faktisk gerne vil i kontakt med?
- Hvilke forestillinger om/billeder af brugerne – særligt om køn, mænd og drenge – formuleres implicit og eksplicit/er på spil i det enkelte delprojekt? Hvem og hvad falder ud/får vi ikke blik for med disse forestillinger/billeder?
- Hvilke forestillinger om/billeder af hverdagen i skolen/lærernes arbejde/faglighed formuleres implicit og eksplicit i det enkelte delprojekt?

Kap. 5: Opsamlende perspektiver på inklusion af drenge og mænd gennem uddannelsesudvikling

I de foregående kapitler har vi præsenteret en række teoretiske og forskningsmæssige perspektiver på køn, uddannelsesdeltagelse, frafald, inklusion og overgange i uddannelse - samt på deltagerorienteret uddannelsesudvikling. Formålet har været at danne en platform for arbejdet i IMODUS-projektet og at give inspiration til dette. Udgangspunktet har været at udforske og udfordre udnævnelser af drenge og mænd til uddannelsessystemets tabere, da dette af flere grunde er en problematisk antagelse og sjældent vil være det bedste udgangspunkt for visionært udviklingsarbejde.

Et af de helt centrale spørgsmål for IMODUS-projektet er, hvordan køn kan forstås. Forskellige teoretiske perspektiver på køn skaber forskellige billeder af, hvordan hhv. drenge og piger er, hvad de kan - eller ikke kan, og hvori de pædagogiske udfordringer består. De socialisationsteoretiske tilgange peger på drenge og pigers forskellige kønnede subjektivitet og identitetsprocesser, og på de måder, skolen passer bedre til nogle (køn) end andre. Kønskulturteoriene fokuserer på, hvilke kønnede fremtidsforestillinger, der knytter sig til de to køn, og hvordan køn og uddannelseskultur skaber forventninger og rammer, som giver medløb eller skaber forskellige modstands-strategier i forhold til uddannelsesdeltagelse. De nyere kulturteoretiske og poststrukturalistiske kønsteorier gør op med køn som en permanent tilstand. Her insisterer man på at forstå at køn ikke er noget entydigt og fastlagt, men noget som skabes gennem vores relationer, normer, forestillinger og interaktioner – og som vi derfor også kan forhandle og ændre på.

En central udfordring i IMODUS-projektet er således at udforske og udfordre de forestillinger om "underachieving boys", 'stille piger', 'skrappe drenge', 'feminisere(n)de lærere' osv., som skaber fastlåste forestillinger, som har tendens til at genskabe det, vi ønsker at forandre og udvikle. Herved kommer vi til at genskabe eller reproducere de forvaltninger af køn, som vi præsenteres for i familien, blandt venner og kammerater, i skolen, i medierne eller i andre samfundsmæssige institutioner. I stedet er der behov for, at vi betragter mænd og drenge som aktører og aktive medproducenter af de kønnede positioner. Et opmærksomhedspunkt i IMODUS-projektet er således, hvordan der forhandles kønnede positioner i klasserummet, og hvilke maskuline identiteter der således bliver mulige for drenge og mænd. Hvilke tilpasnings- og modstandsstrategier tages i anvendelse, hvordan udvikles disse, og hvordan kan disse forstås i et perspektiv, der retter sig mod uddannelsesinklusion? Og ikke mindst: Hvilke forståelser af køn er implicit og eksplicit til stede i vores måder at arbejde med og planlægge for drenge og mænd på?

Vi har i kapitlet om uddannelsesdeltagelse yderligere peget på det forhold, at det ikke er køn alene, men også – og endog i højere grad - er de sociokulturelle og socioøkonomiske forhold for de elever, studerende og deres forældre, der spiller en rolle i forbindelse med gennemførelse og frafald på uddannelserne. Ligeledes er der stor differentiering på både køn og frafald indenfor de enkelte uddannelser. Som alt sammen forholder sig til at arbejdsmarkedet stadig er stærkt kønsopdelt, og kønsfordelingen i hhv. den offentlige og private sektor ligeledes er skæv.

Ikke desto mindre er kvinders uddannelsesniveau steget markant, hvilket skaber nogle nye udfordringer for uddannelserne og for både drenge og piger. Dette er dog ikke det samme som at sige, at der er belæg for at udpege drengene som tabere, selvom disse aktuelt er kommet i uddannelsespolitisk fokus. Denne

fokusering knytter sig i højere grad til et generelt skiftende fokus på forskellige grupper, der udpeges som udsatte i forhold til uddannelsessystemet, og skal snarere ses som et udtryk for nogle generelle forandringer og problemer, der naturligvis kan se forskellige ud og have forskellige betydning for forskellige samfundsmæssige grupper – og for enkelt individer.

Vi har således peget på nogle generelle strukturelle og kulturelle forandringer, der er sket i forbindelse med unges mere og mere komplekse og uforudsigelige overgange fra grundskolen til arbejdsmarkedet. Og vi har peget på betydningen af at medtænke, hvordan uddannelsessystemet genskaber og reproducerer sociale forskelle, og hvordan uddannelser bidrager til at selektere og ekskludere visse studerende. Herudover har vi peget på tendensen til at individualisere problemerne, dvs. at se frafald som noget, der skyldes fejl og mangler ved den enkelte elev og studerende, snarere end netop at se problemerne som et led i nogle strukturelle virkemåder og at arbejde for forandringer i de måder, uddannelsessystemet kan have betydning for unge og voksne – mænd og kvinder. Vi har peget på, at uddannelsessystemet i stigende grad af unge opfattes som det sted, hvor man afprøver interesser, afklarer sig vedrørende, hvad der forekommer meningsfyldt osv., og at dette har betydning for de måder, unge deltager i uddannelse.

I forlængelse af frafaldsproblematikken har vi peget på en række forhold og tiltag, der kan være centrale og relevante i forbindelse med at øge gennemførelsesprocenten. Disse tiltag bevæger sig på og knytter sig til forskellige niveauer: fra de konkrete interaktioner og relationer, over det uddannelseskulturelle, det organisatoriske og samfundsmæssig og økonomisk-strukturelle mv. I forbindelse med IMODUS-projektets delprojekter kan en relevant overvejelse således være, om det er de rette og mest centrale aktører, der bliver inddraget i delprojekterne, og om de ambitioner, der formuleres for forandringer, er realistiske i forhold til, hvad aktørerne har indflydelse på og kompetencer til.

IMODUS-projektet har som central ambition at bidrage til uddannelsesudvikling; en uddannelsesudvikling der både er forskningsforankret og baseret på praksisnær viden. Deltagerorienteringen står derfor stærkt i projektet, hvor den viden og de erfaringer, som elever/studerende og lærere/undervisere har, inddrages i udviklingen og understøtter udforskningen af relationen mellem køn og uddannelse i konkrete uddannelsessammenhænge. Herudover sammentænkes udvikling og vidensproduktion på den måde, at der gennem delprojekterne skabes ny forskningsviden, som er tæt knyttet til de konkrete udfordringer, de forskellige aktører står overfor.

I tilknytning hertil er udviklingsværksteder en central arbejdsform i IMODUS-projektet, hvor de udfordringer deltagerne løbende oplever analyseres og reflekteres. Værkstederne er på den ene side tæt knyttet til praksis, men udgør samtidig et frirum fra den selvsamme praksis, hvor der kan eksperimenteres, fantaseres og reflekteres. IMODUS-projektets udviklingsdesign er dog ikke et forhåndsudfyldt, færdigudviklet koncept, men udgør en ramme for etableringen af et rum, hvor forskellige vidensformer, deltagererfaringer og forandringsinteresser kan mødes og brydes.

I det ovenstående har vi sammenfattet nogle af de centrale spørgsmål, som delprojekterne i IMODUS-projektet med fordel kan forholde sig til og lade sig inspirere af, således at projektet både kan rumme og repræsentere den mangfoldighed, der er til stede, og samtidig kan få en indholdsmæssig fokusering, der bidrager til projektets indre sammenhængskraft og fælles fokusering på inklusion af drenge og mænd gennem uddannelsesudvikling.

Forskningskoordinatorerne kan på forskellig vis bistå og facilitere at udviklingsværkstedet bliver til en vellykket udveksling og reelt deltagerinddragende. Deltagerorientering og de afprøvninger, som delprojekterne er bygget op omkring, involverer og stiller krav til de enkelte aktører, som er involveret i delprojekterne. Det kan medføre en risiko for en individualisering af de problemer og udfordringer, uddannelserne står overfor. Derfor er det naturligvis vigtigt, at forskningskoordinatorer i delprojekterne bidrager til at også se de forskellige problemstillinger i deres institutionelle, politiske og samfundsmæssige forankring. Forandringsperspektivet ligger således på mange forskellige niveauer: fra mindre afprøvninger i enkelt lektioner over toninger af forløb til udvikling af nye uddannelser, der alle er forskellige men også indbyrdes forbundet. Det fælles og gennemgående spørgsmål her er altså: Hvilke spørgsmål skal hvilke initiativer være svar på? Og hvordan kan disse initiativer bidrage til at skabe nye uddannelser, nye deltagelsesmuligheder og ny viden om kønnede uddannelsesvalg og uddannelsesdeltagelse?

Erfaringer og resultater fra delprojekterne og projektet som sådan vil løbende blive formidlet i forskellige fora, blandt andet på IMODUS-projektets hjemmeside, ved projektets midtvejskonference, og i en række publikationer i tilknytning til projektet.

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*. København: AKF Forlaget.
- Baker, J. A., Derrer, R. D., Davis, S. M., Dinklage-Travis, H. E., Linder, D. S., & Nicholson, M. D. (2001). *The flip side of the coin: Understanding the school's contribution to dropout and completion*. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 406-426.
- Beck, Ulrich (1997): *Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Beskæftigelsesministeriet (2010): *Kvinder og mænd på arbejdsmarkedet*. København: Beskæftigelsesministeriet.
- Bjerrum Nielsen, Harriet og Monica Rudberg (1993): "Halløj Tykke" Kontinuitet og forandring i psykologisk køn. I: Drotner, Kirsten og Monica Rudberg (red): *Dobbeltblik på det moderne*. Oslo: Oslo Universitetsforlag.
- Bjerrum Nielsen, Harriet og Monica Rudberg (1994): *Jenter og gutter i forandring?* Aalborg Universitet.
- Bjerrum Nielsen, Harriet (1998): Sophie og Emile i klasseværelset – køn og marginalitet i skolen. I: Bjerg, Jens (red): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Blackman, Shane (2005): *Youth Subcultural Theory: A Critical Engagement with the Concept, its Origins and Politics, from the Chicago School to Postmodernism*, *Journal of Youth Studies*, 8: 1, 1 – 20.
- Blankenhorn, David (1995): *Fatherless America: confronting our most urgent social problem*. New York: Basic Books/HarperCollins Publishers.
- Baagøe Nielsen, Steen (1999) Rigtige mænd er en mangelvare – om ligestilling og daginstitutioner i 90erne. I Ervø, Hove & Mik-Meyer (red.) *Mænd på vej*. København: Ligestillingsrådet.
- Baagøe Nielsen, Steen 2008. *Drenges uddannelsesvalg – på vej til fremtidens arbejdsmarked?* I: Kön, utbildningsframgång och arbetsliv. Stockholm: Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet.
- Baagøe Nielsen, Steen (red.) (2011) *Nordiske mænd til omsorgsarbejde! En forskningsbaseret erfaringsopsamling på initiativer til at rekruttere, uddanne og fastholde mænd efter finanskrisen*. Nordisk Ministerråd. Kan downloades fra Imodus-hjemmesiden <http://www.skiftjob.dk/sites/skiftjob.dk/files/Nordiske%20maend%20til%20omsorgsarbejde.pdf>
- Baagøe Nielsen, Steen og Åse Rieck Sørensen (2004): *Unges valg af uddannelse og job – udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked*. Roskilde: Center for Ligestillingsforskning, Roskilde Universitetscenter.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Dansk center for undervisningsmiljø (DCUM) (2006): *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social- og sundhedsuddannelserne*.

- Delanty, Gerard (2003): *The Persistence of Nationalism: Modernity and Discourses of the Nation*. I: Delanty, Gerard & Engin F. Isin (red.): *Handbook of Historical Sociology*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Delanty, Gerard (2003): *Community*. London/New York: Routledge.
- Dybbroe, Betina (2001): Uddannelsens behagelige lethed og arbejdets smertelige tyngde – om at lære omsorg i det pædagogiske felt. I: Andersen, Anders Siig (red.): *Bøjelighed og tilbøjelighed – livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Emerek, Ruth & Helle Holt (2008). Lige muligheder – frie valg? Om det kønsopdelte arbejdsmarked gennem et årti. København. Socialforskningsinstituttet.
- Frosh, Stephen & Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002): *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave.
- Gamoran, Adam (2010): *Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice*. I: Michael W. Apple, Stephen J. Ball, & Luis Armand Gandin (red.): *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Gerlach, Christian (2008): *Kønforskelle, hjerne og kognition*. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2008 nr. 2, side 14-25
- Grown, Caren & Emcet Tas (2010): *Gender Equality in the U.S. Labor Markets in the "Great Recession" of 2007-2010*. Working Paper. Department of Economics, American University, Washington D.C
- Gilliam, Laura (2009): *De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006): *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Erik Jørgen (1982): *Hvem bryder den sociale arv?* København: Socialforskningsinstituttet publikation 112, bind I-II.
- Hansen, Erik Jørgen (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Kirsten Grønnebæk (2008): *Køn i skolen mellem biologi og diskurs*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2, 2008.
- Hansen, Rasmus Præstmann (2009): *Autoboys.dk. En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet.
- Henningsen, Inge (2007): *De kønsopdelte uddannelser*. København, LO-dokumentation nr. 1/2007.
- Hjort, Katrin (1984): *Pigepædagogik? Pigerne ved overgangen fra folkeskole til gymnasiet*. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Hjort Katrin (1988): *Piger og drenge: kønssocialisering i 1980'erne*. København: Gyldendal
- 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.
- Hutters, Camilla og Rikke Brown (2011): *Hvor blev drengene af? – køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Jensen, Kræn Blume, Christophe Kolodziejczyk & Torben Pilegaard Jensen (2010): *Frafald på professionsbacheloruddannelserne*. København: AKF.
- Larsen, Britt & Torben Pilegaard Jensen (2010): *Fastholdelse af elever på de danske erhvervsskoler*. 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.
- 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 (2011)(red). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kampmann, Jan (2003): *Køn er bare noget vi leger! Om 'de stakkels drenge' og nye forståelser af køn i børneforskningen*. I: Hjort, Katrin & Steen Baagøe Nielsen (red): *Mænd og omsorg*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kemmis, Stephen & Mervyn Wilkinson (1998): *Participatory Action Research and the Study of Practice*. I: Atweh, Bill, Stephen Kemmis & Patricia Weeks (red.): *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. Oxon/New York: Routledge.
- Kothari, Uma (2001): *Power, Knowledge and Social Control in Participatory Development*. I: Cooke, Bill & Uma Kothari (red.): *Participation. The New Tyranny?* London: Zed Books.
- Kristiansen Marianne (1980): *De stille piger – Mindreværd, selvværd – pigefrigørende pædagogik*. Kontext nr. 40: Alternative læreprocesser.
- Kryger, Niels (1987): *De skrappe drenge – og den moderne pædagogik*. København: Unge Pædagoger.
- Larsen, Lene (2010): *Arbejdets fravær og nærvær i moderne ungdom*, Psyke & Logos nr. 1, 2010.
- Lee, T., & Breen, L. (2007): *Young people's perceptions and experiences of leaving high school early: An exploration*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 17(5), 329-346.
- Ligestillingsministeriet (2012) *Perspektiv- og handlingsplan 2012*.
- Lyng, Selma Theresa (2007): *Is There More to 'Antischoolishness' Than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender and Educational Self-Exclusion in Secondary School*. London: Sage Publications.
- Moldenhawer, Bolette (2001): *En bedre fremtid – skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Morrow, Raymond Allen & Carlos Alberto Torres (1995): *Social Theory and Education: A Critique of Theories of Social and Cultural Reproduction*. Albany: State University of New York.

- Munk, Martin (2008): *Køn, social mobilitet og social reproduktion – maskulin dominans og kvindernes indtog i uddannelsessystemet*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift.
- Møberg, Rasmus Juul. (2010). *Er nogen mere lige end andre?* PhD-Afhandling. Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning: Aalborg universitet.
- Mørck, Yvonne (1998): *Bindestregsdanskere: fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. Frederiksberg: Sociologi.
- Nielsen, Kurt Aagaard (2005): Aktionsforskningens videnskabsteori. I: Fuglsang, Lars & Poul Bitsch Olsen (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Kurt Aagaard & Birger Steen Nielsen (2005): Kritisk-utopisk aktionsforskning. Demokratisk naturforvaltning som kollektiv dannelsesproces. I: Jensen, Torben Bechmann & Gerd Christensen (red.): *Psykologiske og pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, Kurt Aagaard & Lennart Svensson (2006): Action Research and Interactive Research. I: Nielsen, Kurt Aagaard & Lennart Svensson (red.): *Action Research and Interactive Research. Beyond practice and theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Oakes, J. (1985): *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Olofsson, Jonas (2008): *Ungdomars väg från skola till arbetsliv – nordiska erfarenheter*, København, Nordisk Ministerråd.
- Pless, Mette (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d. afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole
- Pollard, Andrew & Ann Filer (2007) Learning, Differentiation and Strategic Action in Secondary Education: Analyses from the "Identity and Learning Programme" *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 28, No. 4 (July, 2007).
- Raffe, David (2008): *The concept of transition system*. Journal of Education and Work, 21, 4, 277-296.
- 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.
- Skarre Aasebø, Turid (2008): *Kønnede kundskabsforhandlinger I klasseværelset*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2, 2008.
- Skjervheim, Hans (1957): *Deltaker og Tilskoder*. Oslo: Oslo Universitet.
- Socialkommissionen (1992): *De unge. Portræt af en generation i velfærdssamfundet*. København, Socialkommissionen.
- Søndergaard, Dorthe Marie (1996): *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. Københavns Universitet.
- UNI-C (2011). *Profilresultater 2010 – bilagstabeller*. UNI-C statistik og analyse 30.november 2011.
- Undervisningsministeriet (2010): *Tal der taler 2009*. København Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2011). *Fakta om de erhvervsrettede ungdomsuddannelser*.
Undervisningsministeriet, august 2011.

Walther, Andreas. (2006): *Regimes of youth transitions: Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts*, *Young*, 14, 2, 119-139.

Willis, P. (1978): *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.

Wolbers, Maarten H. J. (2007): *Patterns of Labour Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. I: Acta Sociologica*, 50, 3, 189-210.

Wyn, Johanna & Peter Dwyer (2000): *New patterns of youth transition in education*. *International Social Science Journal*, 52, 164, 147-159.

Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*.
København: Politisk Revy.

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.

Ørum, Bente (1981): *Hvem blev restgruppe? En social karakteristik af restgruppen i en årgang unge*.
København: SFI.