

Engaging Minds: Øget fastholdelse af elever gennem bedste praksis

**Erasmus+ KA220-SCH – Samarbejdspartnerskaber inden
for skoleundervisning**

Engaging Minds-håndbog:

**Praktiske strategier til at øge elevernes engagement og
forebygge tidligt frafald**



**Co-funded by
the European Union**

Finansieret af Den Europæiske Union. De synspunkter og holdninger, der gives udtryk for heri, er dog udelukkende forfatterens/forfatterens egne og afspejler ikke nødvendigvis Den Europæiske Unions eller Det Europæiske Forvaltningsorgan for Uddannelse og Kultur (EACEA) holdning. Hverken Den Europæiske Union eller EACEA kan drages til ansvar for disse.

Forord.....	4
Forståelse af skolefrafald og fastholdelse af elever	5
1.1 Definition af tidligt skolefrafald	5
1.2 Faktorer, der bidrager til elevernes manglende engagement	6
1.3 En forebyggende tilgang til elevfastholdelse	7
2. Bedste praksis til forebyggelse og håndtering af skolefrafald	8
2.1 Risikofaktorer og beskyttende faktorer.....	8
2.2.1 Danmark.....	9
2.2.2 Sverige	9
2.2.3 Finland	10
2.2.4 Irland	11
2.3 Bedste praksis og overførbare principper på EU-plan.....	14
3. Risikofaktorer bag skolefrafald: Erfaringer fra elever og undervisere	16
3.1. Metodologi og datakvalitet	16
3.2 Engagement og risikofaktorer i det danske datasæt.....	17
3.3 Landeanalyse, Sverige	21
3.5 Landeanalyse, Irland	34
3.6 Komparativ analyse	42
4. Best practices og værktøjer for undervisere.....	44
5. Casestudier fra partnerlandene.....	48
5.1 Danmark: Reduktion af digitale distractioner for at styrke elevengagement og fastholdelse – erfaringer fra Campus Vejle HF & STX.....	48
5.1.1 Interventionen: en struktureret skærmpolitik.....	48
5.1.2 Pædagogiske grundlag	49
5.1.3 Implementering og professionel udvikling	50
5.1.4 Resultater, observerede fordele og erfaringer	50
5.2 Sverige: Fleksible uddannelsesveje og individualiseret støtte til forebyggelse af frafald	51
5.2.1 Praktisk eksempel: Fyrissskolan (Uppsala).....	51
5.2.3 Tendenser i frafald i Sverige.....	53
5.3 Tampere University Teacher Training School, Finland: Suunta-projektet.....	53
5.3.1 Klasseværktøjer.....	54
5.3.2 Samarbejde mellem tutorer	54
5.4 En irsk skoles tilgang til at reducere frafald og skolevægning.....	55
5.4.1 Udfordringen.....	55
5.4.2 Fleksible læringsveje	56
5.4.3 Effekt og værdi	56

6. Konklusioner og centrale pointer for undervisere	57
Litteraturliste.....	61

Forord

Håndbogen ”Engaging Minds” er udarbejdet inden for rammerne af Erasmus+-projektet ”Engaging Minds”, der har fokus på at forstå og håndtere de faktorer, der påvirker elevernes engagement, motivation og risikoen for skolefrafald på ungdomsuddannelser.

Overalt i Europa står skolerne i stigende grad over for udfordringen med at støtte elever, der formelt set stadig er indskrevet på ungdomsuddannelser, men som oplever manglende engagement, pres eller usikkerhed om værdien af deres studier og fremtidige uddannelsesforløb. Formålet med denne håndbog er at give undervisere, skoleledere og andre aktører inden for uddannelsessektoren praktisk viden og evidensbaseret indsigt i, hvordan elevernes engagement kan styrkes, og risikoen for frafald kan imødegås.

Håndbogen samler forskellige typer bidrag, der er udviklet gennem projektet. Den indledes med en oversigt over de centrale begreber i forbindelse med skolefrafald og fastholdelse af elever, baseret på eksisterende forskning og politiske diskussioner. Derefter præsenteres empiriske data indsamlet fra elever og undervisere på de deltagende skoler, hvilket giver et nærmere indblik i de faktorer, der former motivation, tilhørsforhold og opfattet støtte i læringsmiljøet.

Ud over dataanalysen fremhæver håndbogen bedste praksis, pædagogiske tilgange og praktiske strategier, som skolerne kan anvende for at øge elevernes fastholdelse. Casestudier fra partnerlandene illustrerer, hvordan konkrete tiltag kan gennemføres i virkelige uddannelsessammenhænge, og giver eksempler, som undervisere kan tilpasse til deres egne rammer.

Ved at kombinere forskningsresultater, erfaringer fra praksis og praktiske erfaringer har ”Engaging Minds Handbook” til formål at støtte skolerne i at skabe mere inkluderende, støttende og motiverende læringsmiljøer.

Dette arbejde er muligt takket være bidrag fra alle elever, undervisere og projektpartnere, der har været involveret i forskningsaktiviteterne og udviklingen af håndbogen, og hvis indsigt og erfaringer har været afgørende for udformningen af dens indhold.

Projektpartnerne håber, at denne ressource vil bidrage til de igangværende bestræbelser i hele Europa på at fremme elevernes trivsel, styrke engagementet og mindske risikoen for tidligt frafald.

Forståelse af skolefrafald og fastholdelse af elever

Uddannelsessystemer i hele Europa anerkender i stigende grad, at det er afgørende for både den enkeltes udvikling og den sociale samhørighed at sikre, at eleverne forbliver i uddannelsessystemet, indtil de har afsluttet deres ungdomsuddannelse. Når elever forlader uddannelsessystemet før tid, rækker konsekvenserne langt ud over de faglige resultater. Tidligt frafald er forbundet med dårligere beskæftigelsesudsigter, større risiko for social udelukkelse og færre muligheder for livslang læring. Af denne grund er forbedring af fastholdelsen af eleverne blevet en central prioritet for politiske beslutningstagere, undervisere og forskere.

I denne sammenhæng er begreberne tidligt frafald og fastholdelse af elever tæt forbundet. Tidligt frafald henviser til den proces, hvorigennem eleverne distanceres fra uddannelse og til sidst forlader systemet uden at have afsluttet deres ungdomsuddannelse. Fastholdelse af elever henviser derimod til skolernes og uddannelsessystemernes evne til at støtte eleverne i at forblive engagerede i læringen og gennemføre deres uddannelsesforløb med succes.

For at forstå disse begreber er det nødvendigt at se ud over statistik. Skolefrafald er sjældent resultatet af en enkelt begivenhed eller beslutning. I stedet er det typisk resultatet af en gradvis distanceringsproces, som kan begynde flere år, før eleven forlader uddannelsessystemet. Det er derfor afgørende at identificere og adressere de faktorer, der bidrager til denne proces, for at kunne udvikle effektive strategier til at fastholde eleverne.

1.1 Definition af tidligt skolefrafald

Skolefrafald, der i europæiske politiske diskussioner ofte benævnes ”tidligt skolefrafald”, beskriver den situation, hvor unge forlader uddannelsessystemet uden at have afsluttet en ungdomsuddannelse og uden at fortsætte med yderligere uddannelsesforløb (Europa-Kommissionen, 2020). På europæisk plan måles dette fænomen typisk ved hjælp af en indikator, der angiver andelen af personer i alderen 18–24 år, der højst har afsluttet en grundskoleuddannelse og ikke længere deltager i uddannelse eller erhvervsuddannelse. Denne statistiske definition giver beslutningstagere mulighed for at overvåge tendenser og sammenligne uddannelsesresultater på tværs af lande.

Selvom denne indikator udgør et nyttigt benchmark, afspejler den ikke fuldt ud kompleksiteten i de processer, der fører til tidligt skolefrafald. I praksis forekommer tidligt skolefrafald sjældent som en pludselig begivenhed. I stedet opstår den typisk som resultatet af en gradvis proces med manglende engagement, der kan begynde langt tidligere i løbet af ungdomsuddannelsen. Eleverne kan i første omgang opleve dalende motivation, faglige vanskeligheder eller en svækket følelse af tilhørsforhold i skolemiljøet. Over tid kan disse udfordringer hobe sig op, hvilket fører til uregelmæssigt fremmøde, reduceret deltagelse i læringsaktiviteter og til sidst frafald fra uddannelsen.

Uddannelsesforskning understreger i stigende grad, at skolefrafald ikke udelukkende bør opfattes som det øjeblik, hvor en elev formelt forlader uddannelsessystemet. Det er snarere et flerdimensionelt fænomen, der også kan omfatte andre former for skolemæssige nederlag. Vedvarende fravær, gentagne akademiske nederlag, lave akademiske resultater eller forsinkelse i uddannelsesprogressionen kan alle være tidlige tegn på manglende engagement. I nogle tilfælde kan eleverne endda gennemføre deres formelle uddannelse uden at tilegne sig de nødvendige kompetencer og færdigheder til aktivt at deltage i et socialt og professionelt liv. Disse situationer fremhæver den bredere dimension af det, der kan beskrives som skjult eller indirekte frafald, hvor uddannelsesforløbet formelt fortsætter, men ikke giver meningsfulde læringsresultater. Flere undersøgelser (Bronfenbrenner, 1979; Europa-Kommissionen, 2020) har forsøgt at forklare de faktorer, der bidrager til dette fænomen. Forskningen fremhæver ofte socioøkonomisk baggrund, familieforhold og det bredere sociale miljø, som faktorer der kan præge elevernes muligheder og forventninger inden for uddannelsessystemet. Samtidig spiller selve

skolemiljøet en afgørende rolle. Lærernes evne til at skabe støttende læringsmiljøer, tilskynde til deltagelse og fremme positive relationer til eleverne kan have betydelig indflydelse på elevernes motivation og engagement.

Ud over disse strukturelle og institutionelle faktorer kan oplevelsen af at forlade skolen tidligt også kædes sammen med elevernes personlige udvikling og identitetsdannelse. Overgangen fra barndom til ungdom ledsages ofte af betydelige psykologiske og sociale forandringer. I denne periode skal eleverne træffe vigtige uddannelsesmæssige valg, der kan påvirke deres fremtidsmuligheder. For nogle unge kan vanskeligheder med at definere deres egne interesser, ambitioner eller identitetsfølelse gøre disse valg særligt udfordrende. Når eleverne begynder at opfatte akademisk nederlag som et udtryk for deres personlige værdi snarere end en midlertidig vanskelighed, kan det blive mere sandsynligt, at de mister interessen for skolen.

Desuden er skolen meget mere end blot et sted for akademisk undervisning. Den er et af de første sociale miljøer uden for familien, hvor unge mennesker opbygger relationer, møder forskellige perspektiver og interagerer med voksne rollemodeller. Når eleverne mister interessen for skolen, forlader de derfor ikke blot en læringsvej, men fjerner sig også fra en social sammenhæng og mulighed for personlig udvikling.

Af disse grunde bør tidligt skolefrafald ikke kun forstås som et endeligt uddannelsesresultat, men også som en gradvis og mangesidig distancerings proces, der involverer akademiske, sociale og psykologiske dimensioner. Det er afgørende for skoler og uddannelsesinstitutioner, der søger at implementere effektive strategier til at forebygge tidligt skolefrafald og støtte elevernes fastholdelse, at kunne genkende de tidlige tegn i denne proces.

1.2 Faktorer, der bidrager til elevernes manglende engagement

Årsagerne til, at elever mister interessen for uddannelse, er mange og ofte indbyrdes forbundne. Undersøgelser af de europæiske uddannelsessystemer viser, at tidligt skolefrafald sjældent skyldes en enkelt årsag, men snarere afspejler et samspil mellem faglige, sociale og institutionelle faktorer. Som beskrevet i tabel 1, via nøglebegreberne: Tidligt skolefrafald, Elev Fastholdelse og Manglende Deltagelse, er manglende engagement hos elever ofte en gradvis proces, der går forud for tidligt skolefrafald, hvilket understreger vigtigheden af at identificere risikofaktorer på et tidligt stadium.

Skolefrafald	Den situation, hvor unge forlader uddannelsessystemet uden at have afsluttet en ungdomsuddannelse og uden at fortsætte med yderligere uddannelse.
Fastholdelse af studerende	Evnen hos skoler og uddannelsessystemer til at fastholde elever i uddannelse og støtte dem i at gennemføre deres uddannelsesforløb.
Manglende Deltagelse	En gradvis nedgang i en elevs deltagelse, motivation eller tilknytning til skolemiljøet, som ofte går forud for skolefrafald.

Tabel 1: Nøglebegreber: Skolefrafald, fastholdelse af elever og manglende deltagelse

Akademiske udfordringer spiller ofte en vigtig rolle. Elever, der har svært ved kernefag som matematik, læsning eller sprogindlæring, kan gradvist miste troen på deres evne til at klare sig godt. Når den faglige støtte er utilstrækkelig eller kommer for sent, kan disse vanskeligheder føre til frustration og faldende motivation.

Sociale og følelsesmæssige faktorer er lige så vigtige. En elevs følelse af at høre til i skolefællesskabet, kvaliteten af relationerne til lærere og kammerater samt evnen til at håndtere stress eller personlige udfordringer har alle indflydelse på engagementet i læringen. Elever, der føler sig isolerede, uden støtte eller afkoblede fra skolemiljøet, kan være mere tilbøjelige til at miste engagementet.

Institutionelle faktorer inden for uddannelsessystemet kan også bidrage til risikoen for frafald. Rigide læseplaner, begrænset fleksibilitet i læringsforløb eller utilstrækkelige støttestrukturer for elever med forskellige behov kan gøre det vanskeligt for nogle elever at bevare engagementet. Derimod er skoler, der tilbyder individualiserede læringsmuligheder, mentorsystemer og støttende læringsmiljøer, bedre rustet til at imødekomme elever, der oplever vanskeligheder.

Det er afgørende at anerkende de mange facetter af manglende deltagelse og engagement for at kunne udforme effektive tiltag. Politikker og praksis, der har til formål at forebygge frafald, skal derfor ikke kun tage højde for de akademiske resultater, men også den bredere sociale og institutionelle kontekst, hvor læring finder sted.

1.3 En forebyggende tilgang til elevfastholdelse

Som reaktion på de udfordringer, der er forbundet med tidligt skolefrafald, har mange uddannelsessystemer flyttet fokus fra at reagere på frafald, efter at det er indtruffet, til at forebygge frafald gennem proaktive fastholdelsesstrategier. Elevfastholdelse henviser til den samlede række af praksis, politikker og støttemekanismer, som uddannelsesinstitutioner iværksætter for at sikre, at eleverne forbliver engagerede i læringen og gennemfører deres uddannelse.

Mens en elevs tilstedeværelse måske blot afspejler en elevs personlige beslutning om at fortsætte i uddannelsessystemet, indebærer fastholdelse af elever en aktiv indsats fra institutionens side. Skoler og uddannelsesmyndigheder vedtager målrettede foranstaltninger for at støtte eleverne gennem hele deres læringsforløb og imødegå potentielle hindringer, der ellers kunne føre til, at de falder fra.

Effektive fastholdelsesstrategier lægger typisk vægt på tidlig identifikation af elever, der kan være i risiko for at falde fra. Skoler stoler i stigende grad på overvågning af fremmøde, indikatorer for akademiske præstationer og læreres observationer for at opdage tidlige advarselstegn. Når sådanne signaler identificeres, kan målrettede interventioner, såsom vejledning, mentoring, rådgivning eller yderligere akademisk støtte, iværksættes, inden frafaldet bliver mere alvorligt eller uopretteligt.

Det er også afgørende at forstå årsagerne til, at eleverne mister interessen for uddannelsen, hvis man skal udforme effektive strategier til at fastholde dem. Eleverne kan forlade skolen af mange forskellige årsager, herunder faglige vanskeligheder, økonomiske udfordringer, personlige omstændigheder eller problemer med at forene skole med arbejde og familieforpligtelser. I mange tilfælde hænger den manglende interesse sammen med en kombination af faktorer, der påvirker elevens evne til at deltage fuldt ud i skolelivet.

Af denne grund anvender skolerne i stigende grad en elevcentreret tilgang, der søger at forstå den enkelte elevs individuelle omstændigheder. Ved at identificere de specifikke udfordringer, som eleverne står over for, kan institutionerne iværksætte målrettede støtteforanstaltninger, der tager fat på de grundlæggende årsager til frafaldet.

Lige så vigtigt er det at skabe læringsmiljøer, der fremmer en stærk følelse af tilhørsforhold og motivation. Positive relationer mellem elever og lærere, muligheder for samarbejdsbaseret læring og anerkendelse af individuelle fremskridt bidrager alle til at opretholde engagementet. Når eleverne føler sig velkomne, støttede og værdsatte i deres skolefællesskab, er det mere sandsynligt, at de forbliver engagerede i deres uddannelsesforløb.

Fleksible uddannelsesforløb spiller også en afgørende rolle for at fastholde eleverne. Mange elever har gavn af alternative forløb inden for uddannelsessystemet, der giver dem mulighed for at følge med i deres eget tempo eller kombinere teoretisk og erhvervsfaglig undervisning. Sådanne forløb giver elever,

der ellers måske ville forlade uddannelsessystemet, mulighed for at bevare kontakten til læring og fortsætte med at udvikle deres kompetencer.

Endelig kræver en forbedring af fastholdelsen, at skolerne ikke kun fokuserer på de faglige resultater, men også på elevernes samlede oplevelse. Adgang til læringsressourcer, klar kommunikation med skolens personale, effektiv administrativ støtte og tilgængeligheden af vejledningstjenester har alle indflydelse på elevernes evne til at forblive engagerede i deres studier.

I sidste ende kræver forbedring af fastholdelsen af elever en holistisk tilgang, der kombinerer akademisk støtte, social inklusion og institutionel fleksibilitet. Ved at tackle de underliggende årsager til manglende engagement og skabe støttende læringsmiljøer kan skolerne reducere risikoen for tidligt skolefrafald betydeligt og hjælpe flere elever med at gennemføre deres uddannelsesforløb med succes.

2. Bedste praksis til forebyggelse og håndtering af skolefrafald

Dette kapitel består af en sammenlignende analyse af risikoen for skolefrafald og strategier til fastholdelse af elever i partnerlandene samt til at identificere evidensbaseret bedste praksis, der kan omsættes til praktisk vejledning for undervisere. Indholdet bygger på data, gennemprøvede politiske tilgange og praksis fra virkeligheden, der er implementeret i forskellige uddannelsessystemer.

2.1 Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Flere forbundne risikofaktorer er med til at bestemme elevernes risiko for at miste interessen for skolen. Ugunstige socioøkonomiske forhold, herunder fattigdom og begrænset adgang til læringsressourcer, øger stressbelastningen og indskrænker uddannelsesmulighederne. Dårlige skolepræstationer eller pludselige fald i præstationerne fungerer ofte som tidlige advarselssignaler, der ofte hænger sammen med mangler i de grundlæggende færdigheder eller utilstrækkelig pædagogisk støtte. Derudover underminerer et dårligt skolemiljø, oplevelser af mobning og en lav følelse af tilhørsforhold elevernes tilknytning til skolen, mens institutionelle barrierer såsom rigide uddannelsesforløb, utilstrækkelig vejledning og dårligt koordinerede tjenester begrænser elevernes evne til at tilpasse deres læringsforløb. Vigtige overgangspunkter i uddannelsesforløbene, herunder overgangen fra ungdomsuddannelsen til de videregående uddannelser og valg af uddannelsesprogram, udgør perioder med forhøjet risiko, hvor flere af disse faktorer ofte samles.

Samtidig peger dette kapitel på beskyttende faktorer, der konsekvent understøtter elevernes fastholdelse på tværs af forskellige sammenhænge. Centralt blandt disse står tilstedeværelsen af stabile og tillidsfulde relationer til voksne i skolemiljøet, f.eks. til lærere, mentorer eller vejledere, som styrker elevernes følelse af tryghed, tilhørsforhold og motivation. Tydelige strukturer og undervisning af høj kvalitet, understøttet af differentiering, klare forventninger og meningsfuld feedback, fremmer engagement og faglig selvtilid. Stærk vejledning og karriereundervisning hjælper eleverne med at forstå de tilgængelige muligheder og opfatte uddannelse som relevant for deres fremtid, mens integrerede elevvelfærdstjenester og rettidige henvisningsmekanismer mindsker eskaleringen af vanskeligheder. Tidlig identifikation af tegn på manglende engagement kombineret med støttende og ikke-stigmatiserende reaktioner mindsker risikoakkumuleringen. Familiens engagement og partnerskaber med lokalsamfundet udvider støtten ud over skolekonteksten, og fleksible, inkluderende læringsforløb, såsom overgangsmuligheder, modulopbygget læring eller alternative ruter, gør det muligt for eleverne at forblive i kontakt med uddannelsessystemet, selv når deres omstændigheder ændrer sig.

De risikofaktorer og beskyttende faktorer, der er beskrevet i dette kapitel, udgør tilsammen et struktureret perspektiv, der gør det muligt at forstå forskellene i elevernes engagement og fastholdelse.

De belyser, hvordan manglende engagement opstår gennem en kumulativ proces, og hvordan gunstige rammevilkår på flere niveauer kan modvirke risikofaktorerne og sikre fortsat deltagelse i undervisningen på tværs af forskellige miljøer.

2.2 National politisk kontekst og bedste praksis

2.2.1 Danmark

Danmark sætter sig et langsigtet uddannelsespolitisk mål for fastholdelse: Inden 2030 skal mindst 90 % af de 25-årige have gennemført en ungdomsuddannelse, og andelen af unge op til 25 år, der hverken er i uddannelse eller på arbejdsmarkedet, skal halveres. Dette mål understøtter et stærkt politisk fokus på overgange, vejledning og forberedende muligheder for elever, der endnu ikke har forudsætningerne for at gennemføre en almen eller erhvervsfaglig ungdomsuddannelse.

YouthWikis kapitel om Danmark om forebyggelse af tidligt skolefrafald fremhæver mål og beskriver systemforanstaltninger, der kombinerer uddannelsesforløb med arbejdsmarkedsorientering. Et eksempel på dette er den Forberedende Grunduddannelse (FGU) er et vigtigt forløb for elever, der har brug for støtte til at komme videre mod uddannelse eller beskæftigelse. Evalueringer fra nationale organer illustrerer vigtigheden af implementeringskvalitet, koordinering og overvågning for elevernes resultater.

Typiske risikofaktorer for tidligt skolefrafald

- Overgangen fra den obligatoriske skolegang til ungdomsuddannelserne (valg og parathed).
- Manglende overensstemmelse mellem valg af uddannelse og den studerendes interesser/færdigheder, især inden for erhvervsuddannelserne.
- Lav akademisk selvtillid og svage grundlæggende færdigheder, der fører til gentagne oplevelser af fiasko.
- Begrænset kontinuitet i støtten, når de studerende skifter mellem skole, uddannelse og arbejdsmarkedsrelaterede tilbud.

Praktisk omsætning

- Stærk vejledning og ”klarhed om næste skridt” (eleverne forstår deres muligheder og har en plan).
- Forberedende/brøbyggende tilbud for at styrke paratheden (færdigheder, studievevaner, selvtillid).
- Tætte forbindelser til arbejdspladser og praktisk læring for at skabe motivation og relevans.
- Koordinering mellem flere aktører på lokalt niveau (uddannelse + arbejdsformidling + ungdomsstøtte).

På skoleniveau kan den danske praksis omsættes til praksis gennem: struktureret overgangsvejledning i de sidste år af den obligatoriske skolegang; korte ”brøbygningsmoduler” for elever med mangler i grundlæggende færdigheder; introduktion til forskellige erhverv (prøvedage/-uger); samt koordinerede støtteplaner for udsatte elever.

2.2.2 Sverige

Den svenske gymnasieuddannelse (gymnasieskolan) er kendetegnet ved en lang række akademiske og erhvervsfaglige uddannelser samt en stærk vægt på livslang læring og elevernes selvstændighed i de styrende dokumenter. Undersøgelser blandt svenske gymnasieelever under pandemien viser, at

elevernes evne til at styre deres studier varierer betydeligt; elever med en svagere socioøkonomisk baggrund og visse elever med indvandrerbaggrund rapporterede om større vanskeligheder og et stærkere behov for klare rammer og støtte.

Typiske risikofaktorer for tidligt skolefrafald

- Optagelse på ungdomsuddannelser af elever, der kun lige opfylder adgangskravene eller mangler selvtillid.
- Højt fravær (ofte forbundet med trivsel, motivation og indlæringsvanskeligheder).
- Kløften mellem skolens krav og elevernes opfattelse af relevansen, især hvor vejledningen er mangelfuld.
- Krav om digital og selvreguleret læring (især i perioder med blandet undervisning eller fjernundervisning) uden tilstrækkelig støtte.

Praktisk omsætning

- Tidlig identifikation og individualiserede støtteforløb (f.eks. lokale samarbejdsmodeller som dem, der er beskrevet i de europæiske værktøjskasser til erhvervsuddannelse).
- Akademisk støtte, der kombinerer struktur med autonomi (studievejledning, læringsstrategier, klare instruktioner).
- Støtte til trivsel integreret i læringen (skolens sundhedstjenester, rådgivning, mentorordninger).
- Inkluderende praksis for indvandrere og ugunstigt stillede elever (sprogbevidst undervisning, klar kommunikation, forudsigelige rutiner).

Praktisk gennemførelse: indførelse af en rutine for tidlig varsling, der udløser et støttemøde, når fraværet stiger eller præstationerne falder; tilbyde struktureret vejledning og studievejledning; sikre, at alle elever har adgang til en voksen mentor, de har tillid til; og i fællesskab udforme læringsstøtte på baggrund af elevernes feedback.

2.2.3 Finland

Finland har styrket sin indsats for at fastholde eleverne ved at udvide den obligatoriske skolegang til 18 år og ved at forbedre vejledningen og elevvelfærden. Reformen har til formål at sikre, at alle unge efter folkeskolen opnår en ungdomsuddannelse. Dette kræver også større fokus på vejledning og overgangsplanlægning ved afslutningen af folkeskolen (9. klasse), hvor eleverne skal vælge mellem en almen ungdomsuddannelse og en erhvervsuddannelse. Økonomiske barrierer imødegås gennem foranstaltninger, der gør undervisningsmaterialer og ungdomsuddannelse gratis for dem, der er omfattet af den udvidede skolepligt, med kun mindre udgifter til visse materialer.

Digital kapacitet og kapacitet til læringsstøtte

Erfaringer fra pandemien på europæisk plan fremhæver Finlands stærke digitale parathed, understøttet af et nationalt netværk af vejledende lærere og initiativer til at forbedre adgangen til udstyr. Disse foranstaltninger understøtter kontinuiteten i læringen og kan styrke fastholdelsen, når de anvendes til blandet læring, differentieret undervisning og målrettet vejledning.

Typiske risikofaktorer for tidligt frafald

- Overgangsplanlægning ved afslutningen af den obligatoriske skolegang (tilpasning af elevernes styrker til uddannelsesforløb).
- Læringsvanskeligheder og andre særlige behov, der er identificeret i folkeskolen, men som ikke imødekommes tilstrækkeligt i ungdomsuddannelserne.
- Elever med sårbarhed på flere fronter (læringsvanskeligheder + udfordringer med trivsel + familiemæssig stress).
- Geografiske forskelle i adgangen til specialiseret støtte (landdistrikter/afsidesliggende områder).

Praktisk implementering

- Styrket vejledning, overvågning og opfølgning under overgangen til ungdomsuddannelserne.
- Integrerede elevvelfærdstjenester og tidlig støtte til indlæringsvanskeligheder.
- Netværk mellem vejledere og lærere samt faglig støtte til lærere, der muliggør differentieret undervisning.
- Tiltag for digital inklusion, der sikrer, at blandet læring ikke forstærker uligheder.

Skolerne kan omsætte disse temaer ved at udarbejde en struktureret overgangsstøtteplan for alle elever med intensiveret vejledning til udsatte elever, sikre hurtig adgang til læringsstøtte og velfærdstjenester samt anvende modeller for kollegial støtte blandt lærere (f.eks. vejledende lærere) for at styrke differentieret undervisning.

2.2.4 Irland

Irlands strategi for at forhindre skolefrafald kombinerer målrettet støtte til ugunstigt stillede elever med tiltag til sikring af skoleafslutning og uddannelsesmæssig velfærd. YouthWiki beskriver DEIS¹-planen som et centralt politisk initiativ, der har til formål at forbedre fastholdelsen, suppleret af School Completion Programme (SCP) og uddannelsesmæssig velfærdsstøtte med fokus på fremmøde og tidlig indsats.

Almindelige risikofaktorer for tidligt skolefrafald

- Socioøkonomisk ulempe og koncentreret socioøkonomisk udsathed på skoleniveau (DEIS-kontekst).
- Fraværproblemer og tegn på manglende engagement, der viser sig tidligt, ofte forbundet med familie- og samfunds faktorer.
- Overgange (især til ungdomsuddannelser og til muligheder efter skolen) uden vedvarende vejledning.

Praktisk omsætning

- Målrettet støtte til ugunstigt stillede (DEIS) knyttet til resultaterne for fastholdelse og deltagelse.
- School Completion Programme: strukturerede lokale strategier til at identificere og støtte unge, der er i risiko for tidligt skolefrafald.
- Uddannelsesvelfærdstjenester og samarbejde mellem flere interessenter på lokalt niveau.
- Vejledning, der integrerer fremmøde, læringsstøtte og trivsel.

Irlands succeshistorie

Irland fremhæves ofte som en europæisk succeshistorie, når det gælder skolefrafald, idet landet har reduceret det nationale skolefrafald markant i løbet af de seneste to årtier. Mens tallene i Den Europæiske Union faldt fra 17,6 % i 2000 til 9,5 % i 2023, reducerede Irland sin ESL-procent fra et rekordhøjt niveau på 12,50 % i december 2005 (Trading Economics, 2026) til 4 % i 2023 gennem initiativer som Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS) (Undervisningsministeriet, u.d.) og TUSLA1 Education Support Services (TESS). Disse programmer bekæmper ulighed ved at tilbyde vejledning, alternative forløb og fremme fremmøde og fastholdelse (Gardezi et al., 2025).

DEIS-programmet (Delivering Equality of Opportunity in Schools)

DEIS-skoler modtager målrettede tiltag såsom ekstra bevillinger (f.eks. 180 millioner euro i perioden 2022–2024), lavere elev-lærer-ratio, skolemad og faglig udvikling af personalet. Det giver også forbedrede vejlednings- og rådgivningstjenester til ungdomsuddannelser sammen med alternative, mere fleksible, erhvervsorienterede programmer såsom Junior Certificate School Program (JCSP), Leaving

¹ Delivering Equality of Opportunity in Schools

Certificate Applied Program (LCA) og Leaving Certificate Vocational Program (LCVP) (Undervisningsministeriet, Irland, 2017).

TUSLA's uddannelsessstøttetjeneste (TESS)

Et andet vigtigt tiltag er TUSLA's² uddannelsessstøttetjenester (TESS), der har til formål at øge fremmøde, deltagelse og fastholdelse i uddannelsessystemet (Undervisningsministeriet og Inspektoratet, 2015; TUSLA: Børne- og Familieagenturet, 2024). TESS omfatter flere centrale komponenter, herunder Education Welfare Services, som har til formål at sikre et stabilt skolefremmøde blandt børn i skolealderen. Home School Community Liaison (HSCL)-programmet er udformet med henblik på at forbedre børns akademiske resultater ved at yde støtte til forældre eller værger og opmuntre dem til aktivt at engagere sig i deres børns læring.

Programmet for skoleafslutning (SCP)

Derudover tilbyder School Completion Program (SCP) målrettet støtte til elever i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, der er i risiko for at forlade skolen før tid, eller som i øjeblikket ikke deltager i den formelle uddannelse og ikke har formået at skifte til alternative uddannelsesforløb eller beskæftigelsesmuligheder (TUSLA: Child and Family Agency, 2024). Derudover rapporterede Undervisningsministeriet om en fastholdelsesprocent på 93,2 % for elever, der aflagde Leaving Certificate-eksamen i 2022 (Undervisningsministeriet, 2023).

Vedvarende mønstre af frafald i uddannelsessystemet

Forskningen viser imidlertid konsekvent, at lave samlede frafaldsprocenter kan skjule vedvarende og koncentrerede mønstre af frafald blandt bestemte grupper af unge, herunder unge i en socioøkonomisk ugunstig situation, børn i pleje, unge fra rejsende- og indvandrergrepper samt unge med særlige eller komplekse behov (Byrne & Smyth, 2010; Heeran Flynn, 2017). Ikke desto mindre ser nyligt gennemførte initiativer som DEIS og TUSLA-uddannelsesstøttetjenesterne i Irland ud til at give gode resultater (Gardezi et al., 2025).

Dette afsnit indeholder derfor en kritisk refleksion over den irske situation, der trækker på national og international litteratur samt politisk dokumentation for at undersøge, hvordan tidligt skolefrafald forstås, hvilke strategier der er blevet implementeret for at tackle problemet, og hvilke spændinger der fortsat præger resultaterne. Afsnittet har til formål at fremhæve både styrker og svagheder i irsk politik og praksis og tilbyde læringspunkter til et bredere europæisk publikum.

Tidligt skolefrafald i den irske uddannelsessammenhæng

I den irske sammenhæng betegnes personer, der forlader skolen tidligt, typisk som personer i alderen 18–24 år, der forlader uddannelsessystemet uden en eksamen fra den gymnasiale uddannelse (Gardezi et al., 2025). Irsk forskning og politik betragter i stigende grad tidligt skolefrafald (ESL) som den sidste fase i en lang proces med frafald snarere end en enkelt beslutning eller begivenhed (Heeran Flynn, 2017). Denne proces begynder ofte i grundskolen og intensiveres under vigtige overgange, især overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelsen og fra junior- til seniorcyklus (Byrne & Smyth, 2010).

Nogle af de risikofaktorer, der er identificeret i litteraturen, spænder over flere områder:

- Individuelle faktorer: Disse omfatter lave akademiske resultater, dårligt fremmøde, adfærdsmæssige vanskeligheder og følelsesmæssig nød.
- Familiemæssige og sociale faktorer: Disse omfatter fattigdom, ustabil familie, forældrenes uddannelsesbaggrund og erfaringer med omsorg.
- Skole- og systemiske faktorer: Disse omfatter ufleksibilitet i læseplanen, ekskluderende disciplin, dårlige relationer og svag støtte i overgangsfaser.

² Tusla er Irlands børne- og familiebureau (irsk: *Tusla – An Ghníomhaireacht um Leanaí agus an Teaghlach*). Det er den statslige instans, der har ansvaret for beskyttelse af børn, børnevelfærd og familiestøtte.

Selv korte fraværsperioder på én til to dage i 13-årsalderen er forbundet med lavere karakterer ved afgangseksamen. Der er en meget stor præstationsforskel i forbindelse med kronisk fravær, defineret som 20 eller flere fraværsdage om året, en forskel på over 80 point ved afgangseksamen, selv når der tages højde for en række andre faktorer, der påvirker præstationerne. Længere fravær fra skolen i 13-årsalderen er signifikant forbundet med lavere chancer for at gå videre til videregående uddannelse og for at opnå en uddannelse inden 25-årsalderen (Murphy & Stapleton, 2024).

Længere fravær fra skolen er forbundet med dårligere resultater på arbejdsmarkedet, herunder lavere chancer for at sikre sig faglige eller ledende stillinger og lavere indtjening. Desuden forudsiger dette også mere stress, flere depressive symptomer og lavere livstilfredshed i den tidlige voksenalder mellem 20 og 25 år. De elever, der var hyppigt fraværende, rapporterer om dårligere fysisk helbred, svagere sociale bånd og lavere tillid til andre (Murphy & Stapleton, 2024). Sammenfattende ser det ud til, at fravær fra skolen har en negativ indvirkning på centrale udviklingsprocesser, der former trivsel, modstandsdygtighed og social integration senere i livet.

En flerstrengt forståelse af kompleksiteten ved tidligt skolefrafald

Denne flerstrengede forståelse stemmer overens med økologiske og relationsbaserede teorier, som understreger, at manglende engagement opstår gennem interaktioner mellem eleverne og deres uddannelsesmiljøer over tid. Et eksempel er Bronfenbrenners økologiske systemteori, som giver en ramme, der forklarer samspillet mellem forskellige miljømæssige lag og det komplekse netværk af relationer, der påvirker børns udvikling og naturligvis læring (Bronfenbrenner, 1979). Disse lag omfatter det umiddelbare miljø som familie og skole samt bredere påvirkninger såsom kulturelle normer, love og traditioner.

Bronfenbrenner skitserer fem sammenhængende miljøsystemer, der påvirker unges udvikling: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet.

For at forstå, hvordan Irland opnåede disse fald, er det afgørende at undersøge den politiske infrastruktur, der ligger til grund for denne fremgang, samt de dermed forbundne begrænsninger.

En integreret national infrastruktur

Et af de stærkeste træk ved den irske indsats mod skolefrafald er tilstedeværelsen af en relativt integreret national infrastruktur. Programmet "Delivering Equality of Opportunity in Schools" (DEIS) udgør en veletableret ramme for ligestilling, mens TUSLA Education Support Services (TESS) samler indsatsen inden for fremmøde (Education Welfare Service), familieinddragelse (Home School Community Liaison) og målrettet støtte til at forhindre skolefrafald (School Completion Programme). Denne integrerede struktur afspejler en erkendelse af at fremmøde, trivsel, engagement og læring hænger sammen, og den står sig godt i sammenligning med mere fragmenterede systemer (Donlevy et al., 2019) (f.eks. hvor fremmøde, velfærd og faglig støtte kan være underlagt forskellige instanser) i andre europæiske sammenhænge (Gardezi et al., 2025).

På trods af disse stærke rammer fremhæver litteraturen betydelige forskelle i implementering og effekt. Skoler med de største behov står ofte over for de største udfordringer med at opretholde en effektiv praksis på grund af personaleudskiftning, arbejdspress og begrænset adgang til ekstern støtte (Byrne & Smyth, 2010). Som følge heraf afhænger god praksis ofte af individuel ledelse eller engagement snarere end at være strukturelt forankret. For at gentage: Der er for nylig begyndt at dukke casestudier op, der indikerer en positiv effekt (Gardezi et al., 2025).

Vellykkede strategier

Strategier, der har vist sig at virke er en effektiv håndtering af skolefravær som kræver en flerstrengt tilgang, der kombinerer tidlig indsats, relationel støtte, samarbejde med familien og fleksible læringsforløb.

Tidlig opsporing af dårligt fremmøde

Dårligt fremmøde peges konsekvent ud som en af de stærkeste indikatorer for tidligt skolefrafald (Heeran Flynn, 2017). Irske skoler har i stigende grad indført tidlige varslingsystemer til at overvåge

fremmøde, punktlighed og engagement. Forskning tyder på, at disse systemer er effektive, når de kombineres med støttende, velfærdsorienterede tiltag, såsom mentorordninger, familieinddragelse og problemløsende interventioner. Derimod har fremmødeovervågning, der primært bygger på eskalering eller sanktioner, begrænset effekt og kan forværre manglende engagement hos sårbare elever (Byrne & Smyth, 2010).

Stærke lærer-elev-relationer

Stærke lærer-elev-relationer, mentorordninger og omsorgsstrukturer fremstår som afgørende beskyttende faktorer i både irsk og international forskning (Byrne & Smyth, 2010; Gardezi et al., 2025). Skoler, der prioriterer relationsorienteret praksis, rapporterer om højere niveauer af engagement og fastholdelse, især blandt elever, der står over for modgang.

Sådanne former for støtte er imidlertid ofte skrøbelige og afhænger af den enkelte medarbejders kapacitet snarere end af systemer, der omfatter hele skolen. Når det pastorale arbejde marginaliseres af pres fra læseplanen eller krav om ansvarlighed, mindskes dets forebyggende potentiale.

Ordningen for samarbejde mellem hjem, skole og lokalsamfund

Ordningen for samarbejde mellem hjem, skole og lokalsamfund (HSCL) er en unik og værdifuld irsk tilgang til forældreinddragelse. Forskning viser, at relationsbaseret, tillidsskabende inddragelse er langt mere effektiv end informationsbaseret eller regeloverholdelsesorienteret kontakt, især i ugunstigt stillede miljøer (Heeran Flynn, 2017).

Ikke desto mindre advarer litteraturen mod snævre eller mangelfokuserede modeller for forældreinddragelse. Strukturelle barrierer såsom fattigdom, usikre ansættelsesforhold og negative tidligere skoleoplevelser kan begrænse familiernes evne til at engagere sig, uanset motivation.

Alternative læringsforløb

Irland har udviklet en række alternative og anvendte læringsforløb, herunder Junior Certificate School Programme, Leaving Certificate Applied og Youthreach. Disse forløb har vist sig at kunne genengagere elever, der ikke får det bedste udbytte af traditionelle akademiske læseplaner, og forhindre permanent frafald fra uddannelsessystemet (Byrne & Smyth, 2010, Gardezi et al., 2025).

Deres effektivitet afhænger dog af status, ressourcer og valgmuligheder. Når sådanne forløb opfattes som lavere status eller bruges som standardplaceringer for ugunstigt stillede elever, risikerer de at forstærke uddannelsesmæssig ulighed i stedet for at mindske den.

2.3 Bedste praksis og overførbare principper på EU-plan

Et centralt princip, der tegner sig på EU-plan, er den systematiske brug af data og overvågning til at identificere elever, der risikerer at falde ud af undervisningen. Effektiv praksis kombinerer kvantitative indikatorer, såsom fremmøde, faglige resultater og adfærdsmæssige signaler, med kvalitative indsigter i elevernes læringsoplevelser og trivsel. I skolemiljøet tager denne integrerede tilgang form af tidlige varslingsystemer, der er udformet til at udløse rettidige og støttende indsatser frem for strafforanstaltninger. Tværfaglige vurderingsprocesser, der involverer lærere, personale med ansvar for elevernes trivsel og eksterne tjenester, hvor det er relevant, styrker evnen til at tackle underliggende barrierer i forbindelse med indlæringsvanskeligheder, trivsel, familieforhold eller sproglige behov.

Erfaringer fra EU understreger også vigtigheden af en omfattende og strategisk planlægning baseret på et helhedsperspektiv. Forebyggelse af tidligt skolefrafald er mest effektiv, når den er integreret i sammenhængende strategier, der er udviklet i samarbejde mellem forskellige aktører, herunder skoler, sociale tjenester, arbejdsformidlinger, ungdomsorganisationer, familier og eleverne selv. På lokalt plan afspejles denne koordinering i fælles protokoller, samarbejdsaftaler og klare henvisningsforløb, som mindsker fragmentering og sikrer kontinuitet i støtten.

Et yderligere overførbart princip vedrører håndteringen af overgange i uddannelsesforløbet, som udgør forudsigelige punkter med øget sårbarhed. Den europæiske praksis lægger vægt på en systematisk kortlægning af kritiske overgange, såsom overgangen mellem uddannelsesniveauer, valg af uddannelsesforløb eller skiftet fra skole til erhvervsuddannelse eller arbejde, samt tildeling af et klart ansvar for opfølgning. Almindelige tiltag omfatter overgangsprogrammer, peer-mentoring og strukturerede sagsbehandlingsmetoder, der understøtter kontinuitet i perioder med forandring.

På tværs af EU-kontekster fremstår personlig støtte og validering af læring som centrale mekanismer til at opretholde motivationen. Praksis såsom individuelle læringsplaner, mentorordninger, modulopbygget progression og anerkendelse af delkompetencer mindsker risikoen for ”alt-eller-intet”-oplevelser af fiasko og giver eleverne mulighed for at gøre fremskridt trods midlertidige tilbageslag. Disse tilgange anerkender forskellige læringsforløb og styrker elevernes følelse af handlekraft og præstation.

Endelig understreger erfaringerne fra COVID-19-perioden værdien af inkluderende blandet læring og målrettet vejledning. Vejledning i små grupper og differentieret undervisning bidrager til at indhente det forsømte i læringen og mindske forskelle, især for elever i en ugunstig situation. Samtidig kræver tilgange med blandet læring en omhyggelig tilrettelæggelse for at sikre inklusion, herunder fokus på adgang til udstyr, tilgængelighed, en klar struktur og tilstrækkelig læreruddannelse. Når disse betingelser er opfyldt, kan blandet læring og fysisk undervisning supplere hinanden og understøtte et vedvarende engagement.

Samlet set illustrerer de praksisformer og principper, der er skitseret i dette kapitel, hvordan fastholdelsesorienterede systemer kombinerer tidlig identifikation, koordineret planlægning, opmærksomhed på overgange, personaliserede forløb og inkluderende læringsmiljøer. Deres overførbarhed ligger ikke i replikering af specifikke modeller, men i den fælles vægt på sammenhæng, lydhørhed og retfærdighed.

Eurostats data om unge, der forlader uddannelsessystemet før færdiggørelse (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_1fse_14/default/table?lang=en), udgør en fælles referenceramme, der gør det muligt at forstå langsigtede tendenser og strukturelle forskelle mellem landene. Selvom denne indikator henviser til aldersgruppen 18-24 år, er den fortsat det vigtigste europæiske benchmark for tidligt skolefrafald og anvendes i projektet til at sætte nationale tendenser, der påvirker ældre elever i den øverste del af ungdomsuddannelserne, i en sammenhæng.

Dette perspektiv suppleres af OECD-indikatorer fra Education at a Glance (<https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>), med særlig henvisning til landenotatet om Sverige (https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance_-2024-country-notes_fab77ef0-en/sweden_e625bad6-en.html). OECD-data er særligt relevante for projektets målgruppe, da de fokuserer på gennemførelse og manglende gennemførelse af ungdomsuddannelsen og knytter uddannelsesresultater til centrale risikofaktorer såsom socioøkonomisk baggrund, migrationsstatus og tidligere akademiske resultater. Disse indikatorer anvendes sammenlignende på tværs af partnerlandene for at identificere tilbagevendende sårbarheder og beskyttende faktorer, som undervisere skal være opmærksomme på i deres daglige praksis.

Cedefops værktøjskasse til bekæmpelse af skolefrafald (<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving>) bruges til at identificere konkrete tiltag, herunder det svenske Plug Innovation-projekt (<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-toolkit-tackling-early-leaving/resources/pluginnovation>), som illustrerer, hvordan tidlig identifikation af udsatte elever, individualiserede støtteforløb og stærkt lokalt samarbejde kan forbedre fastholdelsen i ungdomsuddannelserne og erhvervsuddannelserne betydeligt. Sådanne eksempler analyseres sammen med sammenlignelige initiativer, som andre partnere har identificeret i deres nationale sammenhænge.

For at fortolke kvantitative tendenser og forstå, hvordan risikoen for frafald opstår inden for uddannelsessystemerne, bygger aktiviteten også på kvalitativ analyse på systemniveau. Eurydice-dokumentation, herunder beskrivelser af de nationale uddannelsessystemer (for Sverige: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden>), anvendes til at analysere institutionelle strukturer, overgangspunkter og politiske tiltag, der påvirker fastholdelsen af elever. Dette perspektiv på systemniveau gør det muligt at sammenligne, hvordan forskellige uddannelsessystemer organiserer overgange, støtter elever i risiko og strukturerer alternative eller fleksible forløb, hvilket alt sammen er yderst relevant for undervisere, der arbejder med sårbare elever.

Derefter gennemgås nationale kilder for hvert partnerland for at identificere konkrete foranstaltninger og praksis til fastholdelse. I det svenske tilfælde anvendes nationale uddannelsesstatistikker fra Statistics Sweden (<https://www.scb.se/en/finding-statistics/statistics-by-subject-area/education-and-research/education-of-the-population/upper-secondary-school/>) til at fremhæve mønstre på programniveau og grupper med højere risiko for ikke at gennemføre, mens politikorienteret information fra YouthWiki (<https://national-policies.eacea.ec.europa.eu/youthwiki/chapters/sweden/63-preventing-early-leaving-from-education-and-training-elet>) giver indsigt i forebyggelsesstrategier, mekanismer til tidlig indgriben og tværsektorielt samarbejde. Tilsvarende nationale kilder analyseres af hvert partnerland for Danmark, Finland og Irland, hvilket sikrer konsistens i den sammenlignende tilgang, samtidig med at de nationale særlige forhold respekteres.

3. Risikofaktorer bag skolefrafald: Erfaringer fra elever og undervisere

At forstå de faktorer, der bidrager til elevernes manglende engagement og potentielle skolefrafald, er et centralt mål for Engaging Minds-projektet. For at få et klarere billede af disse dynamikker har projektet indsamlet synspunkter fra både elever og undervisere i de deltagende lande. Dette afsnit præsenterer de empiriske data, der er indsamlet gennem projektets dataindsamlingsaktiviteter, og fremhæver de vigtigste risikofaktorer, som eleverne selv har identificeret, samt observationer fra undervisere, der arbejder direkte i skolemiljøer. Ved at kombinere disse perspektiver sigtede analysen mod at identificere fælles mønstre i relation til motivation, trivsel, støttesystemer og opfattelsen af uddannelsens fremtidige relevans, samt at knytte disse fund sammen med bredere dokumentation om fastholdelse af elever.

3.1. Metodologi og datakvalitet

Datasættet indeholder 193 anonyme elevsvar, der er indsamlet via et struktureret spørgeskema, der kombinerer demografiske spørgsmål, tolv lukkede spørgsmål på en Likert-skala og to åbne spørgsmål. De lukkede spørgsmål dækker centrale dimensioner relateret til elevernes motivation, oplevet stress, lærerstøtte, adgang til hjælp, fremtidsorientering, tilhørsforhold, relationer til kammerater, aktiviteter for trivsel i skolen, social opmuntring til at gennemføre uddannelsen og tanker om at forlade skolen. De to åbne spørgsmål opfordrer eleverne til at beskrive den største udfordring, der påvirker deres motivation, og én handling, deres skole kunne iværksætte for at få dem til at føle sig mere støttet.

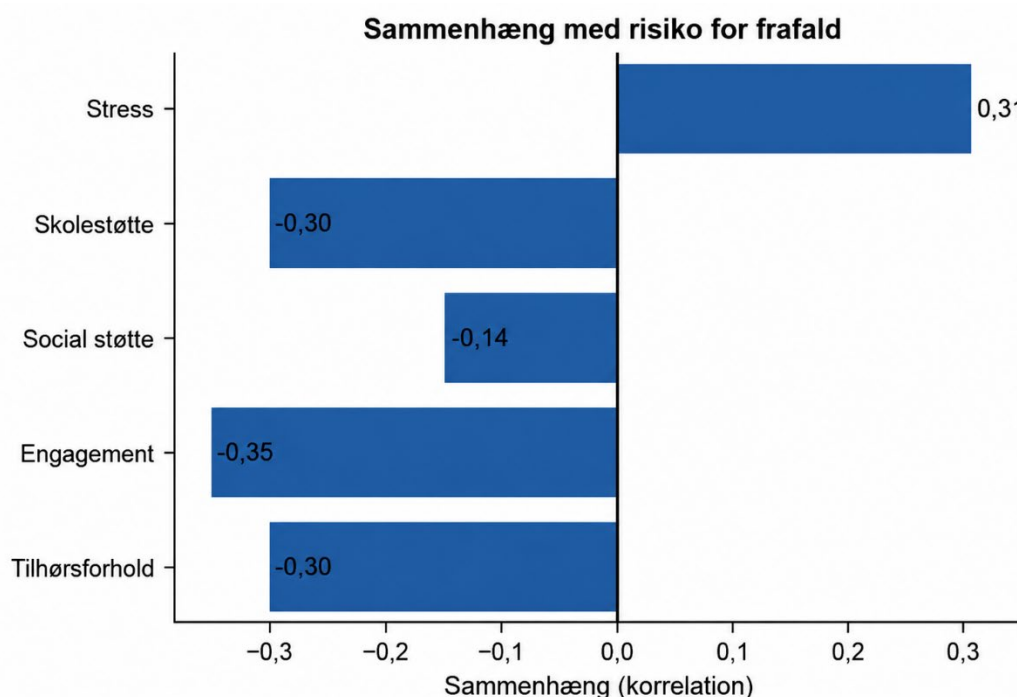
Den opnåede stikprøve dækker tre af de fire partnerlandes kontekster, der indgår i projektet: Danmark tegner sig for 39,9 % af svarene, Sverige for 31,1 % og Finland for 29,0 %. Der blev også indsamlet irske svar inden for projektet; på grund af yderligere nationale databegrænsninger, der blev anvendt af den irske partnerinstitution, blev det irske datasæt imidlertid analyseret separat på nationalt niveau. Aldersprofilen for respondenterne er stærkt koncentreret i den tilsigtede målgruppe på ungdomsuddannelserne, hvor 83,4 % af eleverne er i alderen 16-18 år og yderligere 10,4 % er 19 år. En betydelig minoritet af respondenterne (42,5 %) angiver også, at de har et job, om end på deltid, hvilket er relevant, når man fortolker resultaterne vedrørende arbejdsbyrde, tidspres og elevernes generelle trivsel.

Inden den analytiske fase blev påbegyndt, blev der gennemført en række validerings- og rensningsprocedurer for at sikre datasættets pålidelighed. Alle respondenter gav udtrykkeligt samtykke i henhold til GDPR. Analysen blev udført ved hjælp af en kombination af dataanalyseværktøjer (Excel, Python). Disse værktøjer blev brugt til at udføre datarensning, kodning af svar på Likert-skalaen, deskriptiv statistisk analyse og visualisering af fordelinger på tværs af lande og indikatorer. De understøttede også udforskningen af dybere statistiske mønstre i datasættet, herunder korrelationsanalyse mellem nøglevariabler relateret til motivation, tilhørsforhold, opfattet fremtidig relevans af uddannelse, stress og elevernes tanker om at forlade skolen.

3.2 Engagement og risikofaktorer i det danske datasæt

Det danske datasæt viser det højeste niveau af oplevet risiko for frafald blandt de tre analyserede lande, hvor cirka 45 % af eleverne angiver, at de er i risiko for at droppe ud. Dette indikerer, at næsten halvdelen af respondenterne har overvejet at afbryde deres uddannelse før tid.

Korrelationsanalysen (figur 1) viser, at stress er den faktor, der har den stærkeste sammenhæng med risiko for frafald ($r = 0,31$). Denne positive sammenhæng tyder på, at øget oplevet fagligt pres eller psykisk belastning hænger sammen med en højere sandsynlighed for, at elever overvejer at forlade skolen. Samtidig viser flere variabler negative korrelationer med risiko for frafald, hvilket indikerer, at de kan fungere som stabiliserende faktorer i uddannelsesmiljøet. Den stærkeste beskyttende faktor i det danske datasæt er engagement ($r = -0,35$), tæt fulgt af tilhørsforhold ($r = -0,30$) og støtte fra skolen ($r = -0,30$). Disse sammenhænge tyder på, at elever, der oplever større involvering i deres læringsaktiviteter og en stærkere tilknytning til skolemiljøet, er mindre tilbøjelige til at rapportere risiko for frafald. Social støtte viser også en negativ sammenhæng ($r = -0,14$), selvom effekten fremstår svagere end de skolebaserede faktorer.



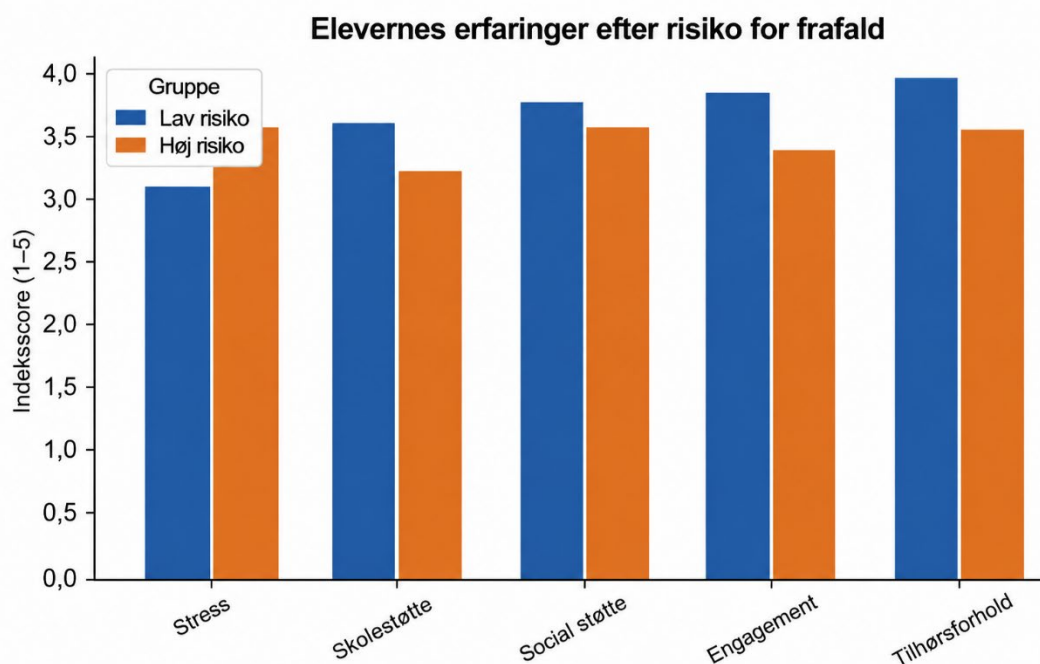
Figur 1. Sammenhæng mellem faktorer i elevernes skoleoplevelse og risiko for frafald. Stress viser den stærkeste positive korrelation med risiko for frafald. Derimod er engagement, tilhørsforhold, støtte fra skolen og social støtte negativt korreleret med risiko for frafald.

Analysen af elevernes skoleoplevelser fordelt på risikogrupper (figur 2) viser tydelige og systematiske forskelle mellem elever med lav og høj risiko for frafald. Overordnet rapporterer elever, der klassificeres som værende i højere risiko for frafald, færre positive oplevelser på flere områder, herunder støtte fra skolen, engagement, tilhørsforhold og social støtte. Disse mønstre tyder på, at elever, som i højere grad overvejer at forlade uddannelsen, samtidig oplever svagere tilknytning til deres uddannelsesmiljø.

En af de mest markante forskelle ses i engagement, hvor elever i lavrisikogruppen rapporterer betydeligt højere scorer end elever i højriskogruppen. Dette indikerer, at elever, der føler sig mere involverede, motiverede og interesserede i deres studier, i højere grad fastholdes i uddannelsen. Tilsvarende viser tilhørsforhold en tydelig forskel mellem de to grupper, hvor elever i lavrisikogruppen oplever en

stærkere følelse af inklusion og tilknytning til skolefællesskabet. Der ses også forskelle i støtte fra skolen og social støtte, selvom disse forskelle er mindre udtalte. Elever med højere risiko for frafald oplever generelt lavere niveauer af støtte fra lærere, skolens strukturer og deres sociale netværk.

Stressniveauet er højere blandt elever i højrisikogruppen, hvilket understøtter resultaterne fra den tidligere analyse, hvor stress viste en stærk sammenhæng med risiko for frafald. Det samlede mønster af højere stress og lavere engagement, tilhørsforhold og støtte indikerer, at risiko for frafald kan opstå som følge af en ophobning af udfordringer snarere end én enkelt isoleret faktor.



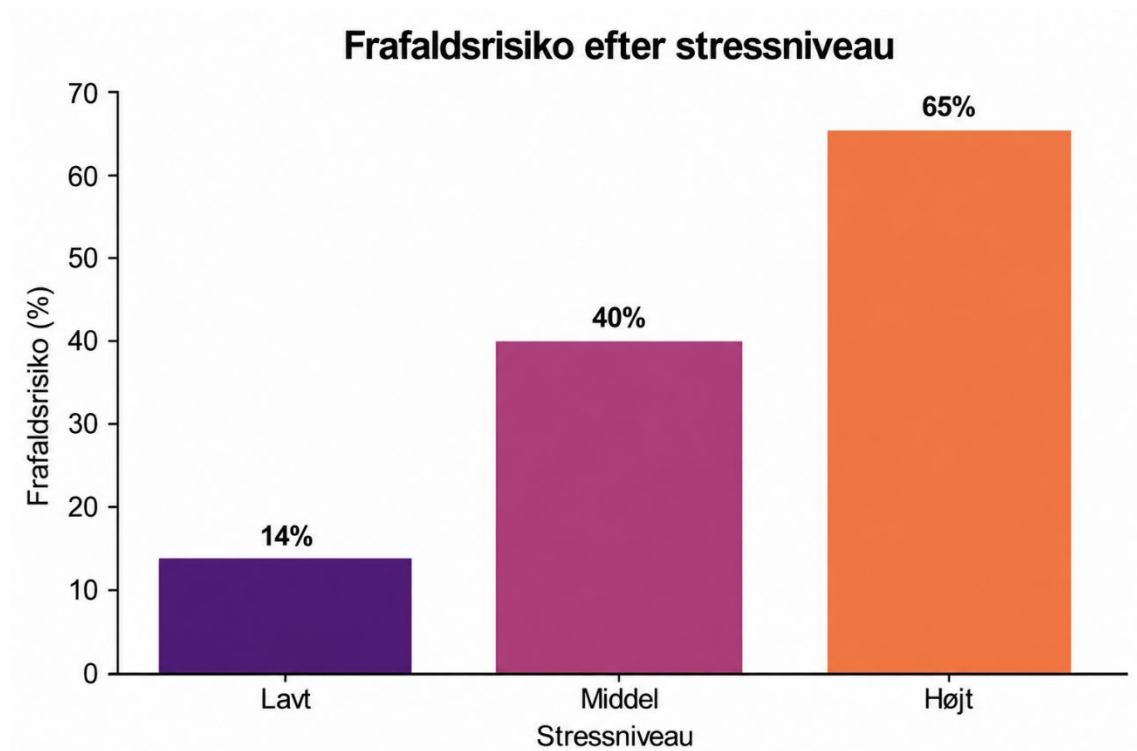
Figur 2. Elevers skoleoplevelser fordelt på risikogrupper for frafald. Figuren sammenligner de gennemsnitlige indekssværdier (skala fra 1-5) for centrale faktorer i elevernes skoleoplevelse mellem elever med lav risiko for frafald og elever med høj risiko for frafald.

I det danske datasæt viser elever, der har et fritidsjob, en højere oplevet risiko for frafald (74 %) sammenlignet med elever uden arbejde (57 %). Dette mønster indikerer, at kombinationen af skole og arbejde kan øge det samlede pres, som nogle elever oplever.

En mulig forklaring er, at elever, der arbejder ved siden af deres uddannelse, kan opleve større tidsmæssige begrænsninger og flere konkurrerende forpligtelser, hvilket kan gøre det vanskeligere at følge med i de faglige krav. At skulle håndtere både skolearbejde og lønarbejde kan derfor bidrage til højere stressniveauer og mindre overskud til studierne.

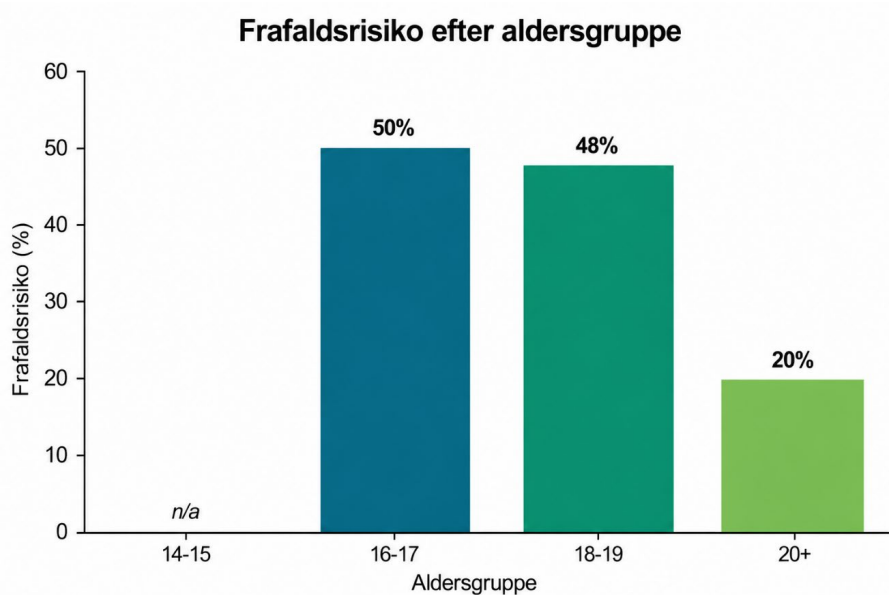
Samtidig peger resultaterne på, at arbejde kan spille sammen med andre faktorer såsom arbejdsbelastning, stress og faglige forventninger. For nogle elever kan balancen mellem arbejde og uddannelse skabe en ekstra belastning, som øger sandsynligheden for, at de overvejer at afbryde deres uddannelse.

Den kategoriske analyse af stressniveauer (figur 3) illustrerer desuden et tydeligt gradientmønster. Risikoen for frafald stiger markant i takt med stigende stressniveauer: fra 14 % blandt elever med lavt stressniveau til 40 % blandt elever med middel stress og helt op til 65 % blandt elever med højt stressniveau. Denne markante stigning indikerer, at stress kan fungere som en tærskelvariabel, hvor stigende niveauer af pres i væsentlig grad øger sandsynligheden for, at elever mister engagementet i uddannelsen og dermed får en højere risiko for frafald.



Figur 3. Risiko for frafald fordelt på stressniveau.

Aldersforskellene understøtter yderligere dette mønster (figur 4). Den højeste risiko for frafald ses blandt elever i alderen 16-17 år (50 %) og 18-19 år (48 %), hvilket svarer til de senere faser af ungdomsuddannelserne. Elever på 20 år eller derover viser en lavere risiko for frafald (20 %), mens der ikke ses nogen målbar risiko blandt de 14-15-årige, hvilket sandsynligvis skyldes den begrænsede stikprøvestørrelse. Samlet set peger de danske resultater på, at risiko for frafald opstår gennem et samspil mellem stigende stress og svækkede relationer mellem elev og skole.



Figur 4. Risiko for frafald fordelt på aldersgrupper i det danske datasæt.

De kvalitative besvarelser peger på flere faktorer, som påvirker elevernes mulighed for at forblive engagerede i skolen. En hyppigt nævnt udfordring handler om stor faglig arbejdsbelastning og lange skoledage. Mange elever beskriver store mængder lektier, flere afleveringer samtidig og lange skoledage, som efterlader begrænset tid til hvile eller aktiviteter uden for skolen. Disse belastninger fører ofte til træthed og gør det vanskeligere for eleverne at fastholde motivationen.

Et andet gennemgående tema relaterer sig til stress og psykisk belastning. Nogle elever beskriver, at de føler sig overvældede af faglige forventninger, deadlines eller kommende eksamener. Andre nævner vedvarende træthed, bekymringer om at dumpe eller vanskeligheder med at koncentrere sig i undervisningen. Disse oplevelser peger på, at psykisk pres kan have stor betydning for elevernes engagement i skolearbejdet.

Eleverne peger også på klassemiljø og læringsforhold som vigtige faktorer. Flere besvarelser fremhæver støj i klassen, forstyrrende klassekammerater eller undervisning, der opleves som monoton eller uinteressant. I nogle tilfælde beskriver eleverne, at bestemte fag føles irrelevante for deres fremtid, hvilket reducerer deres motivation for at investere energi i disse fag.

Et yderligere tema omhandler strukturelle forhold i skolesystemet, herunder lange læreroplæg, uklar vejledning fra studievejledere samt begrænset tid i undervisningen til at løse opgaver eller stille spørgsmål. Nogle elever angiver også, at usikkerhed omkring deres uddannelsesvej eller fremtidige karrierevalg kan gøre det vanskeligt at fastholde motivationen.

Når eleverne beskriver, hvad skolerne kan gøre for at forbedre støtten, nævner de ofte behovet for at reducere arbejdsbelastningen og fordele afleveringer mere jævnt samt forkorte skoledagene. Andre foreslår mere respektfuld og forstående kommunikation fra lærernes side, tydeligere forklaringer af det faglige indhold og større adgang til faglig støtte.

Flere besvarelser understreger også betydningen af at lytte til eleverne og involvere dem mere i læringsprocessen, eksempelvis gennem individuelle samtaler, muligheder for feedback eller bedre studievejledning. Derudover anbefaler nogle elever flere sociale aktiviteter og fritidsaktiviteter, lettilgængelige lektiecaféer samt et miljø, hvor eleverne føler sig trygge ved at bede om hjælp.

De indsigter, der er indsamlet gennem interviews med undervisere, supplerer yderligere den nationale og komparative analyse af den danske kontekst. Lærerne rapporterer konsekvent, at manglende engagement og frafald oftest opstår i de første måneder af ungdomsuddannelsen, hvor eleverne møder en kombination af faglige krav, uindfrie forventninger og udfordringer med social integration. Mange elever starter på uddannelsen uden en klar forståelse af arbejdsbelastningen, hvilket hurtigt kan føre til frustration og faldende motivation.

Undervisere identificerer tidlige advarselstegn såsom stigende fravær, mindre deltagelse i undervisningen og social tilbagetrækning som centrale indikatorer på begyndende disengagement. Særligt manglen på stærke relationer til jævnaldrende i det første semester fremhæves som en væsentlig risikofaktor, hvilket understreger betydningen af tilhørsforhold for fastholdelse af elever.

På tværs af interviewene fremhæves kvaliteten af relationerne mellem elever og lærere som den vigtigste beskyttende faktor. Når elever føler sig set, støttet og individuelt anerkendt, øges deres engagement. Samtidig understreger lærerne, at store klasser, begrænset tid og høj arbejdsbelastning i væsentlig grad begrænser deres mulighed for at yde individuel støtte og opbygge disse relationer effektivt.

Undervisere peger desuden på, at manglende engagement typisk er resultatet af et samspil mellem faglige, sociale og personlige faktorer, herunder mentale sundhedsudfordringer og forhold uden for skolen. Effektive indsatser kræver derfor tidlige og koordinerede interventioner, hvor lærere, vejledere og skoleledelse samarbejder om at imødekomme elevernes behov på en helhedsorienteret måde.

Et tilbagevendende tema er den begrænsede adgang til formel efteruddannelse og struktureret vejledning for lærere i arbejdet med elevtrivsel og fastholdelse. De fleste undervisere baserer sig primært på erfaring og uformel læring, hvilket peger på et behov for mere opdateret og forskningsbaseret kompetenceudvikling, særligt inden for områder som elevmotivation, angst og neurodiversitet.

Endelig peger underviserne på betydningen af fleksible og innovative tilgange til undervisning og læring, herunder mentorordninger, tilpasningsdygtige læringsværktøjer og støttende læringsmiljøer, der tager højde for forskellige elevbehov. Samlet set viser analysen, at selvom det danske uddannelsessystem tilbyder strukturerede støttemekanismer, udgør tidsmangel, begrænsede ressourcer og ændrede elevprofiler fortsat centrale udfordringer i arbejdet med at styrke elevers engagement og fastholdelse.

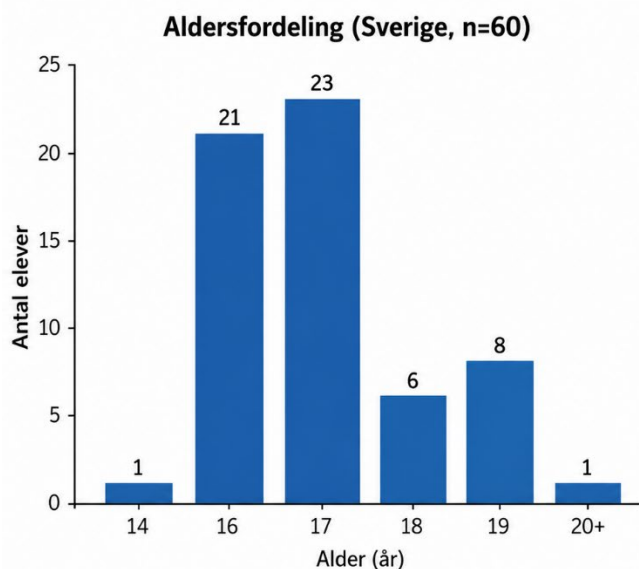
De mønstre, der observeres i det danske datasæt, afspejler, hvordan centrale skole-relaterede faktorer såsom stress, engagement og følelsen af tilhørsforhold spiller sammen i en specifik uddannelseskontekst. Som beskrevet i de tidligere kapitler i denne handbook udvikler manglende engagement sig gennem et samspil mellem flere forskellige faktorer, som rækker ud over selve skolemiljøet.

De data, der præsenteres i dette afsnit, er indsamlet på HF ved Campus Vejle og relaterer sig derfor til en bestemt elevgruppe og uddannelsesretning. Andre ungdomsuddannelser, som er kendetegnet ved andre strukturer, forventninger og elevprofiler, kan vise andre dynamikker.

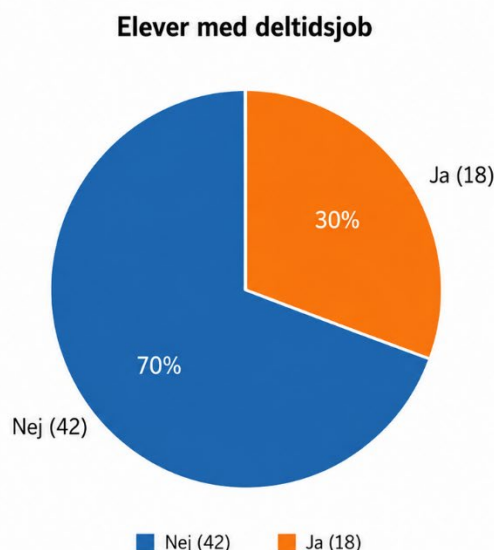
Dette afsnit illustrerer derfor, hvordan disse faktorer kommer til udtryk i praksis i netop denne kontekst, samtidig med at det bredere sæt af påvirkningsfaktorer, som tidligere er beskrevet i denne handbook, fortsat er afgørende for forståelsen af, hvordan risiko for frafald udvikler sig på tværs af forskellige uddannelsessammenhænge.

3.3 Landeanalyse, Sverige

Den svenske stikprøve er koncentreret i aldersgruppen for ungdomsuddannelser. Elever på 16 og 17 år udgør 73,3 % af besvarelserne, mens mindre grupper er repræsenteret blandt 18-, 19-, 14-årige samt personer på 20 år eller derover. Et klart flertal af eleverne (70,0 %) oplyser, at de ikke har et arbejde på nuværende tidspunkt, mens 30,0 % angiver, at de har et arbejde, også hvis det kun er på deltid (figur 5 og 6). Dette er vigtigt for fortolkningen, da presset ved at kombinere skole og arbejde kan øge tidspresset for en del af stikprøven, selv om størstedelen af respondenterne ikke har lønnet beskæftigelse.



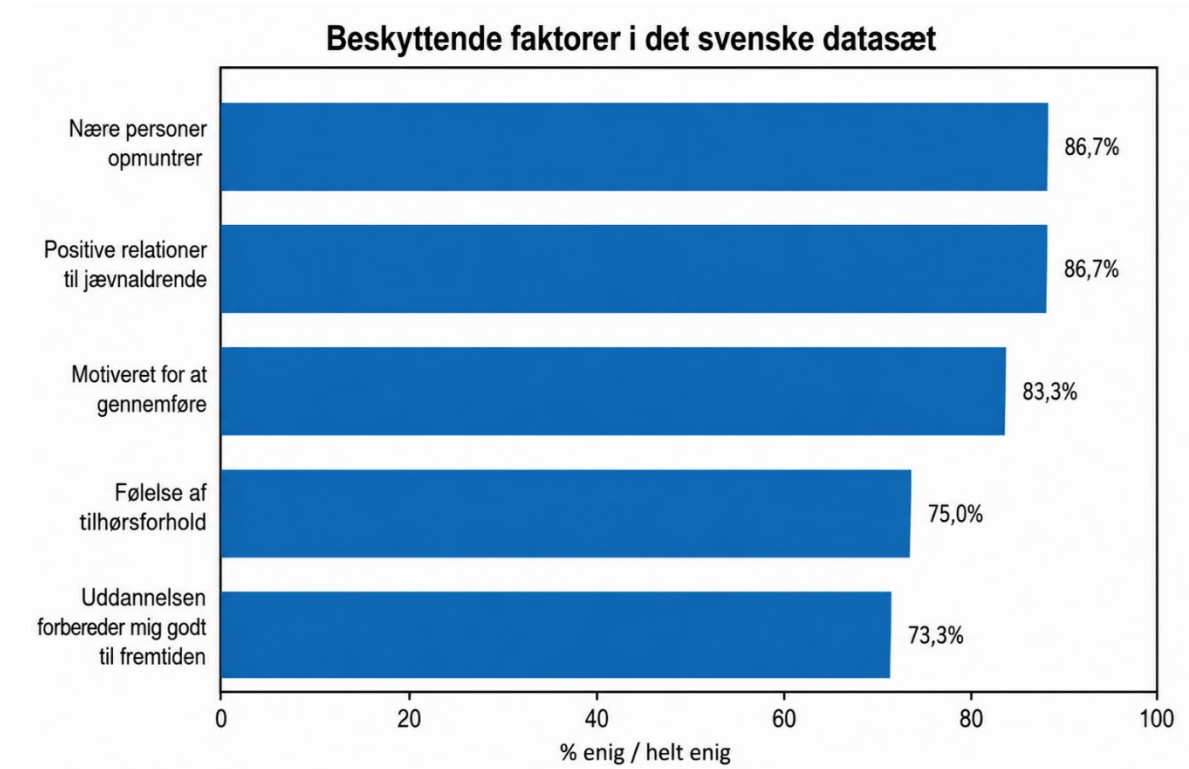
Figur 5: Aldersprofil, Sverige



Figur 6: Elever med et deltidsjob

De svenske resultater viser en stærk motivationsprofil. 83,3 % af respondenterne er enige eller meget enige i, at de føler sig motiverede for at gennemføre deres uddannelse (tabel 2 og figur 7), mens kun 10,0 % udtrykker uenighed. Eleverne har også generelt en oplevelse af, at uddannelsen er relevant for deres fremtid: 73,3 % er enige i, at deres uddannelse forbereder dem godt på det, der kommer efterfølgende, selvom 21,7 % forholder sig neutrale til dette spørgsmål. Denne kombination tyder på, at den svenske elevgruppe generelt er engageret og fremtidsorienteret, men også at en betydelig minoritet fortsat kan have behov for stærkere støtte til at skabe forbindelse mellem skole, fremtidige uddannelses- og karriereveje samt personlige mål.

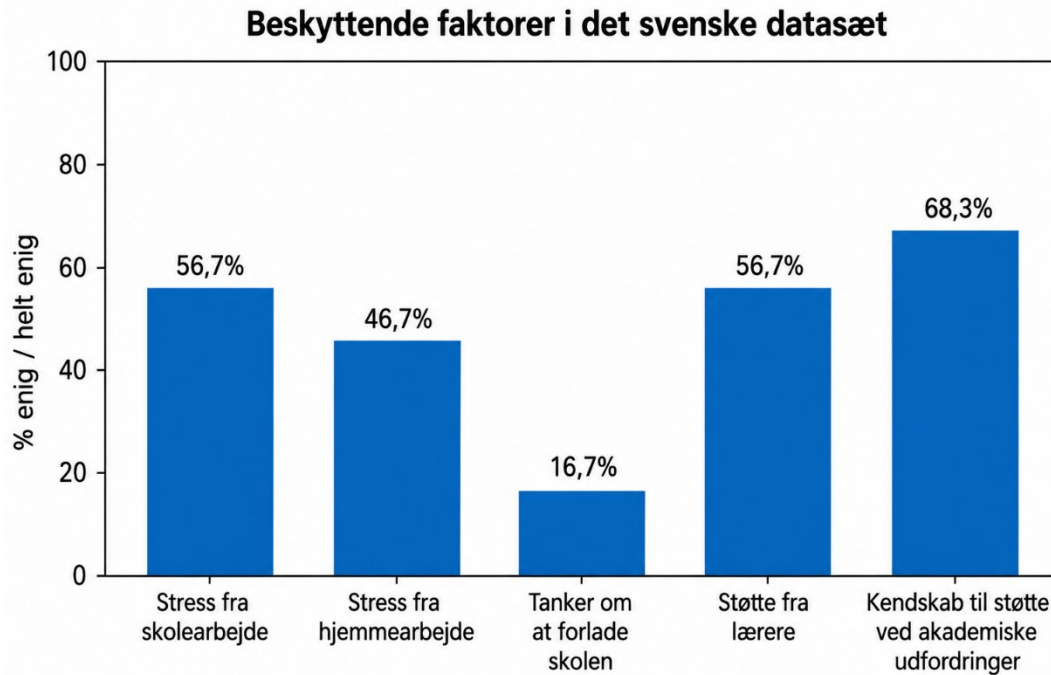
Indikator	% enig / helt enig
Motiveret for at gennemføre uddannelsen	83.3%
Stresset eller overbelastet af skolearbejde	56.7%
Stresset eller overbelastet af lektier	46.7%
Lærerne er støttende og imødekommende	56.7%
Ved, hvor jeg kan få hjælp til faglige udfordringer	68.3%
Uddannelsen forbereder mig godt til fremtiden	73.3%
Tænker nogle gange på at forlade skolen	16.7%
Føler mig som en del af skolefællesskabet	75.0%
Relationer til andre elever gør skoleoplevelsen positiv	86.7%
Nære relationer opmuntrer mig til at blive i uddannelsen	86.7%



Figur 7: Beskyttende faktorer i den svenske stikprøve

Det tydeligste belastningssignal i de svenske data vedrører arbejdsbyrden. 56,7 % af eleverne angiver, at de føler sig stressede eller overbelastede af skolearbejde, og 46,7 % siger det samme om lektier. Dette er betydelige andele og indikerer, at fagligt pres er en af de væsentligste risikofaktorer i den svenske stikprøve. Samtidig valgte mange respondenter den neutrale svarmulighed, særligt i forhold til skolearbejde (33,3 %) og lektier (31,7 %), hvilket tyder på varierede oplevelser snarere end et ensartet stressmønster blandt alle elever. I praksis peger dataene på et skolemiljø, hvor mange elever fortsat er motiverede, men samtidig oplever tempoet, omfanget og rytmen i vurderinger og afleveringer som belastende.

Beskyttende faktorer er også tydeligt til stede (figur 8). Hele 86,7 % af respondenterne angiver, at relationer til andre elever gør deres skoleoplevelse positiv, og 75,0 % føler sig som en del af skolefællesskabet. Opbakning fra nære relationer uden for skolen er tilsvarende stærk, idet 86,7 % er enige i, at familie, værger eller venner opmuntrer dem til at blive i skolen og gennemføre deres uddannelse. Oplevelsen af støtte fra skolen er mere blandet, men fortsat overvejende positiv. 56,7 % er enige i, at lærerne er støttende og imødekommende, mens en stor neutral gruppe (38,3 %) antyder, at mange elever oplever støtten som tilstedeværende, men ikke konsekvent stærk. Eleverne føler sig mere sikre på, hvor de kan få hjælp til faglige udfordringer (68,3 %), end til personlige udfordringer (58,3 %), hvilket kan indikere, at de faglige støttestrukturer fremstår tydeligere for eleverne end støtte i relation til personlige eller følelsesmæssige udfordringer.

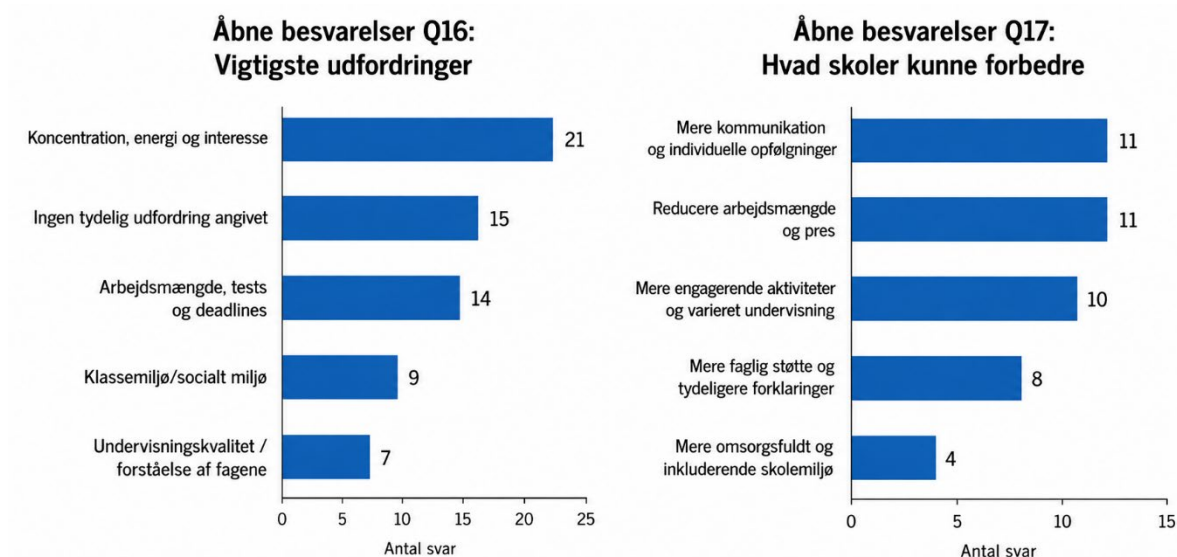


Figur 8: Pres, støtte og tidlige tegn på disengagement

Den svenske profil er overordnet positiv, men indeholder samtidig tidlige advarselstegn. 16,7 % af respondenterne er enige eller meget enige i, at de nogle gange overvejer at forlade skolen, før de har gennemført deres uddannelse. Selvom dette er et mindretal, er det stadig vigtigt i et projekt med fokus på fastholdelse, da sådanne tanker ofte opstår før et egentligt frafald. Samtidig er 71,7 % uenige i udsagnet, heraf 40,0 % som er meget uenige, hvilket tyder på, at disengagement ikke er udbredt i hele stikprøven. Det mest sandsynlige risikomønster i Sverige er derfor ikke en generel afvisning af skolen, men snarere en mere afgrænset kombination af stress, overbelastning, tab af fokus og usikkerhed, som påvirker en mindre gruppe af eleverne.

De åbne besvarelser understøtter det kvantitative billede (figur 9). Når eleverne bliver spurgt om den største udfordring i forhold til at bevare interesse og motivation, nævner de oftest koncentration og energiniveau, arbejdsbelastning og deadlines, forstyrrelser fra klassemiljø eller medelever samt vanskeligheder med at forstå enkelte fag. Flere besvarelser peger på for mange prøver i samme uge, lange skoledage, træthed, søvnighed, distraktion fra mobiltelefoner eller undervisning, som opleves som kedelig eller utilstrækkeligt tilpasset elevernes behov.

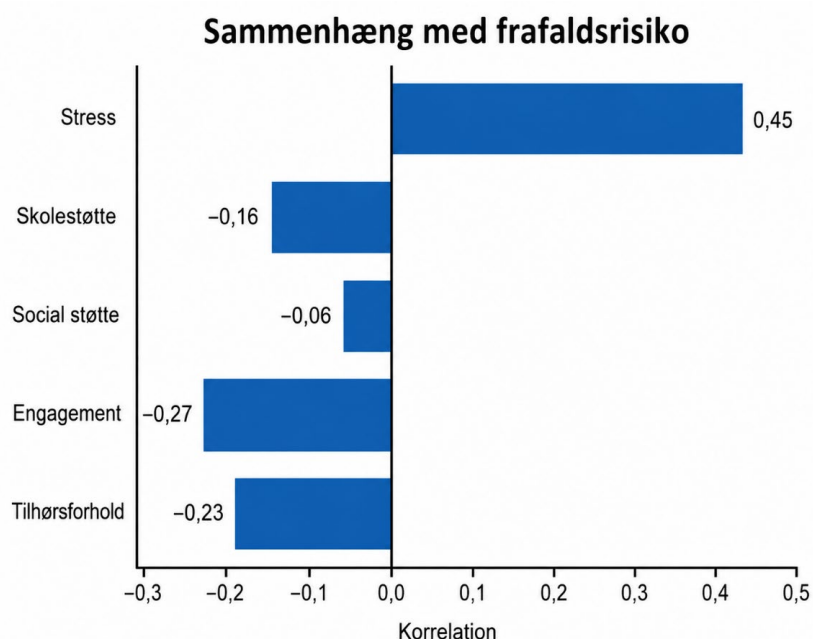
Når eleverne bliver spurgt om, hvad skolerne kan gøre for at få dem til at føle sig mere støttede, er de mest almindelige forslag at reducere presset omkring prøver og deadlines, kommunikere mere med eleverne, tilbyde flere individuelle samtaler, give tydeligere forklaringer eller ekstra hjælp samt skabe mere engagerende og varierede aktiviteter. Samlet set peger de åbne besvarelser på, at eleverne ikke primært efterspørger mindre skole generelt, men snarere en bedre organiseret, mere menneskelig og mere responsiv skoleoplevelse.



Figur 9: Åbne besvarelser – kvantitativt billede

Korrelationsanalysen (figur 10) identificerer stress som den dominerende faktor i sammenhæng med risiko for frafald ($r = 0,45$). Sammenlignet med det danske datasæt er denne sammenhæng stærkere, hvilket indikerer, at stress spiller en særligt fremtrædende rolle i forhold til elevernes oplevelse af at kunne fastholdes i uddannelse i den svenske stikprøve.

Derimod viser flere faktorer negative korrelationer med risiko for frafald, hvilket peger på mulige beskyttende effekter. Disse omfatter engagement ($r = -0,27$), tilhørsforhold ($r = -0,23$), støtte fra skolen ($r = -0,16$) og social støtte ($r = -0,06$). Selvom styrken af disse korrelationer varierer, peger det samlede mønster på, at elever, der oplever højere grad af engagement, føler en stærkere tilknytning til skolefællesskabet og oplever større støtte fra både skolen og deres sociale omgivelser, er mindre tilbøjelige til at overveje at forlade uddannelsen.

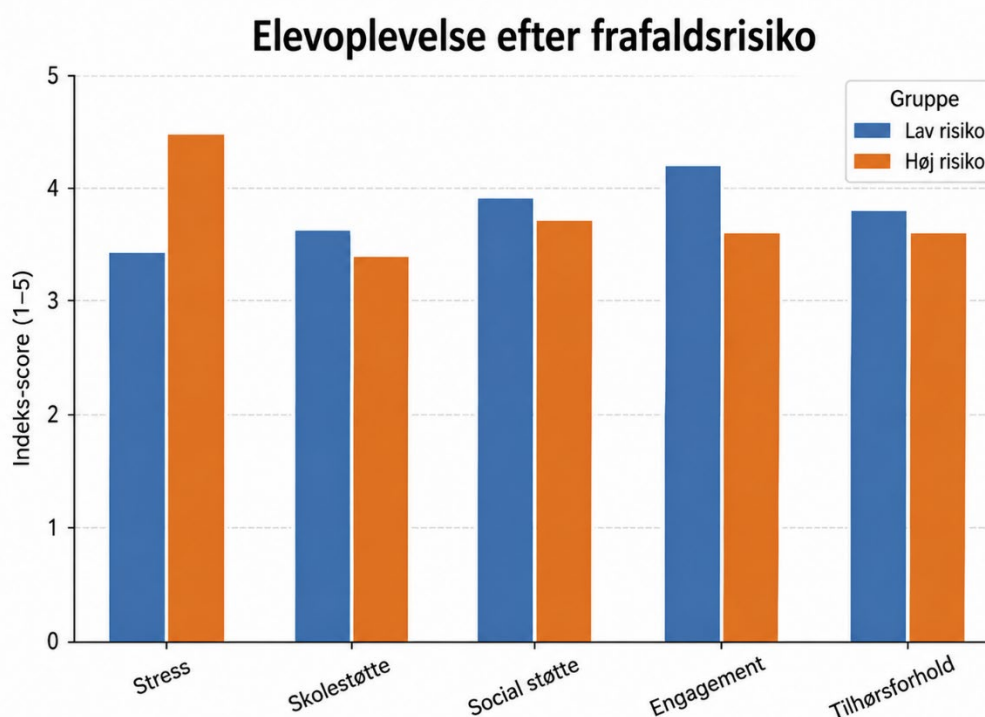


Figur 10. Sammenhæng mellem faktorer i elevernes skoleoplevelse og risiko for frafald. Stress viser en positiv korrelation med risiko for frafald ($r = 0,45$), mens engagement ($-0,27$), tilhørsforhold ($-0,23$), støtte fra skolen

$(-0,16)$ og social støtte $(-0,06)$ viser negative korrelationer, hvilket indikerer potentielle beskyttende faktorer mod frafald.

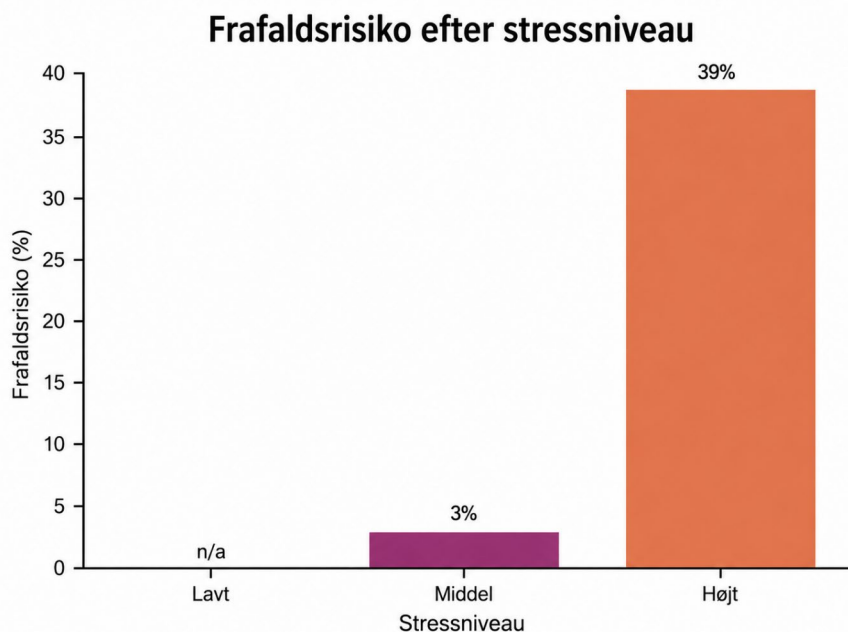
Forskelle mellem risikogrupper

Sammenligningen mellem elever i lav- og højrisikogrupperne (figur 11) tydeliggør yderligere disse dynamikker. Elever, der klassificeres som værende i høj risiko for frafald, rapporterer markant højere stressniveauer, mens elever i lavrisikogruppen rapporterer højere niveauer af engagement, tilhørsforhold og støtte fra skolen. Interessant nok er forskellen i social støtte mellem de to grupper relativt lille, hvilket tyder på, at relationer til venner og familie i dette datasæt spiller en mindre afgørende rolle for risikoen for frafald sammenlignet med de skolebaserede oplevelser.



Figur 11. Elevers skoleoplevelser fordelt på risikogrupper for frafald. Elever i højrisikogruppen rapporterer højere stressniveauer, mens elever i lavrisikogruppen rapporterer højere niveauer af engagement, tilhørsforhold og støtte fra skolen. Forskellene i social støtte er mindre.

Analysen af stresskategorier (figur 12) viser en særligt markant overgang mellem forskellige stressniveauer. Elever, der rapporterer middel stress, viser en risiko for frafald på cirka 3 %, mens elever med højt stressniveau viser en risiko på 39 %. Der observeres ingen tilfælde af risiko for frafald blandt elever, der rapporterer lavt stressniveau. Denne fordeling tyder på, at stress kan fungere som et tipping point, hvor høje stressniveauer markant øger sårbarheden. Resultaterne bør fortolkes med forsigtighed på grund af det begrænsede antal observationer, men de peger samtidig på, at lavere stressniveauer kan være forbundet med en mere stabil uddannelsesoplevelse.



Figur 12. Risiko for frafald fordelt på stressniveau. Risikoen for frafald stiger markant ved højere stressniveauer og øges fra 3 % blandt elever med middel stress til 39 % blandt elever med højt stressniveau. Der blev ikke observeret tilfælde af risiko for frafald blandt elever med lavt stressniveau (n/a).

Når de svenske resultater sammenholdes med de øvrige projektlande, fremstår Sverige positivt i forhold til motivation, tilhørsforhold og relationer mellem elever. Den svenske stikprøve viser markant lavere enighed i tanker om at forlade skolen end Danmark og ligger tættere på Finland på flere positive indikatorer. Samtidig er stress relateret til skolearbejde forholdsvis højt og ligger tættere på Finland end på Danmark. Dette tyder på, at Sverige i den deltagende kontekst ikke står over for en egentlig motivationskrise, men snarere en udfordring i forhold til håndtering af arbejdsbelastning. I arbejdet med fastholdelse er dette en vigtig forskel: Indsatser i Sverige vil sandsynligvis være mest effektive, når de fokuserer på arbejdsrytme, støtte, vejledning og meningsfuldt engagement frem for alene på motivation.

De perspektiver, som underviserne bidrager med gennem projektets spørgeskema og interviews, supplerer og understøtter elevernes besvarelser. Lærerne peger konsekvent på arbejdsbelastning, stress og vanskeligheder med at opretholde koncentrationen som centrale udfordringer for elevernes engagement. Mange undervisere observerer, at eleverne ofte har svært ved at håndtere samtidige afleveringer, stramme deadlines og vedvarende faglige krav, hvilket kan føre til træthed, faldende motivation og i nogle tilfælde tilbagetrækning fra aktiv deltagelse i undervisningen.

Ud over det faglige pres fremhæver underviserne betydningen af individuelle forskelle i læringstempo, behov og trivsel og peger på, at standardiserede undervisningstilgange ikke nødvendigvis understøtter alle elever tilstrækkeligt. Et gennemgående tema i besvarelserne er behovet for mere individualiseret støtte, herunder differentieret undervisning, individuelle opfølgninger og tættere opmærksomhed på elever, der viser tidlige tegn på disengagement.

Underviserne understreger også betydningen af relationer og kommunikation mellem elev og lærer. At skabe tillid, opretholde løbende dialog og etablere trygge rum, hvor elever kan udtrykke vanskeligheder, ses som centrale elementer i forebyggelsen af disengagement. Flere besvarelser peger på vigtigheden af tidlige opsporingsmekanismer, hvor mønstre i fravær, ændringer i adfærd eller faldende præstationer kan udløse hurtige og støttende indsatser.

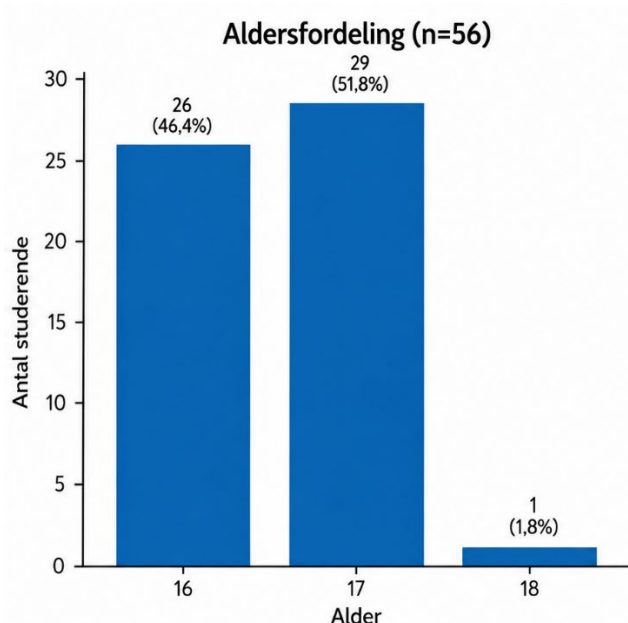
Endelig fremhæver lærerne, at arbejdet med fastholdelse ikke kun handler om at reducere fagligt pres, men også om at gøre læring mere meningsfuld og engagerende. Forslagene omfatter mere varierede og interaktive undervisningsformer, tydeligere forbindelser mellem skolefag og virkelighedsnære

anvendelser samt stærkere vejledning, der hjælper eleverne med at forstå deres fremtidige muligheder og uddannelsesveje.

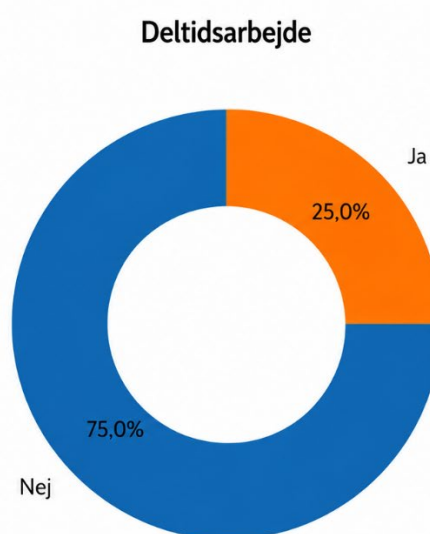
Samlet set stemmer undervisernes feedback tæt overens med elevernes perspektiver: Selvom motivation og engagement fortsat er relativt stærke i den svenske kontekst, udgør stress, håndtering af arbejdsbelastning og behovet for mere responsiv og individualiseret støtte de centrale områder, hvor målrettede indsatser kan styrke fastholdelsen yderligere.

3.4 Landeanalyse, Finland

Den finske stikprøve er koncentreret omkring aldersgruppen på ungdomsuddannelserne: 51,8 % af respondenterne er 17 år gamle, 46,4 % er 16 år, og én respondent er 18 år (figur 13). Tre ud af fire respondenter (75,0 %) angiver, at de ikke har et deltidsjob, mens 25,0 % har (figur 14). Det betyder, at besvarelsene primært afspejler elever, hvis daglige belastning hovedsageligt består af skole, selvom en betydelig minoritet samtidig balancerer skole med arbejde eller andre forpligtelser.



Figur 13: Aldersprofil, Finland

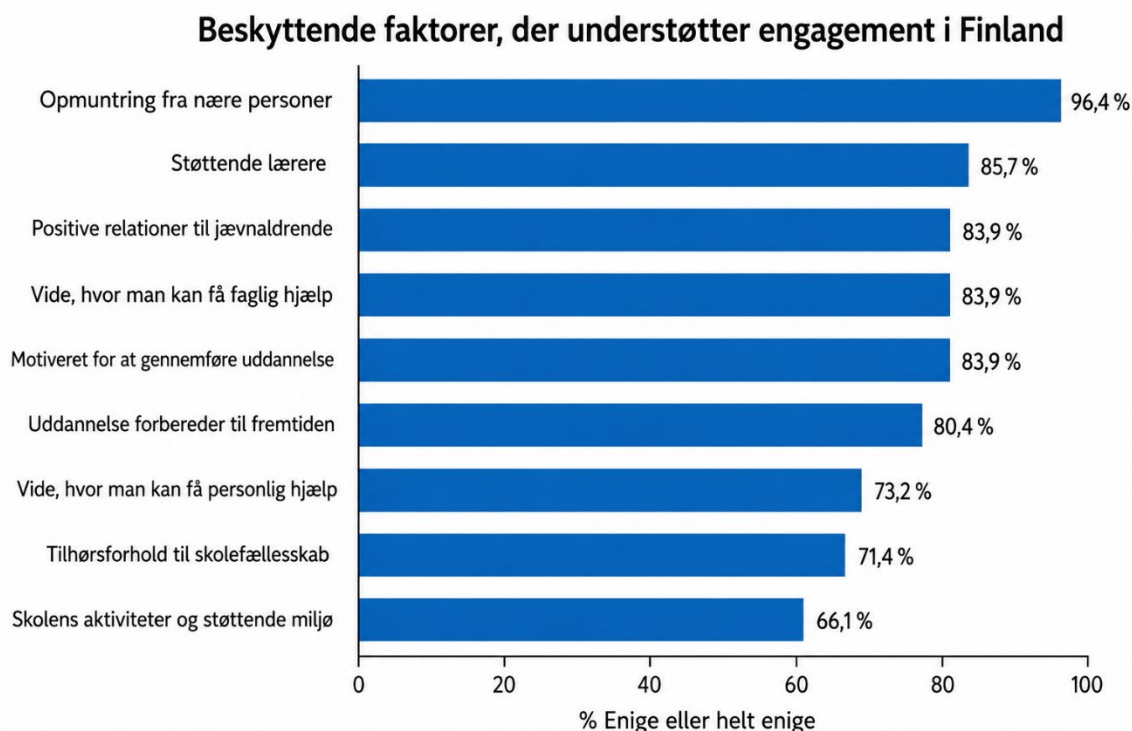


Figur 14: Elever med et deltidsjob

Det mest markante budskab i de finske data er, at eleverne generelt ikke er koblet fra uddannelsen. Tværtimod er 83,9 % enige eller meget enige i, at de føler sig motiverede for at gennemføre deres uddannelse, og 80,4 % mener, at deres uddannelse forbereder dem godt på fremtiden. Kun én respondent var uenig i udsagnet om motivation. Dette tyder på, at de finske deltagere generelt oplever det som meningsfuldt at fortsætte i uddannelse, selv når de oplever pres eller træthed. Det høje motivationsniveau bør ikke alene forstås som et individuelt karaktertræk, men også som et resultat af stærke sociale forventninger – hvilket også afspejles i den officielle uddannelsespolitik i Finland – om at gennemføre en ungdomsuddannelse. På den måde er motivation ikke blot personlig, men også formet af institutionelle rammer og de begrænsede alternativer uden for det formelle uddannelsessystem.

Beskyttende relationelle faktorer står særligt stærkt. Hele 85,7 % beskriver deres lærere som støttende og imødekommende, 83,9 % angiver, at relationer til andre elever gør skoleoplevelsen mere positiv, og 71,4 % føler sig som en del af skolefællesskabet. Oplevelsen af adgang til støtte er også høj: 83,9 % ved, hvor de kan få faglig hjælp, og 73,2 % ved, hvor de kan få hjælp til personlige udfordringer. Det stærkeste resultat i hele den finske profil vedrører opbakning fra nære relationer, hvor 96,4 % er

enige i, at mennesker tæt på dem opmuntrer dem til at blive i skolen og gennemføre deres uddannelse (figur 15).

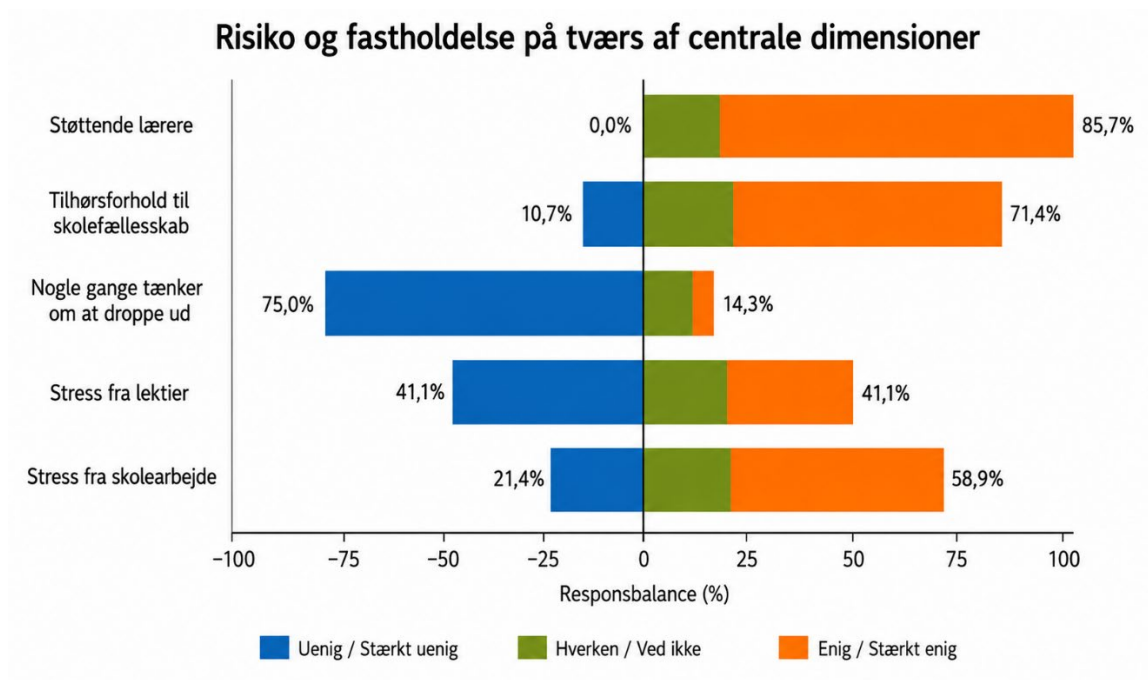


Figur 15. Positive engagement- og fastholdelsesfaktorer i den finske delstikprøve (% enige/meget enige).

Disse positive indikatorer betyder ikke, at finske elever er uden risiko. Presset fra skolearbejdet er den tydeligste spænding i datasættet: 58,9 % angiver, at de føler sig stressede eller overbelastede af skolearbejde. Lektier tegner et mere delt billede, hvor lige store andele er enige og uenige (begge 41,1 %), mens 17,9 % forholder sig neutrale. Dette mønster tyder på, at udfordringer relateret til arbejdsbelastning er reelle, men at presset kan være ujævnt fordelt mellem elever, perioder, fag eller vurderingssituationer.

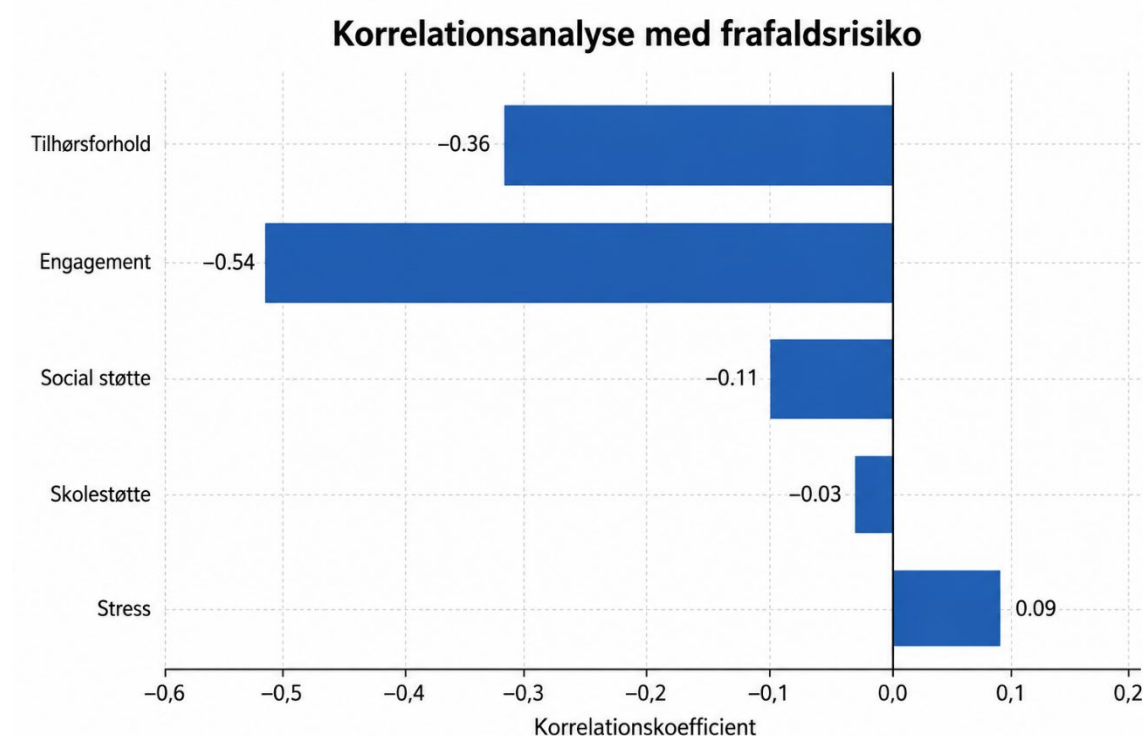
Spørgsmål 11, som undersøger, om eleverne nogle gange overvejer at forlade skolen før gennemført uddannelse, giver et vigtigt signal i forhold til fastholdelse. I Finland er 14,3 % enige eller meget enige i dette udsagn, mens 75,0 % er uenige eller meget uenige, og 5,4 % vælger en neutral position. Tre elever markerede spørgsmålet som ikke relevant. Resultatet peger ikke på et omfattende frafaldsproblem i denne gruppe, men identificerer samtidig en betydelig minoritet, hvis engagement fremstår mere sårbart (figur 16).

De rapporterede stressniveauer kan forbindes med bredere tendenser såsom ændrede læreplaner, løbende evaluering og kontinuerlig præstationsmåling, som kan få elevernes hverdag til at opleves som et konstant vurderet arbejde. Set i dette perspektiv er stress ikke tilfældigt, men afspejler stigende uddannelsesmæssige krav, der spejler udviklinger i arbejdslivet, hvor fleksibilitet, selvledelse og konstant produktivitet forventes. Som følge heraf overlades eleverne ofte til individuelt at håndtere belastninger, som i høj grad er strukturelt betingede.



Figur 16. Fordeling af svar på udvalgte risiko- og fastholdelsesdimensioner i Finland.

I modsætning til de danske og svenske datasæt, hvor stress fremstår som den mest fremtrædende faktor, viser det finske datasæt en anderledes struktur. Den stærkeste sammenhæng med risiko for frafald ses for engagement ($r = -0,54$), som vist i figur 17.



Figur 17. Sammenhæng mellem faktorer i elevernes skoleoplevelse og risiko for frafald ($n = 56$). Engagement ($r = -0,54$) og tilhørsforhold ($r = -0,36$) viser den stærkeste negative sammenhæng med risiko for frafald, mens stress viser en mindre positiv korrelation.

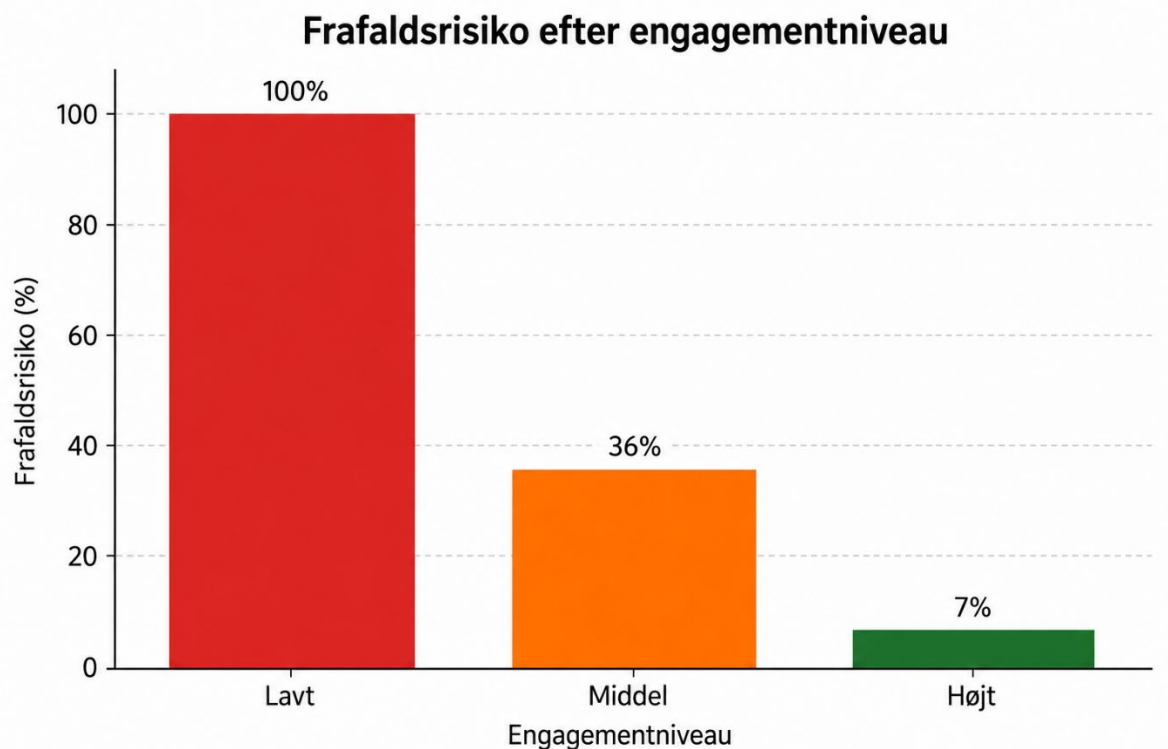
Denne stærke negative korrelation tyder på, at engagement spiller en central stabiliserende rolle i det finske datasæt, hvor højere niveauer af engagement hænger sammen med en markant lavere sandsynlighed for, at elever rapporterer risiko for frafald. Et tilsvarende mønster ses for tilhørsforhold ($r = -0,36$), hvilket indikerer, at elever, der føler sig socialt integrerede i skolemiljøet, er mindre tilbøjelige til at overveje at forlade uddannelsen.

Selvom engagement er stærkt forbundet med lavere risiko for frafald, bør det ikke udelukkende forstås som et individuelt ansvar. Engagement formes af materielle og sociale betingelser såsom håndterbare arbejdsbelastninger, stabile elevfællesskaber, rettidig feedback og en oplevelse af at blive set og anerkendt i skolen. Lavt engagement kan derfor afspejle ikke manglende motivation, men en reduceret kapacitet til at håndtere vedvarende krav. Ud fra dette perspektiv kan risiko for frafald i mindre grad forstås som et personligt nederlag og i højere grad som et udtryk for presset deltagelse i et krævende system.

Resultaterne i figur 18 viser en tydelig sammenhæng mellem elevers engagement og risiko for frafald. Elever med lavt engagement viser den højeste risiko for frafald (100 %), mens risikoen falder markant blandt elever med middel engagement (36 %) og er lavest blandt elever med højt engagement (7 %). Dette mønster tyder på, at engagement kan fungere som en vigtig beskyttende faktor mod frafald. Elever, der føler sig mere involverede i læringsaktiviteter og skolemiljø, ser ud til at have betydeligt mindre sandsynlighed for at befinde sig i højrisikogruppen.

Resultaterne for gruppen med lavt engagement bør dog fortolkes med forsigtighed, da de bygger på et meget begrænset antal besvarelser. Små undergrupper kan føre til overestimerede procentsatser og begrænser derfor resultaternes generaliserbarhed. På trods af denne begrænsning understøtter den overordnede tendens i dataene studiets bredere konklusion om, at højere engagement hænger sammen med lavere risiko for frafald, hvilket understreger betydningen af at fremme aktiv deltagelse og involvering i uddannelsesmiljøet.

Det bør også bemærkes, at kommuner og andre uddannelsesmyndigheder i det finske system – sammen med lærerne – har en høj grad af autonomi i forhold til ressourcefordeling og organiseringen af undervisningen. Resultaterne kan derfor variere betydeligt mellem forskellige skoler.



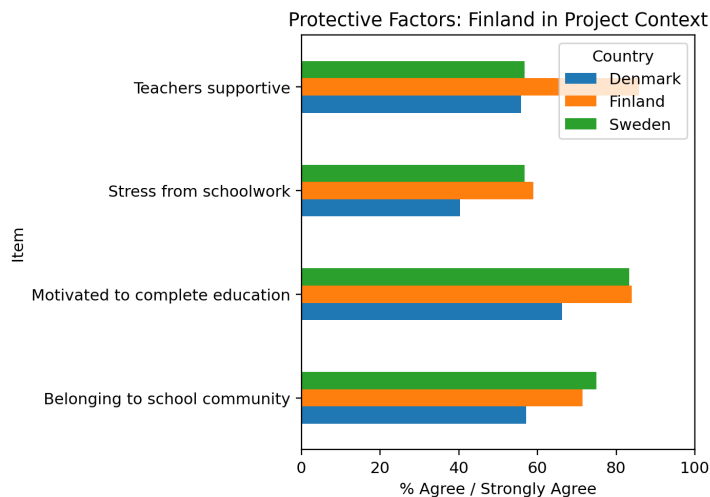
Figur 18. Risiko for frafald fordelt på engagementsniveau. Elever med lavt engagement viser den højeste risiko for frafald (100 %), mens risikoen for frafald falder markant ved højere niveauer af engagement (36 % ved middel engagement og 7 % ved højt engagement). Resultaterne for gruppen med lavt engagement bør fortolkes med forsigtighed på grund af de små undergruppestørrelser.

Samlet set viser de finske resultater en skoleoplevelse, der i høj grad er forankret i stærke støttestrukturer frem for præget af fremmedgørelse. Eleverne rapporterer høje niveauer af motivation, stor tillid til lærerne og betydelig støtte fra både kammerater og nære familierelationer. Dette er vigtigt, fordi det tyder på, at fastholdelse i den finske delstikprøve understøttes af både institutionelle og relationelle beskyttende faktorer.

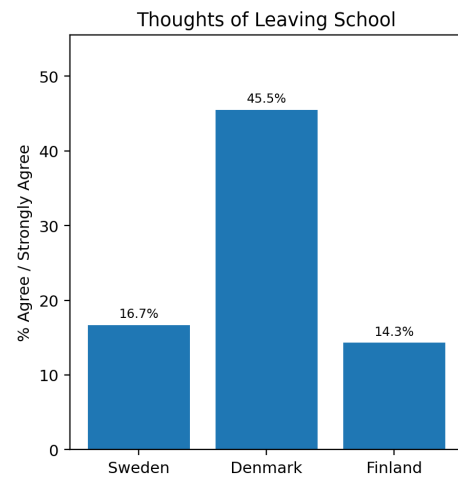
Den væsentligste udfordring er derfor ikke mangel på støtte i abstrakt forstand, men ophobningen af pres. Når mere end halvdelen af respondenterne føler sig overbelastede af skolearbejde, kan selv et generelt positivt læringsmiljø blive sårbart i intensive perioder såsom eksamensuger, projektdeadlines eller overgange til prøver med stor betydning. I et fastholdelsesperspektiv er dette vigtigt, fordi disengagement ikke altid begynder med en afvisning af skolen. Det kan også begynde med udmattelse, overbelastning og reduceret evne til at håndtere kravene.

Sammenlignet med de øvrige deltagende lande i projektets baseline fremstår Finland med en af de stærkeste samlede profiler for engagement (figur 19 og 20). Motivation for at gennemføre uddannelsen i Finland (83,9 %) er næsten identisk med Sverige (83,3 %) og væsentligt højere end Danmark (66,2 %). Støtte fra lærerne er markant stærkere i Finland (85,7 %) end i Sverige (56,7 %) eller Danmark (55,8 %). Samtidig har Finland den laveste andel af elever, der rapporterer tanker om at forlade skolen (14,3 %), hvilket er lidt lavere end Sverige (16,7 %) og markant lavere end Danmark (45,5 %).

Finland er dog ikke den mindst belastede kontekst i projektets datasæt. Andelen, der rapporterer stress relateret til skolearbejde (58,9 %), er lidt højere end i Sverige (56,7 %) og tydeligt højere end i Danmark (40,3 %). Denne kombination er analytisk vigtig: Finland ser ud til at kombinere højt fagligt pres med stærk relationel og institutionel støtte. Med andre ord peger det finske mønster på, at pres alene ikke automatisk fører til disengagement, når elever samtidig oplever vejledning, støtte og opmuntring.



Figur 19: Beskyttende faktorer – Finland i projektkonteksten



Figur 20: Tanker om at forlade skolen

De finske resultater giver et nyttigt eksempel på en kontekst, hvor fastholdelse af elever understøttes af stærke beskyttende relationer, men hvor forebyggende arbejde fortsat er vigtigt, fordi pres og træthed stadig udgør væsentlige udfordringer. Den mest relevante læring er, at fastholdelsesstrategier ikke kun bør fokusere på elever, der allerede er tæt på at falde fra. De bør også adressere de hverdagsvilkår, som gør det vanskeligere for elever at fastholde engagement over tid.

I praksis peger de finske besvarelser på fire centrale prioriteter. For det første bør skoler fortsat investere i støttende relationer mellem lærer og elev, da dette er en af de tydeligste styrker i datasættet. For det andet fortjener koordinering af arbejdsbelastning og rytmen i evalueringer øget opmærksomhed, særligt i perioder med mange prøver. For det tredje har oplevelsen af relevans stor betydning: Når elever har svært ved at se, hvorfor bestemte faglige elementer er nyttige, bliver motivationen mere sårbar. Endelig er individualiseret faglig og følelsesmæssig støtte fortsat vigtig – også i en relativt velfungerende kontekst – særligt for den minoritet, der rapporterer tanker om at forlade skolen eller vanskeligheder med at håndtere pres.

Overordnet peger den finske baseline på, at de deltagende skoler starter fra et forholdsvis stærkt fundament. Udfordringen handler derfor mindre om at genopbygge tilhørsforhold fra bunden og mere om at beskytte motivation under pres. Dette er en vigtig indsigt for det bredere Engaging Minds-partnerskab, fordi det fremhæver, hvordan forebyggelse af frafald også kan handle om at reducere overbelastning, øge oplevelsen af relevans og understøtte elevernes energi og overskud, før disengagement får fodfæste.

De perspektiver, som underviserne bidrager med, nuancerer yderligere forståelsen af elevengagement og fastholdelse i den finske kontekst. Lærerne beskriver disengagement som en gradvis og kumulativ proces, der ofte hænger sammen med et misforhold mellem elevernes forventninger og de faglige krav på ungdomsuddannelserne. Elever kan overvurdere deres evne til at håndtere arbejdsbelastning og tid, hvilket kan føre til stress, faldende præstationer og i sidste ende disengagement. Derudover fremhæves mentale og fysiske sundhedsudfordringer samt vanskeligheder med daglige rutiner, såsom søvn mønstre, som væsentlige medvirkende faktorer.

Underviserne fremhæver konsekvent tidlige advarselstegn såsom stigende og uregelmæssigt fravær, manglende kommunikation, reduceret deltagelse og tydelig social isolation. Særligt ensomhed og fraværet af tilhørsforhold til en gruppe – især når gruppedannelsen er svag i begyndelsen af skoleåret – betragtes som kritiske risikofaktorer, som kan være vanskelige at ændre over tid.

En central styrke ved det finske system ligger i dets strukturerede og omfattende støttemekanismer. Underviserne understreger betydningen af systematisk opfølgning på fravær, regelmæssige individuelle samtaler, stærkt samarbejde mellem medarbejdere samt adgang til specialundervisning og støtte i mindre grupper. Tilstedeværelsen af tværfaglige teams, herunder vejledere, psykologer og socialrådgivere, understøtter yderligere en helhedsorienteret tilgang til elevtrivsel og fastholdelse.

Det er bemærkelsesværdigt, at mange støtteforanstaltninger først sættes i gang, når problemerne bliver synlige, hvilket betyder, at stress og disengagement primært behandles som individuelle udfordringer, der håndteres gennem målrettede indsatser. Selvom disse støttestrukturer er vigtige, fungerer de i høj grad inden for de eksisterende rammer. Dette rejser spørgsmålet om, hvorvidt de i praksis kompenserer for krævende vilkår frem for at adressere den overordnede intensitet i ungdomsuddannelserne.

Samtidig understreger lærerne, at tidsmæssige begrænsninger og organisatoriske forhold kan reducere effektiviteten af disse støttesystemer. Høj grad af elevautonomi i planlægning samt et bredt udvalg af valgfag kan mindske mulighederne for stabile elevfællesskaber, mens udfordringer i koordineringen mellem uddannelses- og sociale tilbud kan påvirke kontinuiteten i støtten.

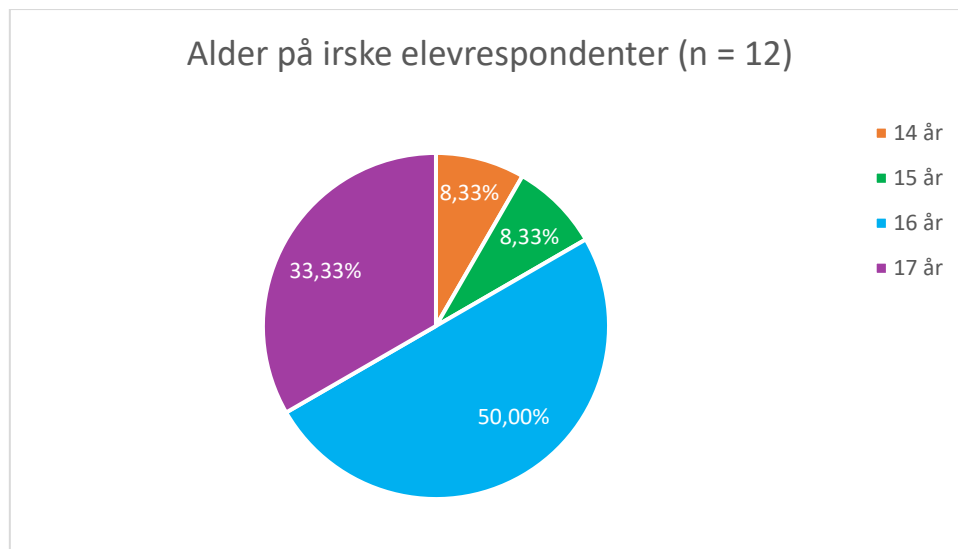
På tværs af interviewene lægges der stor vægt på betydningen af relationer og daglige interaktioner. Små handlinger, såsom regelmæssige opfølgninger, oprigtig interesse for elevernes trivsel og fokus på, at ingen elever føler sig isolerede, betragtes som centrale for at opretholde engagement. Underviserne fremhæver også betydningen af peer support og mentorordninger samt vigtigheden af at skabe inkluderende klasse miljøer, der fremmer respekt, samarbejde og fællesskab.

Endelig knyttes motivation tæt til elevernes oplevelse af kompetence, autonomi og tilhørsforhold. Når elever oplever succes, modtager passende vejledning og kan bevæge sig fremad i deres eget tempo mod meningsfulde mål, er de mere tilbøjelige til at forblive engagerede. Overordnet viser den finske kontekst et stærkt systemisk fundament for elevstøtte, samtidig med at den peger på behovet for yderligere at styrke tidlige indsatser, individualiseret støtte og mekanismer for social integration for at forebygge gradvis disengagement.

De finske resultater peger på, at stærk relationel støtte hjælper med at afbøde presset i et akademisk intensivt og præstationsorienteret system. I et bredere perspektiv kan forebyggelse af frafald derfor kræve ikke blot styrkelse af den enkelte elevs robusthed, men også en undersøgelse af, hvor stort et pres eleverne udsættes for. I denne forstand er arbejdet med fastholdelse ikke kun en pædagogisk opgave, men også et spørgsmål om, hvordan uddannelsessystemet former forventninger til udholdenhed og succes.

3.5 Landeanalyse, Irland

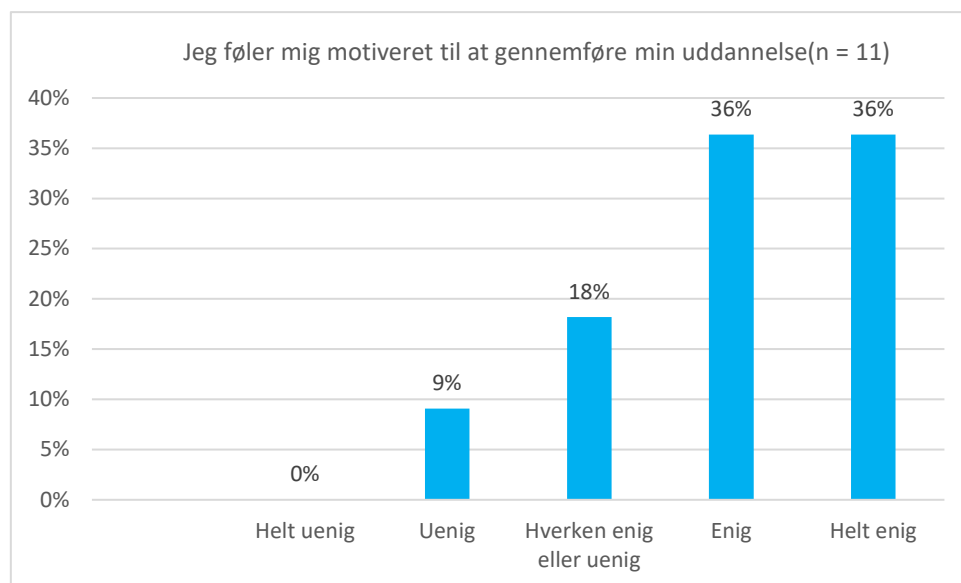
Engaging Minds-elevundersøgelsen giver indsigt i elevernes oplevelser af motivation, trivsel, støtte og engagement i skolemiljøet. 12 elever deltog i den irske version af elevundersøgelsen, hvor størstedelen af eleverne var 16-17 år gamle (figur 21), hvilket er den typiske alder for elever i 4. år af secondary education. I Irland er dette almindeligvis kendt som Transition Year. Det betyder, at eleverne, der besvarede undersøgelsen, sandsynligvis har afsluttet Junior Cert-eksamenen i skoleåret 2024/2025 og nu befinder sig i et år med færre faglige krav og større mulighed for at udforske interesser gennem ikke-akademiske erfaringer.



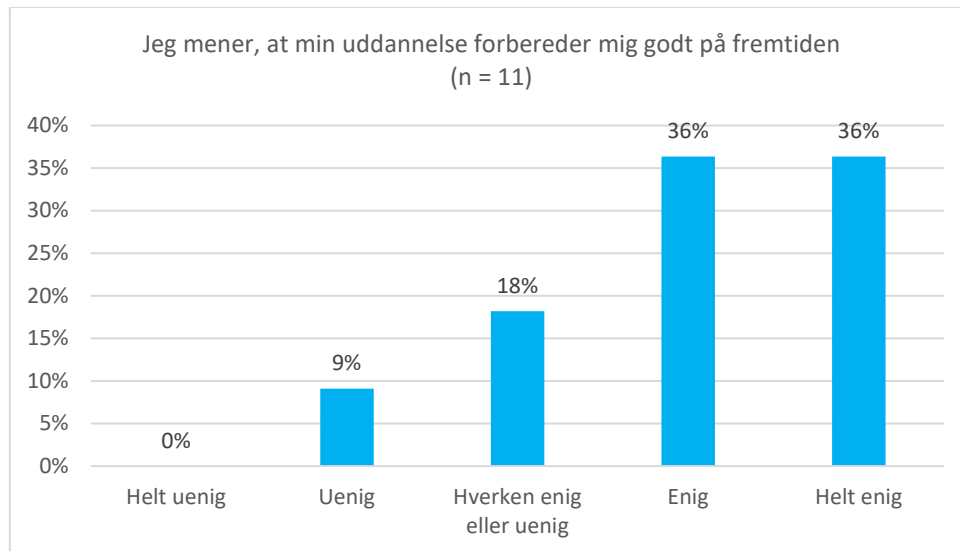
Figur 21: Aldersprofil for deltagere i den irske elevundersøgelse

Elevmotivation og uddannelsesaspirationer

Overordnet rapporterede eleverne høje niveauer af motivation for at gennemføre deres uddannelse ($M = 4,00$) samt stor tillid til, at deres skolegang forbereder dem godt på fremtiden ($M = 4,00$) (figur 22 og 23).

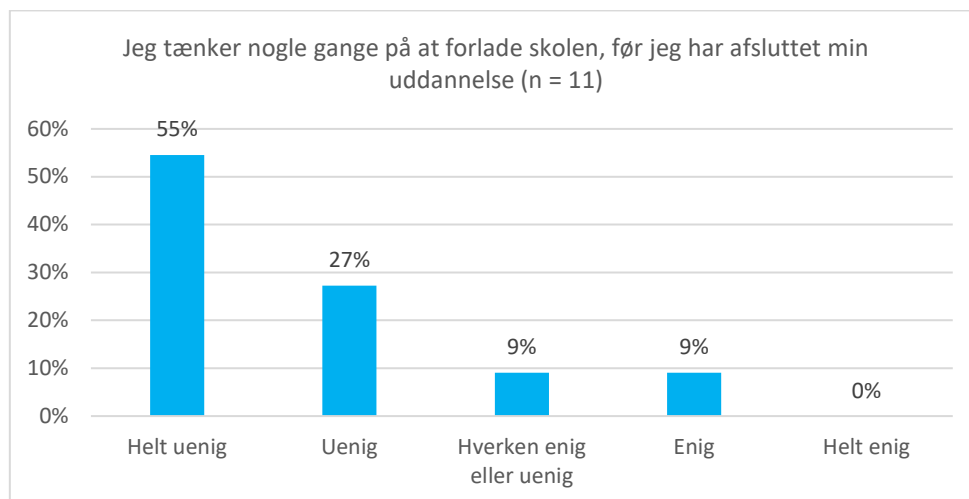


Figur 22: Niveauer af motivation for at gennemføre uddannelsen



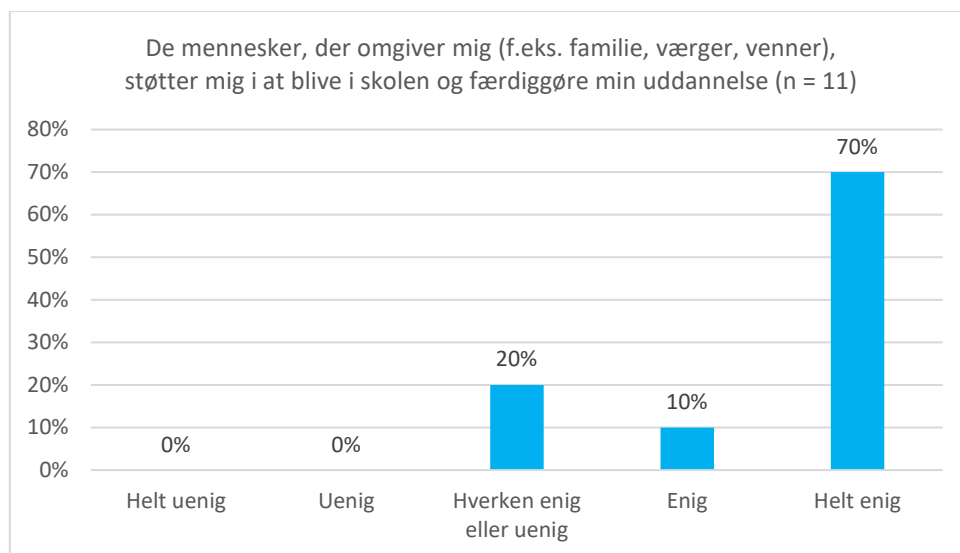
Figur 23: Elevernes tillid til, at uddannelsen forbereder dem på fremtiden

Derudover angav størstedelen af respondenterne, at de sjældent overvejer at forlade skolen før tid ($M = 1,73$). Dette tyder på lave niveauer af disengagement i forhold til skolen og indikerer, at ingen af de deltagende elever er i øget risiko for frafald (figur 24).



Figur 24: Elevernes risiko for at forlade skolen før gennemført uddannelse

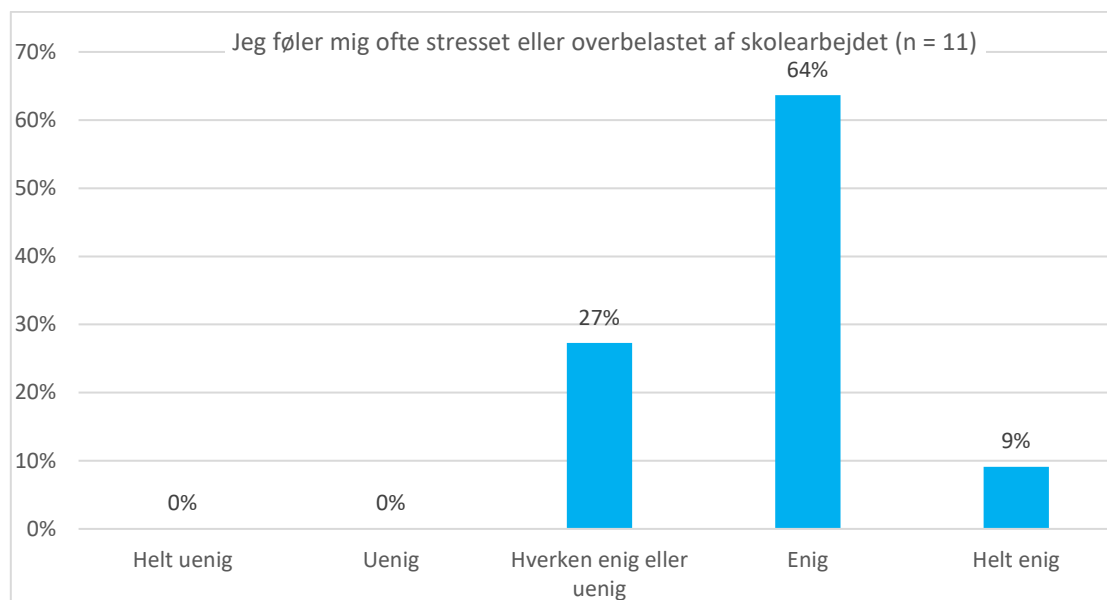
Disse resultater indikerer, at denne elevgruppe er engageret i at gennemføre deres uddannelse og ser fordelene ved dette i forhold til deres fremtid. Eksterne opmuntringskilder ser ud til at spille en vigtig rolle i dette, hvilket afspejles i de meget positive svar vedrørende betydningen af støtte fra venner og familie for at fortsætte og gennemføre skoleforløbet ($M = 4,50$) (figur 25).



Figur 25: Elevernes vurdering af betydningen af familiestøtte for fortsat engagement i skolen

Stress og fagligt pres

Selvom motivationen for at deltage i uddannelse generelt er høj blandt denne elevgruppe, rapporterede eleverne også stressniveauer relateret til skolearbejde ($M = 3,82$). Besvarelserne på de åbne spørgsmål understøtter dette resultat, idet eleverne fremhæver udfordringer med arbejdsbelastning, træthed og pres i forbindelse med eksamener – særligt relateret til forberedelsen til den nationale afgangseksamen (Leaving Cert) (figur 26).

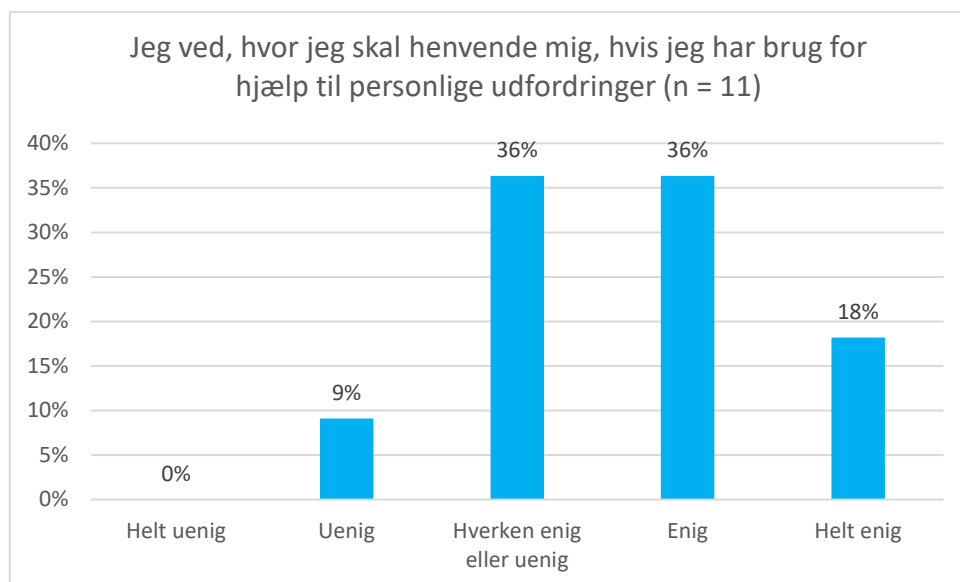


Figur 26: Elevernes rapporterede stressniveauer relateret til skolearbejde

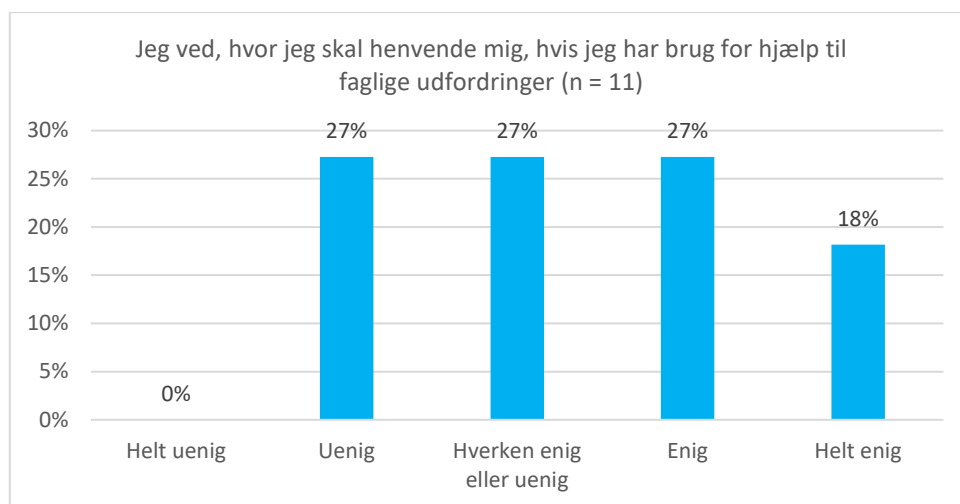
Dette tyder på, at skolemiljøet kan opleves som præget af et højt pres, særligt i relation til faglige præstationer. Selvom eleverne er engagerede i at gennemføre deres ungdomsuddannelse, kan de samtidig opleve stress og vanskeligheder med at opretholde deres trivsel. Kombinationen af høj motivation og højt stressniveau kan have betydning for elevernes mulighed for at fastholde engagementet i skolegangen på længere sigt samt for deres mentale sundhed.

Støtte og hjælp

Eleverne rapporterede moderat positive oplevelser af lærerstøtte og lærernes tilgængelighed ($M = 3,55$). Bevidstheden om, hvor man kan søge hjælp til personlige udfordringer, var også relativt høj ($M = 3,64$). Derimod var kendskabet til, hvor man kan få støtte til faglige spørgsmål eller udfordringer, lidt lavere ($M = 3,36$). Dette kan indikere et muligt behov for større tydelighed omkring, hvor og hvordan elever kan få adgang til strukturer og støtte i forbindelse med faglig hjælp (figur 27 og figur 28).



Figur 27: Elevernes tillid til at kunne finde hjælp til personlige udfordringer



Figur 28: Elevernes tillid til at kunne finde hjælp til faglige udfordringer

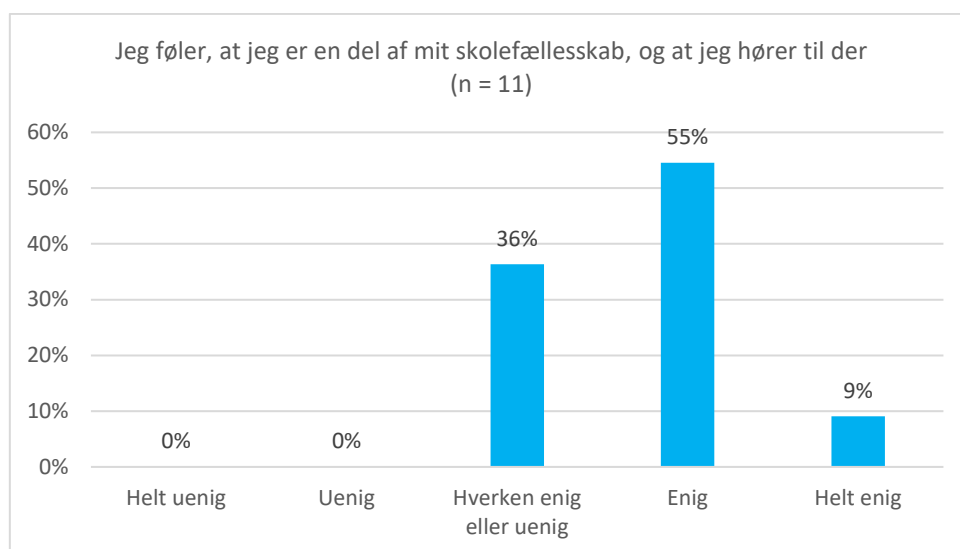
Dette bekræftes også i de kvalitative data, som peger på, at eleverne kunne have gavn af større synlighed omkring skolens støttetilbud. Der efterspørges blandt andet flere muligheder for kontakt med skolens støttefunktioner, såsom studievejledere. Nogle af de åbne besvarelser peger desuden på et ønske om mere psykologisk trykke klasse miljøer, hvor eleverne føler sig mere komfortable med at stille spørgsmål uden at opleve angst eller negative følelser.

Tilhørsforhold og relationer til jævnaldrende

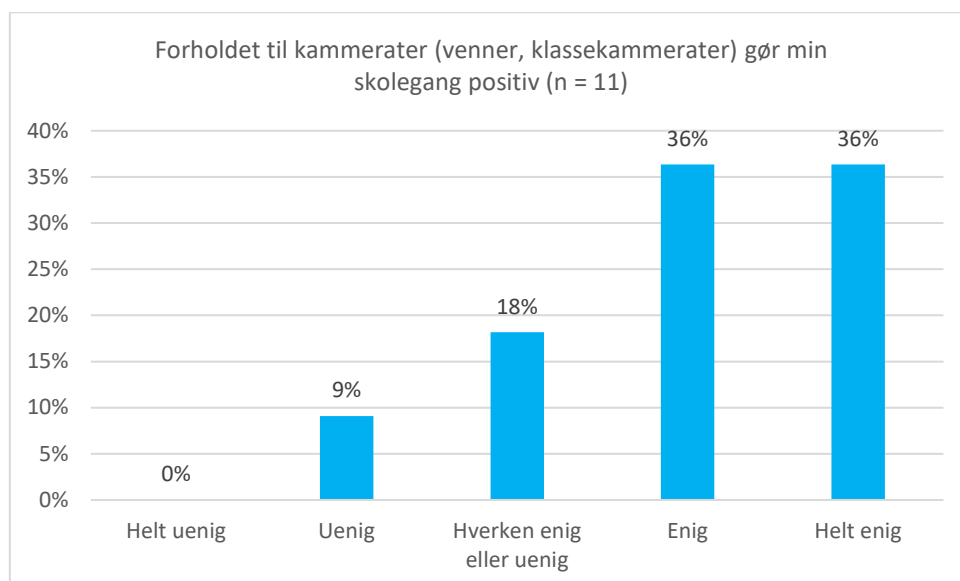
Eleverne rapporterede generelt en stærk følelse af tilhørsforhold til deres skole og skolefællesskab ($M = 3,73$) samt til deres jævnaldrende ($M = 4,00$). Disse resultater understreger betydningen af at føle sig

forbundet med skolen på både et socialt og fællesskabsorienteret niveau. Denne sociale tilknytning kan fungere som en beskyttende faktor i skoleoplevelsen (figur 29 og figur 30).

Relationer til jævnaldrende ser ud til at bidrage væsentligt til elevernes generelle trivsel og positive engagement. Indsatser med fokus på yderligere at styrke social tilknytning og fællesskab kan derfor være særligt virkningsfulde.



Figur 29: Elevernes oplevede følelse af tilhørsforhold til skolefællesskabet



Figur 30: Elevernes vurdering af betydningen af positive relationer til jævnaldrende i skolen

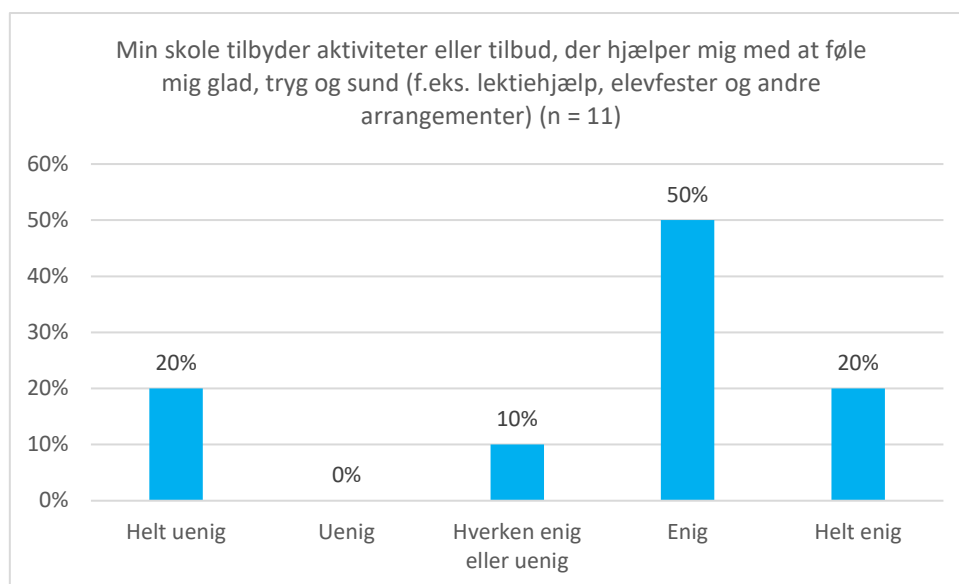
Engagement og klasseværelsesoplevelser

Et centralt tema i de åbne besvarelser handler om elevernes engagement i undervisningen. Eleverne beskrev undervisningen som “kedelig” eller for afhængig af passive undervisningsformer såsom notetagning eller oplæsning fra slides. Andre besvarelser indikerede, at eleverne kan have svært ved at koncentrere sig i undervisningen, særligt når klassedynamikker eller siddepladser opleves som ubehagelige.

Dette kan pege på et muligt misforhold mellem elevernes motivation for at klare sig godt og deres daglige læringsoplevelser. Selvom eleverne generelt værdsætter deres uddannelse, oplever de ikke nødvendigvis klassemiljøet som stimulerende eller interaktivt.

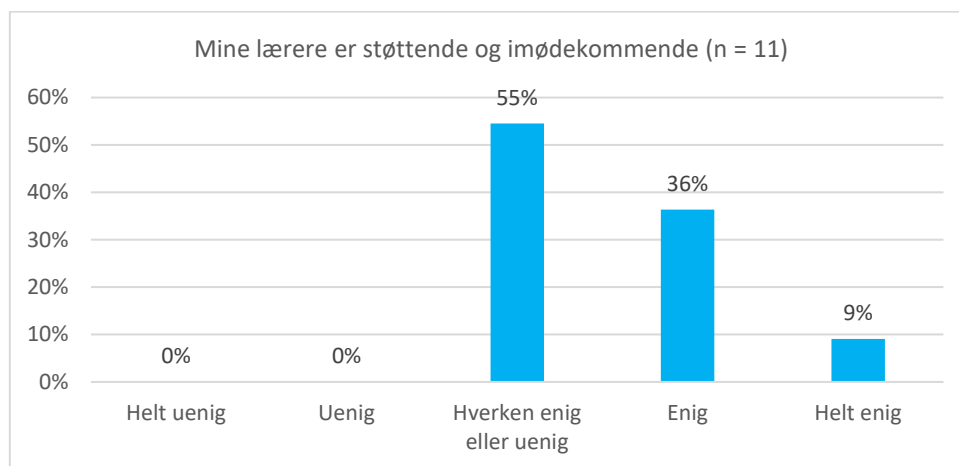
Skolemiljø og trivselsindsatser

Eleverne rapporterede moderat positive oplevelser af skolens initiativer med fokus på trivsel ($M = 3,50$) (figur 31).



Figur 31: Elevernes vurdering af trivselsindsatseres betydning for trivsel

De åbne besvarelser peger på, at der er plads til forbedringer, særligt i forhold til at reducere oplevet pres, forbedre kommunikationen om støttetilbud, tilbyde anonyme platforme til at stille spørgsmål samt styrke mere støttende relationer mellem lærere og elever (figur 32).



Figur 32: Elevernes oplevelse af lærernes tilgængelighed og imødekommenhed

Overordnet peger resultaterne på et generelt positivt, men nuanceret billede af elevernes skoleoplevelse. Eleverne fremstår motiverede, fremtidsorienterede og understøttet af stærke relationer til jævnaldrende samt eksisterende støttestrukturer på skolen. Samtidig fremhæver dataene områder, som fortjener særlig opmærksomhed, især presset forbundet med faglige krav og en vis grad af disengagement knyttet til nuværende undervisningspraksisser. Selvom støttesystemerne generelt opleves som effektive, er der tydelige tegn på, at de kan blive mere inkluderende – særligt for elever, som ikke befinder sig i hverken den højeste eller laveste ende af præstationsspektret.

Selvom den lille stikprøvestørrelse ($n = 12$) kræver forsigtig fortolkning, styrker sammenfaldet mellem de kvantitative og kvalitative indsigter relevansen af disse observationer. Samlet set peger resultaterne på, at de grundlæggende betingelser for elevsucces er til stede, men at målrettede forbedringer – såsom reduktion af fagligt pres, styrkelse af engagement i undervisningen og videreudvikling af støttemekanismer – kan bidrage til at styrke elevernes læringsoplevelse og trivsel yderligere.

Den irske fokusgruppe med skolens støttepersonale giver et detaljeret indblik i, hvordan undervisere oplever og fortolker elevdisengagement i praksis. Deltagerne beskrev disengagement ikke som et enkeltstående problem, men som en gradvis proces forment af samspillet mellem hjemlige forhold, individuelle elevbehov, skolens struktur og bredere systemiske vilkår. Fra undervisernes perspektiv opstår mange af de første udfordringer uden for skolen, herunder socioøkonomiske belastninger, forventninger om at bidrage økonomisk til familien samt familiekontekster, hvor uddannelse ikke prioriteres højt – ofte knyttet til generationers erfaringer med tidligt frafald fra uddannelse.

For nogle elever forstærkes disse faktorer yderligere af kulturelle forventninger, afbrudte skoleforløb eller sen indtræden i det irske uddannelsessystem, hvilket kan føre til betydelige læse- og skrivevanskeligheder samt lavere selvtillid. Inden for skolens rammer fremhævede deltagerne et oplevet misforhold mellem elevernes behov og strukturen i Junior Cycle-curriculumet, som beskrives som fagligt krævende og præget af evalueringer, hvor gentagne nederlag kan bidrage til tab af selvtillid og tilbagetrækning fra læring. Derudover blev skoledagens struktur og klassemiljøet beskrevet som udfordrende for nogle elever, særligt for elever med opmærksomheds- eller adfærdsmæssige udfordringer.

Underviserne fremhævede også betydningen af uopfyldte eller uidentificerede behov, herunder indlæringsvanskeligheder og mentale sundhedsudfordringer, og bemærkede, at forsinkelser i adgangen til udredninger og støtte ofte betyder, at elever starter på ungdomsuddannelsen uden relevante indsatser på plads. Samtidig blev nyere udviklinger fremhævet, herunder øget skolevægning efter COVID-19-pandemien, ofte forbundet med angst, samt betydningen af smartphonebrug og vanskeligheder med at opretholde stabilt fremmøde.

I forhold til identifikation blev faldende fremmøde konsekvent beskrevet som det mest pålidelige tidlige advarselstegn, ofte ledsaget af reduceret forældreengagement og ændringer i elevadfærd, som hyppigt forstås som udtryk for mistrivsel snarere end bevidst forstyrrende adfærd. Selvom skolerne anvender information fra de afgivende grundskoler samt løbende monitorering for tidligt at identificere risici, begrænses denne proces til tider af forsinkelser i diagnosticering eller utilstrækkelig informationsdeling.

Samtidig fremhævede fokusgruppen en række praksisser, der understøtter elevengagement, med særligt fokus på relationer. Det blev betragtet som centralt, at elever har mindst én betroet voksen på skolen, regelmæssige opfølgninger og vedvarende relationsarbejde for at fastholde forbindelsen til eleverne. Underviserne beskrev også bestræbelser på at opbygge tillid til familier gennem uformelle og lokalsamfundsbaseerede tilgange, som blev vurderet mere effektive end alene formelle møder og samtaler.

For elever, der allerede har disengageret sig fra skolen, blev fleksible og gradvise reintegrationsstrategier – herunder reducerede skemaer og elevstyrede tilgange – anvendt for at understøtte tilbagevenden til skolegangen. Alternative uddannelsesforløb, såsom Transition Year og Leaving Certificate Applied-programmer, blev også fremhævet som vigtige muligheder for elever, der har vanskeligheder i mere traditionelle akademiske strukturer.

På trods af disse indsatser pegede underviserne dog på vedvarende strukturelle begrænsninger, herunder begrænset adgang til psykologiske og pædagogiske udredninger, mangel på langsigtede alternative tilbud, udfordringer for familier i mødet med uddannelsessystemet samt begrænset tid og ressourcer blandt personalet. Disse forhold begrænser samlet set både kontinuiteten og omfanget af den støtte, skolerne kan tilbyde.

3.6 Komparativ analyse

Baseline-dataene tegner et generelt opmuntrende, men ikke risikofrit billede. Eleverne rapporterer overordnet høj motivation for at gennemføre deres uddannelse, stor opbakning fra familie og nære sociale netværk samt positive relationer til jævnaldrende. Samtidig viser dataene også et betydeligt niveau af pres relateret til skolearbejde og lektier samt en ikke ubetydelig andel af elever, der nogle gange overvejer at forlade skolen før gennemført uddannelse. Baseline-resultaterne peger således ikke på en generel disengagement-krise i hele stikprøven, men de viser tydeligt tilstedeværelsen af stressrelaterede og motivationsmæssige sårbarheder, som kan svække fastholdelsen, hvis de ikke adresseres.

De stærkeste beskyttende faktorer i datasættet er af social karakter. Hele 88,1 % af respondenterne angiver, at mennesker tæt på dem opmuntrer dem til at blive i skolen og gennemføre deres uddannelse, og 79,3 % siger, at relationer til jævnaldrende gør deres skoleoplevelse positiv. Denne sociale dimension er vigtig, fordi den indikerer, at fastholdelse for mange elever ikke kun understøttes af individuel motivation, men også af kvaliteten af relationerne både i og uden for skolen. Selve motivationen er høj, idet 76,7 % er enige eller meget enige i, at de føler sig motiverede for at gennemføre deres uddannelse, mens 67,4 % mener, at deres uddannelse forbereder dem godt på fremtiden.

De positive overordnede indikatorer eksisterer dog side om side med tegn på belastning. Halvdelen af stikprøven (50,8 %) angiver, at de ofte føler sig stressede eller overbelastede af skolearbejde, og 46,1 % siger det samme om lektier. Skolemiljøet fremstår støttende på flere områder, men ikke ensartet. Mens 64,8 % oplever deres lærere som støttende og imødekommende, er der en lavere andel (57,0 %), som føler sig sikre på, hvor de kan søge hjælp til personlige udfordringer. Støtte til faglige udfordringer fremstår mere synlig, idet 67,4 % ved, hvor de kan få hjælp. Samtidig rapporterer 66,8 % en følelse af tilhørsforhold til skolefællesskabet, men dette efterlader stadig en betydelig minoritet, som er neutrale eller negative på dette punkt.

Et af de vigtigste fund i handboken er sameksistensen af stærkt uddannelsesengagement og et tydeligt lag af risiko for frafald. De fleste elever beskriver sig selv som motiverede og fremtidsorienterede, men samtidig er 27,5 % enige eller meget enige i, at de nogle gange overvejer at forlade skolen før gennemført uddannelse, mens 58,5 % er uenige eller meget uenige i dette udsagn. Dette er en betydelig andel i en baselineundersøgelse med fokus på fastholdelse. Resultatet peger på, at risiko for frafald ikke alene bør forstås gennem alvorlig disengagement eller skolevægtring; den kan også opstå blandt elever, der fortsat er til stede i uddannelsessystemet, men som kæmper med pres, usikkerhed eller en svækket oplevelse af værdien i deres studier.

Sammenhængen mellem oplevelsen af fremtidig relevans og fastholdelse fremstår særligt vigtig. Elever, der oplever deres uddannelse som meningsfuld og nyttig for fremtiden, er samtidig mindre tilbøjelige til at give udtryk for tanker om at forlade skolen. Det samme mønster ses for motivation, tilhørsforhold og relationer til jævnaldrende. I praksis betyder dette, at fastholdelse ikke blot handler om at holde elever i skolen gennem ydre kontrol; det handler også om at hjælpe eleverne med at se en troværdig forbindelse mellem deres nuværende indsats og fremtidige muligheder samt sikre, at hverdagen i skolen opleves som socialt og følelsesmæssigt bæredygtig.

En grundlæggende korrelationsanalyse i datasættet understøtter denne fortolkning. Tanker om at forlade skolen er stærkest forbundet med lavere motivation for at gennemføre uddannelsen (Spearman $\rho \approx -0,48$), svagere tro på, at uddannelsen forbereder eleverne godt på fremtiden ($\rho \approx -0,44$), svagere tilhørsforhold ($\rho \approx -0,39$) og mindre positive relationer til jævnaldrende ($\rho \approx -0,40$). Derimod er stress relateret til skolearbejde ($\rho \approx 0,22$) og lektier ($\rho \approx 0,28$) positivt forbundet med tanker om frafald. Disse mønstre fastslår ikke årsagssammenhænge, men de understøtter projektets overordnede antagelse om, at fastholdelse formes af et samspil mellem fagligt pres, personlig mening og skolemiljø.

Stress og overbelastning fremstår som de tydeligste advarselssignaler i baselineundersøgelsen. Resultaterne tyder på, at en stor del af eleverne ikke afviser skolen som sådan; de kæmper snarere med den måde, skolen er organiseret og opleves på i hverdagen. Det stærkeste belastningspunkt er skolearbejde, tæt fulgt af lektier. Det forhold, at den neutrale svarkategori også er stor for begge spørgsmål, indikerer, at oplevelsen af pres er udbredt – også blandt elever, der ikke direkte angiver det som et problem. I praksis ser mange elever ud til at befinde sig tæt på en tærskel, hvor ophobning af arbejdsbelastning, koncentration af afleveringer eller utilstrækkelig tid til restitution kan begynde at underminere motivationen.

Denne fortolkning understøttes i høj grad af de åbne besvarelser. På tværs af landene nævner eleverne gentagne gange for mange afleveringer på samme tid, hyppige prøver, lange skoledage, tidlige morgener, manglende tid efter skole samt vanskeligheder med at balancere studier med fritidsinteresser, arbejde eller privatliv. Flere elever beskriver også direkte træthed, stress og udbrændthed, mens andre peger på tab af motivation, når skolearbejdet opleves som for omfattende, repetitivt eller løsrevet fra deres interesser. De åbne data understøtter dermed den kvantitative konklusion om, at pres ikke er et isoleret problem, men et tilbagevendende træk ved elevernes daglige skoleoplevelse.

For handboken har dette en vigtig implikation: Fastholdelsesindsatser bør ikke alene fokusere på kriseintervention, når en elev allerede er i risiko for at forlade uddannelsen. De bør også adressere den samlede organisering af skoleoplevelsen, herunder koordinering af arbejdsbelastning, planlægning af evalueringer, balance mellem tid og arbejdsopgaver samt rytmen i skoleugen. I mange tilfælde ser eleverne ud til at have behov for mere håndterbare og menneskelige læringsvilkår snarere end blot flere opfordringer til at holde ud.

Baselineundersøgelsen fremhæver også skolemiljøets beskyttende betydning. Den stærkeste beskyttende faktor i skolen er relationer til jævnaldrende. Den meget høje andel af positive svar på dette område tyder på, at klassekammerater og venner udgør et vigtigt anker for elevernes fastholdelse i uddannelse. Følelsen af tilhørsforhold til skolefællesskabet er også relativt stærk samlet set, men mindre entydig end relationerne til jævnaldrende. Denne forskel er vigtig: Elever kan føle sig socialt forbundet med deres jævnaldrende uden nødvendigvis at føle sig fuldt integreret i skolen som institution. Fastholdelsesstrategier bør derfor styrke både de horisontale relationer mellem elever og de vertikale relationer mellem elever og det omgivende skolesystem.

Støtte fra lærerne fremstår moderat stærk, men med plads til forbedring. Omkring to tredjedele af eleverne oplever lærerne som støttende og imødekommende, hvilket er positivt, men det betyder samtidig, at en betydelig minoritet forholder sig neutralt eller negativt. Adgangen til hjælp følger et lignende mønster. Eleverne føler sig mere sikre på, hvor de kan få faglig hjælp, end hvor de kan få personlig støtte, hvilket tyder på, at skolerne er mere synlige og strukturerede i deres faglige støttesystemer end i deres trivsels- og omsorgsindsatser.

Et andet markant resultat vedrører skoleaktiviteter og programmer med fokus på trivsel. Dette er den svageste beskyttende faktor blandt de ellers positive indikatorer: Kun 49,7 % svarer positivt, mens 39,4 % forholder sig neutrale. Resultatet betyder ikke nødvendigvis, at sådanne aktiviteter mangler, men det tyder på, at mange elever enten ikke oplever dem som meningsfuld støtte eller ikke forbinder dem tydeligt med deres egen trivsel. Dette område fremstår derfor særligt relevant for det videre projektarbejde med skolebaserede fastholdelsesindsatser, som rækker ud over klasseundervisning og formel faglig støtte.

De to åbne spørgsmål er særligt værdifulde, fordi de viser, hvordan eleverne selv forstår og italesætter spørgsmålet om fastholdelse. Den dominerende udfordring er ikke en simpel mangel på ambitioner eller vilje til at studere. I stedet beskriver eleverne oftest en kombination af stor arbejdsbelastning, overlappende deadlines, træthed, stress, lange dage og vanskeligheder med at balancere skole med resten af livet. Flere besvarelser peger også på usikkerhed om fremtiden, følelsen af at nogle fag ikke

opleves som meningsfulde, vanskeligheder med at forstå undervisningen samt klasse miljøer, der opleves som støjende eller demotiverende.

Når eleverne bliver spurgt om, hvad skolerne kan gøre for at få dem til at føle sig mere støttede, er deres forslag pragmatiske og handlingsorienterede. De efterspørger kortere eller bedre balancerede skoledage, mindre lektiepres, færre prøver og afleveringer placeret samtidig, mere tilgængelige voksne, flere individuelle samtaler, større fokus på mental sundhed, tydeligere vejledning om faglige valg og fremtidige muligheder samt mere engagerende aktiviteter, der gør skolen mindre mekanisk. Det er væsentligt, at mange af besvarelsene ikke efterspørger radikalt nye strukturer; de efterspørger skoler, der er mere opmærksomme, bedre koordinerede og mere menneskelige i måden, støtten organiseres på.

De kvalitative besvarelser stemmer således tæt overens med de kvantitative resultater. Denne overensstemmelse styrker baselineundersøgelsens troværdighed. Det centrale spørgsmål er ikke kun, om støtte eksisterer i princippet, men om eleverne oplever skolen som håndterbar, meningsfuld og relationelt støttende i den daglige praksis.

Flere implikationer udspringer direkte af baselineundersøgelsen. For det første bør fastholdelse forstås som en balance mellem beskyttende faktorer og risikofaktorer frem for som en binær opdeling mellem engagerede elever og elever i risiko. Mange respondenter er motiverede og oplever støtte, men er samtidig udsat for niveauer af pres, som over tid kan underminere deres vedholdenhed.

For det andet bør arbejdsbelastning og tidspres have en central plads i handboken – ikke blot som baggrundsvilkår, men som centrale fastholdelsesproblematikker.

For det tredje fremstår tilhørsforhold og relationer til jævnaldrende som væsentlige beskyttende faktorer og bør behandles som strategiske ressourcer i arbejdet med forebyggelse af frafald frem for som sekundære aspekter af skolelivet.

For det fjerde er adgangen til støtte ujævnt fordelt på forskellige områder. Faglig hjælp er mere synlig end personlig støtte, hvilket tyder på, at skolerne kan have behov for tydeligere omsorgs- og vejledningsstrukturer samt stærkere kommunikation om, hvor elever kan henvende sig, når personlige vanskeligheder begynder at påvirke deres deltagelse.

For det femte indikerer de svagere resultater omkring skoleaktiviteter og trivselsprogrammer, at trivselsindsatser muligvis skal være mere synlige, bedre forbundet til elevernes faktiske behov og tydeligere integreret i den samlede skoleoplevelse.

Endelig bekræfter variationerne mellem landene værdien af projektets komparative design. Dataene peger på, at de forskellige partnerkontekster kan bidrage med forskellige styrker til handboken: Finland tilbyder eksempler på stærkere beskyttende forhold, Sverige fremhæver spændingen mellem præstation og pres, og de danske resultater peger på et mere akut behov for direkte at adressere risikoen for frafald. Samlet set giver disse mønstre et stærkt fundament for at identificere praksisser, som både er evidensbaserede og følsomme over for lokale kontekster.

4. Best practices og værktøjer for undervisere

Den komparative evidens, der præsenteres i denne handbook, viser, at fastholdelse af elever styrkes, når skoler bevæger sig væk fra isolerede støtteindsatser og i stedet arbejder med en mere sammenhængende hverdagspraksis, hvor undervisning, trivsel, vejledning og opfølgning er tæt forbundet. Dette indebærer, at støtte til elever ikke bør begrænses til enkelte trivselsdage eller afgrænsede initiativer, men integreres i skolens daglige rutiner, interaktionerne i klasseværelset og den overordnede organisering af læring.

På EU-niveau er nyere politiske initiativer i stigende grad begyndt at betragte forebyggelse af frafald som en helskole- og helsystemopgave frem for blot en reaktion på individuelle elevers nederlag. The 2022 Council Recommendation on Pathways to School Success fremhæver en systemisk tilgang baseret på forebyggelse, tidlig intervention og kompenserende indsatser, mens The 2021 Council Recommendation on blended learning understreger, at inklusion, fleksibilitet og undervisning af høj kvalitet skal forblive centrale elementer, når skoler anvender en kombination af digitale og fysiske læringsformer. I samme retning peger The 2025 Interreg Europe policy brief om early leavers og NEETs (Not in Education, Employment, or Training) på fem tilbagevendende prioriteter: bedre data og monitorering, helhedsorienteret strategisk planlægning, særligt fokus på overgange, individualiseret tidlig forebyggelse samt lokal støtte baseret på tillid.

Samlet peger disse kilder på, at effektive skoleindsatser afhænger af en kombination af stærk pædagogik, tidlig identifikation af risikofaktorer og koordineret støtte omkring eleven – herunder en tydeligere anerkendelse af, hvordan elevernes erfaringer uden for skolen påvirker det, der sker i skolen.

En første implikation for undervisere er, at fastholdelse må begynde i den almindelige undervisningspraksis. Mange elever disengagerer sig ikke, fordi de grundlæggende afviser uddannelse, men fordi hverdagen i skolen bliver for vanskelig at håndtere, for upersonlig eller for løsrevet fra fremtidige mål. Dette betyder, at forebyggelse starter med undervisning, der er tydelig, struktureret og overskuelig, samtidig med at den fortsat er udfordrende og meningsfuld.

Samtidig bør undervisningspraksis anerkende, at elevernes hjemlige forhold og bredere livsomstændigheder påvirker deres mulighed for at engagere sig, selvom skolerne kun har begrænset direkte indflydelse på disse forhold. Europæisk evidens fra pandemiperioden viste, at elever havde særligt gavn af ekstra undervisning i små grupper, differentieret undervisning og mere eksplicit struktur – især efter perioder med afbrydelser eller fjernundervisning. Den samme Eurydice-gennemgang viste også, at skolelukninger og fjernundervisning havde tendens til at forstærke allerede eksisterende uligheder, særligt for elever fra ressourcetsvage baggrunde, elever med begrænset støtte hjemmefra eller elever med begrænset adgang til digitale ressourcer.

I praksis kan undervisere omsætte dette til handling i klasseværelset ved at gøre læringsmål synlige, strukturere opgaver mere tydeligt, kontrollere forståelse hyppigere og sikre, at støtte er integreret i undervisningen frem for først at blive tilbudt, når vanskelighederne har ophobet sig.

Et andet centralt princip er, at skoler bør betragte fremmøde, deltagelse og tilhørsforhold som centrale uddannelsesindikatorer – ikke blot som administrative forhold. På tværs af partnerlandene er de advarselstegn, som underviserne beskriver, bemærkelsesværdigt ens: stigende fravær, mindre deltagelse i undervisningen, social tilbagetrækning, svækket kommunikation og tydelig træthed. Det er vigtigt at forstå tilhørsforhold ikke kun i relation til nære venskaber, men også i forhold til det bredere klassefællesskab. Et positivt klassemiljø, hvor elever føler sig accepterede, inkluderede og i stand til at deltage, spiller en central rolle for fastholdelse.

EU's anbefalinger støtter i stigende grad brugen af early-warning-tilgange, der kombinerer kvantitative indikatorer såsom fremmøde og præstationer med kvalitative informationer fra lærere, vejledere og eleverne selv. Formålet med denne monitorering er ikke overvågning, men rettidig støtte. Skoler har derfor behov for rutiner, hvor bekymrende mønstre udløser en samtale frem for en primært sanktionerende reaktion. I praksis kan dette omfatte ugentlig gennemgang af fraværs mønstre, korte trivsels- eller omsorgssamtaler, hurtig opfølgning på manglende afleveringer samt fælles procedurer blandt medarbejdere, så elever mødes af konsistente reaktioner frem for fragmenterede budskaber fra forskellige voksne. Evidensen peger på, at tidlig identifikation fungerer bedst, når den er knyttet til handleveje, som er enkle, relationelle og forudsigelige.

Dette punkt er særligt relevant i Danmark, hvor politik og praksis lægger stor vægt på vejledning, overgange og alternative uddannelsesveje for unge, der endnu ikke er klar til en traditionel

ungdomsuddannelse. Dansk uddannelsespolitik har opstillet et langsigtet mål om, at mindst 90 % af de 25-årige i 2030 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og den Forberedende Grunduddannelse (FGU) blev etableret for at hjælpe unge under 25 år med at udvikle de faglige, personlige og sociale kompetencer, der er nødvendige for at kunne fortsætte i ungdomsuddannelse, erhvervsuddannelse eller på arbejdsmarkedet.

For undervisnings- og skolepraksis handler den danske læring ikke kun om alternative tilbud, men også om betydningen af tidlig støtte i overgange, realistisk orientering og tydelig vejledning om næste skridt. I skolerne kan dette omsættes til stærkere introduktionsforløb ved starten af ungdomsuddannelsen, tættere opfølgning i de første måneder af 1.g/HF, mere eksplicit støtte til studiekompetencer samt mere målrettet arbejde med opbygning af klassefællesskaber. Dette indebærer blandt andet at strukturere samarbejde, så elever arbejder på tværs af klassen frem for kun inden for eksisterende vennegrupper, hvilket kan styrke bredere relationer mellem elever og reducere social fragmentering. Når forventninger tydeliggøres tidligt, og elever hurtigt oplever tilknytning til både jævnaldrende og voksne, ser risikoen for tidligt frafald ud til at være lavere.

I Sverige peger evidensen på en lidt anderledes, men relateret prioritet. Sveriges pandemievaluering fra National Agency for Education konkluderede, at krisen forstærkede eksisterende uligheder, gjorde skolernes kompenserende opgave vanskeligere og påvirkede faglig udvikling og trivsel forskelligt på tværs af elevgrupper. Myndigheden fandt også, at fjernundervisning ofte var forbundet med lavere undervisningskvalitet, vanskeligere interaktion og svagere muligheder for støtte og stimulering, mens nogle af de mest vedvarende konsekvenser handlede om motivation, trivsel, fravær og faglige tab – særligt i matematik og blandt elever, der i forvejen havde svagere forudsætninger for at lykkes.

Samtidig omfatter det svenske gymnasiesystem introduktionsprogrammer for elever, der ikke er adgangsberettigede til nationale programmer, hvilket viser en strukturel forpligtelse til fleksible uddannelsesveje frem for eksklusion. For undervisere understreger det svenske eksempel betydningen af at kombinere faglig støtte med omsorgs- og trivselsstøtte, særligt gennem tydeligere struktur, stabile voksenrelationer, målrettet opfølgning og fleksible brobygningsforløb for elever, hvis overgang til ungdomsuddannelse er sårbar. I praksis betyder dette, at klasselærere, mentorer og elevstøttepersonale må arbejde tæt sammen, så stress, fravær og faglige vanskeligheder behandles som indbyrdes forbundne frem for separate problemer.

Den finske erfaring fremhæver værdien af en stærk støttestruktur kombineret med elevcentreret fleksibilitet. Finlands udvidelse af undervisningspligten til 18 år blev eksplicit designet til at sikre, at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse, samtidig med at vejledning, elevvelfærd og lighed i muligheder styrkes. Officiel information om reformen understreger ikke blot hævnningen af skolepligtsalderen, men også bedre vejledning, stærkere elevvelfærd og initiativer til at reducere økonomiske barrierer for deltagelse i ungdomsuddannelse. Dette har direkte implikationer for skolerne: Fastholdelse styrkes, når støtte normaliseres, er tilgængelig og integreret i systemet frem for kun reserveret til krisesituationer.

Finsk praksis er derfor særligt relevant, hvor den peger på rutinemæssige individuelle samtaler, støtte i små grupper, adgang til specialundervisning, lærersamarbejde og tværfaglige evalueringsstrukturer som en naturlig del af skolens daglige funktion. For undervisere i klasseværelset er den finske læring, at autonomi bør kombineres med stilladsering: Elever forbliver engagerede, når de kan arbejde med en vis grad af selvstændighed, men samtidig har adgang til rettidig vejledning, håndterbart tempo og voksne, der hjælper dem med at planlægge, organisere sig og komme videre efter tilbageslag.

I Irland er den centrale læring betydningen af målrettet politik mod uddannelsesmæssig ulighed kombineret med lokale fastholdelsesindsatser. The DEIS Plan positionerer uddannelse som en vej til bedre muligheder for samfundsgrupper præget af social og økonomisk udsathed, mens The School Completion Programme (SCP) tilbyder målrettede interventioner for børn og unge, der vurderes at være i risiko for tidligt frafald. Tuslas officielle beskrivelse af SCP tydeliggør, at programmet er designet til at understøtte fremmøde, deltagelse og fastholdelse gennem lokalt tilpassede indsatser, mens den

brede TESS-struktur forbinder arbejdet med skolefastholdelse med educational welfare samt samarbejde mellem skole, hjem og lokalsamfund.

Dette giver en vigtig praktisk model for skoler: Fastholdelse styrkes, når støtte ikke begrænses til faglig opkvalificering, men også omfatter arbejde med fremmøde, familieinddragelse, mentorordninger og lokalt forankret koordinering. På klasseværelsesniveau omsættes dette til stærkere kommunikation mellem skole og hjem, tydeligere anerkendelse af betydningen af elevernes liv uden for skolen samt undervisningspraksisser, der fastholder høje forventninger, samtidig med at de tager højde for forskellige udgangspunkter blandt eleverne. Irlands politiske retning peger på, at effektivt arbejde med fastholdelse kræver både universel inklusion i undervisningen og målrettet ekstra støtte til elever, der oplever koncentreret udsathed.

På tværs af alle fire partnerlande træder ét tema særligt tydeligt frem: Relationer er ikke sekundære i forhold til læring; de er en del af de betingelser, der gør læring mulig. Den elev- og underviserdata, som er indsamlet i projektet, viser gentagne gange, at motivation er mere stabil, når elever føler sig set af lærere, oplever respektfulde relationer til jævnaldrende og føler sig som en del af et bredere klassefællesskab – ikke kun små vennegrupper. Dette stemmer fuldt ud overens med bredere europæisk og komparativ evidens. Pathways to School Success fremhæver positive læringsmiljøer, aktiv inklusion og målrettet støtte til elever i risiko, mens Interreg policy brief understreger betydningen af tillidsskabende arbejde og af at bringe støttetilbud tættere på unge mennesker.

For skoler betyder dette, at relationelle praksisser bør betragtes som professionelle praksisser: At hilse på elever, bemærke fravær, stille opfølgende spørgsmål, strukturere mentorsamtaler og bevidst arbejde med gruppesammenhold er ikke “ekstra” aktiviteter, men centralt fastholdelsesarbejde.

Et andet vigtigt område for handling i klasseværelset og på skoleniveau handler om arbejdsbelastning, tempo og organiseringen af elevens skoledag. Projektets evidens fra Sverige, Danmark og Finland viser, at mange elever fortsat er generelt motiverede, men samtidig oplever overbelastning, træthed, konkurrerende deadlines og vanskeligheder med at balancere skole med resten af livet. Dette fund fortjener seriøs pædagogisk opmærksomhed. Hvis elever oplever skolen som konstant krævende, men utilstrækkeligt håndterbar, kan selv ellers engagerede elever begynde at disengagere sig.

Lærere og skoleledelser må derfor ikke kun se på, hvad der undervises i, men også på hvordan den samlede arbejdsbelastning ophobes på tværs af fag og gennem skoleugen. Praktiske strategier omfatter koordinering af afleverings- og prøvekalendere, reduktion af unødigt koncentration af deadlines, mere tid i undervisningen til vejledt arbejde, mere målrettede og realistiske lektier samt tydeligere skelnen mellem kerneopgaver og ekstraopgaver. Ingen af disse ændringer sænker forventningerne; de gør derimod vedholdenhed mere opnåelig.

Blended learning og digital læring kræver også omhyggelig håndtering. Pandemien accelererede digitaliseringen i hele Europa og skabte i nogle tilfælde varige forbedringer i struktur, deling af ressourcer og kommunikation. Samtidig skaber digitale miljøer udfordringer relateret til distraktion og vedvarende opmærksomhed, som aktivt må håndteres i undervisningspraksis. Derfor bør digitale værktøjer kun anvendes som støtte for fastholdelse, når de styrker tydelighed, kontinuitet og adgang. I praksis betyder dette at bruge læringsplatforme til at skabe gennemsigtige skemaer, materialer og deadlines, tilbyde hybride eller fleksible løsninger selektivt til elever med særlige behov samt sikre, at digital undervisning kombineres med menneskelig kontakt, feedback og ansvarlighed.

For undervisere er de mest anvendelige værktøjer derfor ikke nødvendigvis komplekse programmer, men veludviklede rutiner, som skoler kan fastholde over tid. Dette inkluderer processer for gennemgang af fremmøde og deltagelse, planlagte mentorsamtaler, introduktionsaktiviteter for nye elever, struktureret støtte til studiekompetencer, tutor- eller workshopforløb for manglende afleveringer, stilleområder til koncentration og regulering samt regelmæssige tværfaglige møder omkring elever i høj risiko. Landenes praksis peger på lidt forskellige styrkepositioner: Danmark står særligt stærkt i forhold til vejledning og overgangsorientering; Sverige i forhold til fleksible uddannelsesveje og målrettet

støtte; Finland i forhold til integrerede støttestrukturer og løbende opfølgning i hverdagen; og Irland i forhold til målrettede fastholdelsesindsatser knyttet til udsathed og fremmøde.

I sidste ende kræver omsætningen af best practices til konkret handling i klasseværelset og på skoleniveau, at skoler betragter fastholdelse som et fælles pædagogisk ansvar. Det er ikke kun vejlederes, trivselsteams eller ledelsens opgave. Faglærere påvirker fastholdelse gennem lektionsdesign, rytmen i evalueringer, kommunikation og responsivitet. Mentorere påvirker fastholdelse gennem tillid og opfølgning. Skoleledelser påvirker fastholdelse gennem bemanning, strukturer og den tid, de prioriterer til samarbejde. Politiske rammer i hele Europa peger nu i samme retning: Fastholdelse styrkes, når skoler kombinerer forebyggelse, tidlig intervention, fleksibel støtte og stærk lokal koordinering.

For Engaging Minds-partnerskabet betyder dette, at praktisk handling bør organiseres omkring et enkelt, men krævende princip: Enhver elev bør møde en skoleoplevelse, der er tilstrækkeligt struktureret til at føles håndterbar, tilstrækkeligt relationel til at føles tryk og tilstrækkeligt meningsfuld til at føles værd at fortsætte i.

5. Casestudier fra partnerlandene

5.1 Danmark: Reduktion af digitale distraktioner for at styrke elevengagement og fastholdelse – erfaringer fra Campus Vejle HF & STX

I de senere år har skoler over hele Europa i stigende grad stået over for udfordringen med at håndtere digitale teknologier i undervisningen. Smartphones, laptops og andre digitale enheder er i dag centrale redskaber til læring, kommunikation og adgang til information. Samtidig har deres konstante tilstedeværelse skabt bekymring blandt undervisere i forhold til elevers koncentration, interaktion i klasseværelset og engagement i læringen.

Forskning inden for uddannelsespsykologi (Ågård, D., forskning om digitale distraktioner og elevers opmærksomhed i uddannelse) har vist, at hyppige digitale afbrydelser og multitasking kan påvirke elevers evne til at fastholde opmærksomheden under komplekse læringsopgaver negativt. Notifikationer, beskedapplikationer og sociale medier kan let flytte opmærksomheden væk fra læringsaktiviteten, hvilket fører til fragmenteret koncentration og reduceret kognitivt engagement. Denne udfordring er særligt relevant på ungdomsuddannelser, hvor elever ofte har ubegrænset adgang til personlige digitale enheder gennem hele skoledagen.

I Danmark har disse bekymringer ført til en voksende national debat om digitale teknologiers rolle i uddannelse. Danish Ministry of Children and Education har udarbejdet anbefalinger, der opfordrer skoler til at udvikle klare institutionelle retningslinjer for brugen af skærme i undervisningen. Disse anbefalinger understreger betydningen af, at digitale værktøjer kun anvendes, når de har tydelig pædagogisk værdi, samtidig med at elevernes mulighed for at koncentrere sig og deltage aktivt i læringsaktiviteter beskyttes.

I denne kontekst implementerede Campus Vejle HF & STX, en ungdomsuddannelsesinstitution i Danmark, et omfattende initiativ med det formål at reducere digitale distraktioner og styrke det samlede læringsmiljø. Initiativet repræsenterer et praktisk eksempel på, hvordan skoler kan reagere på de udfordringer, som digitale teknologier medfører, samtidig med at de understøtter elevengagement og trivsel.

5.1.1 Interventionen: en struktureret skærmpolitik

For at adressere problemet med digitale distraktioner indførte Campus Vejle HF & STX en struktureret skærmpolitik, som anvendes konsekvent på tværs af alle klasser. Formålet var ikke at fjerne digitale teknologier fra undervisningen, men derimod at sikre, at deres anvendelse er målrettet, bevidst og pædagogisk begrundet.

Et af de centrale elementer i politikken omhandler håndteringen af mobiltelefoner i undervisningen. Ved begyndelsen af hver lektion placerer eleverne deres telefoner i særlige mobilkasser, som er placeret i klasseværelset (figur 33).



Figur 33: Mobilkasse

Denne enkle, men effektive foranstaltning forebygger afbrydelser forårsaget af notifikationer og reducerer fristelsen til at tjekke beskeder eller sociale medier under læringsaktiviteter.

Derudover skal laptops og computere forblive lukkede ved lektionens begyndelse, medmindre deres brug er nødvendig til en specifik undervisningsaktivitet. Denne tilgang opfordrer eleverne til at begynde undervisningen med fuld opmærksomhed rettet mod læreren og læringsmålene.

Lærerne opfordres også til at integrere analoge læringsaktiviteter såsom gruppediskussioner, håndskrevne øvelser, samarbejdsbaseret problemløsning og reflekterende klassesdialog. Disse aktiviteter bidrager til at skabe en mere balanceret relation mellem digitale og ikke-digitale læringsformer.

Politikken har derfor ikke kun til formål at reducere distraktion, men også at styrke interpersonel interaktion og aktiv deltagelse i undervisningen.

5.1.2 Pædagogiske grundlag

Initiativet på Campus Vejle HF & STX er inspireret af både nationale politiske anbefalinger og akademisk forskning om elevers opmærksomhed og engagement i undervisningen.

Danish Ministry of Children and Education har fremhævet behovet for, at skoler etablerer klare retningslinjer for brugen af skærme, understøttet af tydelig ledelse og åben dialog mellem lærere og elever. Ifølge de nationale anbefalinger bør effektive skærmpolitikker:

reducere unødvendige digitale distraktioner i undervisningen

sikre, at teknologi understøtter frem for forstyrrer læring
fremme en balanceret anvendelse af digitale og analoge undervisningsformer

Derudover har arbejdet af den danske uddannelsesforsker Dorte Ågård spillet en vigtig rolle i udviklingen af skolens tilgang. Ågårds forskning fokuserer på sammenhængen mellem klasseledelse, elevopmærksomhed og brugen af digitale enheder. Hendes studier peger på, at konstant adgang til smartphones og computere kan reducere elevers evne til at fastholde vedvarende opmærksomhed under undervisningsaktiviteter betydeligt.

Når digitale enheder begrænses eller håndteres bevidst, er elever mere tilbøjelige til at engagere sig i dybere læringsprocesser, deltage aktivt i klassediskussioner og opretholde koncentrationen i længere perioder.

5.1.3 Implementering og professionel udvikling

I erkendelse af, at effektiv implementering kræver mere end blot enkle regler, supplerede Campus Vejle HF & STX skærmpolitikken med en række interne udviklingsinitiativer med det formål at styrke undervisningspraksis og forbedre læringsmiljøet.

Et af de centrale værktøjer var Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). Dette redskab giver skoler mulighed for at indsamle struktureret feedback om kvaliteten af interaktionen mellem elev og lærer i klasseværelset. Ved at analysere elevernes besvarelser kan lærerne opnå værdifuld indsigt i, hvordan deres undervisningsstil påvirker engagement, kommunikation og motivation.

Skolen indførte også et system med kollegial observation, hvor lærere observerer hinandens undervisning og udveksler feedback om undervisningsmetoder. Disse observationer skaber muligheder for professionel refleksion og kollaborativ læring blandt underviserne.

Gennem faglig dialog diskuterer lærerne blandt andet spørgsmål som:

- Hvordan kan digitale værktøjer integreres effektivt uden at distrahere eleverne?
- Hvilke undervisningsaktiviteter fremmer den højeste grad af elevdeltagelse?
- Hvordan kan klasseledelsesstrategier understøtte fokuserede læringsmiljøer?

Denne kollaborative tilgang opmuntrer lærerne til at eksperimentere med forskellige pædagogiske teknikker, samtidig med at der opbygges en fælles forståelse af effektive undervisningspraksisser.

5.1.4 Resultater, observerede fordele og erfaringer

Selvom skærmpolitikken er et relativt nyt initiativ, har lærere og skoleledelse allerede observeret flere positive effekter.

For det første er klasseværelserne blevet mindre fragmenterede og mere fokuserede, og eleverne udviser større opmærksomhed i undervisningen. Ved at fjerne den konstante tilstedeværelse af smartphones rapporterer lærerne, at eleverne i højere grad engagerer sig i undervisningsmaterialet og deltager aktivt i diskussioner.

For det andet har initiativet styrket interaktionen mellem elev og lærer, da undervisningen i stigende grad bygger på dialog, gruppearbejde og kollaborative læringsaktiviteter.

For det tredje har politikken bidraget til et mere balanceret læringsmiljø, hvor digitale teknologier anvendes strategisk frem for kontinuerligt.

I et bredere perspektiv er disse forbedringer direkte forbundet med målene om fastholdelse og forebyggelse af frafald. Når elever føler sig engagerede i undervisningen, oplever meningsfulde relationer til lærerne og deltager aktivt i klasseaktiviteter, er de mere tilbøjelige til at bevare motivationen og fastholde forbindelsen til uddannelsesforløbet.

Reduktion af digitale distractioner bliver derfor ikke kun en strategi for klasseledelse, men også en forebyggende indsats mod elevdisengagement.

Erfaringerne fra Campus Vejle HF & STX giver flere indsigter, som kan være relevante for andre uddannelsesinstitutioner, der ønsker at styrke elevengagement.

For det første kræver effektiv håndtering af teknologi ikke nødvendigvis et forbud mod digitale enheder. I stedet kan skoler udvikle klare og konsekvente retningslinjer, som sikrer, at digitale værktøjer anvendes bevidst og med et tydeligt pædagogisk formål.

For det andet kræver succesfuld implementering aktiv involvering af lærerne, understøttet af muligheder for professionel refleksion og samarbejde.

Endelig kan initiativer, der forbedrer opmærksomhed og interaktion i klasseværelset, spille en vigtig rolle i arbejdet med fastholdelse af elever, da de bidrager til at skabe læringsmiljøer, hvor elever føler sig fokuserede, motiverede og involverede.

5.2 Sverige: Fleksible uddannelsesveje og individualiseret støtte til forebyggelse af frafald

Sverige har længe prioriteret forebyggelse af frafald gennem etableringen af fleksible uddannelsesveje for elever, der har vanskeligheder i traditionelle akademiske læringsmiljøer. Det svenske uddannelsessystem er struktureret således, at elever tilbydes flere forskellige veje gennem grundskole og ungdomsuddannelse, hvilket gør det muligt for dem at fortsætte deres uddannelse, selv når de møder faglige eller sociale udfordringer. Eleverne gennemfører ni års obligatorisk skolegang, før de fortsætter til ungdomsuddannelse, hvor de kan vælge mellem nationale programmer eller alternative forløb designet til elever, der har behov for yderligere forberedelse.

På trods af relativt lave frafaldsrater sammenlignet med mange andre europæiske lande risikerer nogle elever – særligt elever med faglige vanskeligheder, mentale sundhedsudfordringer eller socioøkonomiske belastninger – at disengagere sig fra uddannelse i overgangen til ungdomsuddannelse.

For at imødekomme denne udfordring indførte Sverige Introduktionsprogrammet inden for ungdomsuddannelserne. Programmet støtter elever mellem 16 og 19 år, som ikke opfylder adgangskravene til de nationale ungdomsuddannelsesprogrammer, ved at tilbyde individualiserede læringsforløb designet til at genengagere dem i uddannelse.

I stedet for at ekskludere elever fra uddannelsessystemet fokuserer den svenske tilgang på individualiseret støtte, mentorordninger og gradvis reintegration i den ordinære uddannelse.

5.2.1 Praktisk eksempel: Fyrisskolan (Uppsala)

Et konkret eksempel på denne tilgang findes på Fyrisskolan, en stor ungdomsuddannelsesinstitution beliggende i Uppsala. Skolen rummer flere forløb inden for Introduktionsprogrammet og har implementeret målrettede strategier for at støtte elever i risiko for frafald.

På Fyrisskolan observerede underviserne, at mange elever, som begyndte på programmet, tidligere havde oplevet faglige nederlag i grundskolen eller følt sig disengagerede fra traditionelle klasseværelsesmiljøer. Som svar herpå udviklede skolen en struktureret støttemodel, der kombinerer individuelle studieplaner, mentorordninger og praksisnære læringsaktiviteter.

Hver elev, der indskrives på programmet, modtager en individualiseret læringsplan, som udvikles i samarbejde mellem lærere, studievejledere og eleven selv. Planen identificerer elevens styrker, faglige udfordringer og fremtidige ambitioner. Målet er at skabe en realistisk vej mod kvalifikation til et nationalt program, erhvervsuddannelse eller beskæftigelse.

Et centralt element i initiativet er mentorsystemet, hvor hver elev tilknyttes en lærer med ansvar for at følge elevens progression, fremmøde og trivsel. Regelmæssige møder mellem mentor og elev gør det muligt at identificere udfordringer tidligt og håndtere dem gennem tilpassede læringsstrategier eller ekstra støtte.

Lærerne på Fyrisskolan integrerer også projektbaserede og erhvervsrettede læringsaktiviteter, som hjælper eleverne med at genforbinde uddannelse med praktiske mål og karrieremuligheder. Eleverne kan eksempelvis deltage i virksomhedsbesøg, korte praktikforløb eller samarbejdsprojekter med lokale organisationer.

Denne kombination af individualiseret faglig støtte og virkelighedsnær læring har hjulpet elever med at genfinde motivation og tillid til deres evne til at lykkes i uddannelse.

Underviserne på Fyrisskolan rapporterer flere positive resultater fra programmet. Elever, der tidligere havde vanskeligheder i traditionelle akademiske miljøer, viser ofte øget motivation og forbedret fremmøde, når de modtager individualiseret støtte og fleksible læringsmuligheder.

Mentorsystemet styrker også relationerne mellem elev og lærer, hvilket forskning peger på som en afgørende faktor i forebyggelsen af frafald. Eleverne føler sig mere støttede og er mere tilbøjelige til at søge hjælp, når de møder udfordringer.

Over tid overgår mange elever med succes fra Introduktionsprogrammet til nationale ungdomsuddannelsesprogrammer eller erhvervsrettede uddannelsesforløb, hvilket illustrerer, hvordan målrettede interventioner kan hjælpe elever med at genetablere forbindelsen til uddannelse.

Erfaringerne fra Fyrisskolan illustrerer, hvordan skoler kan reagere på de forskellige faktorer, som ofte bidrager til elevdisengagement. De mest almindelige risikofaktorer for frafald samt de tilhørende interventionsindsatser, der anvendes på svenske skoler, er opsummeret i tabel 3 nedenfor:

Almindelige risikofaktorer for frafald	Interventioner anvendt på svenske skoler
Faglige vanskeligheder i centrale fag	Individualiserede læringsplaner
Lav motivation og disengagement	Projektbaseret og erhvervsrettet læring
Manglende selvtilid efter faglige nederlag i skolen	Mentorordninger og vejledning
Sociale eller følelsesmæssige udfordringer	Samarbejde med skolens trivsels- og velfærdstilbud
Ustabile eller problematiske fremmødemønstre	Early-warning- og monitoreringssystemer

Tabel 3: Almindelige risikofaktorer for frafald og interventioner anvendt på svenske skoler

De ovenfor beskrevne interventioner implementeres typisk som en del af et struktureret støtteforløb, der har til formål gradvist at hjælpe elever med at genengagere sig i uddannelse. I praksis kan elever, der oplever faglige vanskeligheder i grundskolen og ikke opnår adgang til nationale

ungdomsuddannelsesprogrammer, begynde på Introduktionsprogrammet, hvor de modtager individualiserede læringsplaner, mentorstøtte og tilpassede undervisningsmetoder.

Gennem mindre læringsgrupper, løbende opfølgning og målrettet støtte kan eleverne gradvist genopbygge selvtillid, forbedre deres faglige præstationer og styrke deres motivation for læring. Efterhånden som deres udvikling stabiliseres, får mange elever mulighed for at overgå til nationale ungdomsuddannelsesprogrammer, erhvervsrettede uddannelsesforløb eller beskæftigelsesmuligheder. Dette illustrerer, hvordan strukturerede støttemekanismer effektivt kan hjælpe elever tilbage i bæredygtige uddannelsesforløb.

5.2.3 Tendenser i frafald i Sverige

Frafald i Europa måles som andelen af unge mellem 18 og 24 år, der forlader uddannelse og oplæring uden at have gennemført en ungdomsuddannelse. Ifølge nyere data fra Eurostat rapporterer Sverige en frafaldsrate på cirka 7–8 %, hvilket ligger lidt under EU-gennemsnittet på omkring 9–10 %.

Selvom Sverige klarer sig relativt godt sammenlignet med det europæiske gennemsnit, viser tallene stadig, at en del elever har vanskeligheder med at gennemføre ungdomsuddannelse. Mange af disse udfordringer opstår i ungdomsårene, særligt mellem 14- og 19-årsalderen, hvor eleverne bevæger sig fra grundskole til ungdomsuddannelse.

Af denne grund lægger svensk uddannelsespolitik stor vægt på tidlige støtteindsatser i ungdomsuddannelserne, herunder individualiserede læringsforløb, mentorsystemer og fleksible programmer som Introduktionsprogrammet. Disse indsatser har til formål at støtte elever, der oplever faglige eller sociale vanskeligheder, og hjælpe dem med at forblive engagerede i uddannelse.

Den svenske tilgang viser, at forebyggelse af frafald kræver mere end blot faglige interventioner. Succesfulde strategier kombinerer uddannelsesmæssig fleksibilitet, personlig støtte og stærke relationer mellem elever og lærere.

Skoler, der anvender strukturerede mentorsystemer, individualiserede læringsplaner og praksisnære læringsoplevelser, kan styrke elevengagement og fastholdelse betydeligt.

Disse tilgange viser, hvordan uddannelsessystemer kan omdanne tidlige faglige vanskeligheder til muligheder for, at elever genetablerer forbindelsen til læring og opbygger succesfulde fremtidsveje.

5.3 Tampere University Teacher Training School, Finland: Suunta-projektet

Når en elev begynder på en finsk ungdomsuddannelse, bliver vedkommende tilknyttet en stamklasse, som samtidig får tilknyttet en tutor. Tutoren er en lærer, der har ansvar for at understøtte og fremme elevernes trivsel og generelle motivation for skolegangen. Tutoren fungerer også som den første kontakt mellem eleven og skolens personale i tilfælde af problemer eller udfordringer. Tutorens rolle er afgørende for elevtrivsel og fastholdelse, og derfor er funktionen også krævende for læreren.

I skoleåret 2022-23 startede Tampere University Teacher Training School i samarbejde med andre gymnasier i Tampere-regionen Suunta-projektet. Projektet blev finansieret af Finnish Board of Education. Projektet havde et todelt formål:

1. Projektet havde til formål at dele best practices og udvikle nye klasseværktøjer, som kunne støtte tutorerne i deres arbejde.
2. Projektet havde til formål at styrke samarbejdet mellem tutorer både internt på skolerne og på tværs af skoler.

5.3.1 Klasseværktøjer

Da det blev anerkendt, at elever har forskellige behov afhængigt af, hvor langt de er i deres uddannelsesforløb, blev klasseværktøjerne kategoriseret efter elevernes studieår. I Finland betyder dette 1., 2. og 3. år samt et valgfrit 4. år.

Værktøjerne blev desuden kategoriseret ud fra de kompetencer, de skulle udvikle, eller de udfordringer, de skulle adressere. Kategorierne varierede en smule mellem studieårene, men kunne generelt opdeles i fire hovedområder.

Sociale kompetencer og teambuilding fremhæves særligt i begyndelsen af ungdomsuddannelsen. Eleverne kommer fra forskellige skoler og baggrunde, og selvom de tilknyttes en stamklasse, vil de grupper, de arbejder og studerer i, variere, efterhånden som de vælger fag og kurser. Dette gør arbejdet med teambuilding særligt vigtigt i det første studieår. I andet og tredje studieår fortsætter dette tema med fokus på bredere sociale kompetencer og kommunikationsevner.

Studiekompetencer er et tema, der strækker sig gennem hele elevens tid på ungdomsuddannelsen. I begyndelsen er fokus på at identificere de mest effektive arbejds- og studieformer for den enkelte elev samt at blive fortrolig med tempoet og kravene i ungdomsuddannelsen. I andet studieår videreudvikles disse kompetencer, og der lægges større vægt på udviklingen af indre motivation og evnen til at fokusere på konkrete mål. I tredje studieår er hovedfokus forberedelse til studentereksamen (the matriculation examination).

Fokus på motivation, mål og vedvarende indsats kan også ses som en opfordring til, at eleverne tilpasser sig et stadig mere krævende akademisk miljø. Succes bliver tæt knyttet til selvledelse og vedholdenhed, hvilket kan skjule, at elever har meget forskellige baggrunde, støttesystemer og livssituationer.

Tidsstyring behandles specifikt i første og andet studieår. I første studieår er det tæt knyttet til studiekompetencer, da eleverne forbereder sig på tempoet i ungdomsuddannelsen og eksempelvis udvikler strategier til at håndtere eksamensuger og den nødvendige forberedelse. Der arbejdes naturligvis også med generelle spørgsmål om tidsstyring og planlægning, og dette får en større rolle i andet studieår, hvor eleverne får mere konkrete råd om personlig planlægning. Derudover opfordres de til at lære at prioritere opgaver.

Det stærke fokus på tidsstyring i de første to studieår viser, at tidsmangel er en almindelig del af elevernes oplevelse. Den støtte, der tilbydes, handler i høj grad om at hjælpe eleverne med at anvende deres begrænsede tid mere effektivt.

Trivsel og stresshåndtering er et bredt tema, som behandles fra flere perspektiver gennem hele ungdomsuddannelsen. Det overordnede mål er at mindske den stress, som ofte ophobes, jo længere eleverne er i deres uddannelsesforløb. I første studieår er der et mere generelt fokus på at reflektere over måder at opretholde trivsel på. I andet studieår er der tydeligt fokus på positiv forstærkning, hvor eleverne eksempelvis opfordres til at identificere og bygge videre på deres styrker. I tredje studieår er hovedmålet igen at hjælpe eleverne med at håndtere eksamensstress og udvikle strategier til at koble af midt i en krævende eksamensforberedelse.

5.3.2 Samarbejde mellem tutorer

En del af projektet bestod i en analyse af forskellige former for elevstøtte under gymnasieforløbet samt anvendelsen af best practices. Projektet udviklede en model for samarbejde mellem forskellige fagprofessionelle på skolen, herunder:

- faglærere
- tutorer

- studievejledere
- specialundervisningslærere
- elevtutorer
- skolepsykologer, socialrådgivere og sundhedsplejersker

Som resultat af projektet blev der etableret et regionalt netværk for tutorer. Formålet med dette netværk er regelmæssigt at samle klassernes tutorer fra alle årgange (1., 2., 3. og 4. år) for at diskutere og dele best practices samt klasseværktøjer. Denne tilgang i mindre skala har allerede været anvendt både på Tampere University Teacher Training School og i City of Tampere.

Overordnet viser Suunta-projektet, hvordan skoler kan styrke den fælles støtte omkring eleverne. Samtidig viser projektet, at en stor del af denne støtte handler om at hjælpe eleverne med at håndtere et højt akademisk pres. Arbejdet med fastholdelse er derfor ikke kun knyttet til, hvordan støtte organiseres, men også til hvor krævende ungdomsuddannelserne er blevet, og hvilke former for liv og forventninger de forbereder eleverne på.

Projektets fulde resultater er tilgængelige online via Library of Open Educational Resources (<https://aoe.fi/#/materiali/3041>)

5.4 En irsk skoles tilgang til at reducere frafald og skolevægring

St. Joseph's Secondary School har udviklet en politisk forankret, flerlaget og relationel tilgang til at håndtere elevdisengagement og forebygge frafald. Skolen demonstrerer, hvordan nationale rammer – særligt Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS) og Tusla Education Support Services (TESS) – kan omsættes til effektiv lokal praksis.

5.4.1 Udfordringen

Irland har reduceret frafaldsraten betydeligt til omkring 4 %, men disengagement fra uddannelse er fortsat en udfordring blandt elever, der oplever komplekse livsomstændigheder relateret til socioøkonomisk udsathed, særlige behov og mentale sundhedsudfordringer. Personalet på St. Joseph's Secondary School identificerede en række risikofaktorer for elevdisengagement, herunder:

- Ustabilt fremmøde og skolevægring
- Uopfyldte læringsmæssige og mentale sundhedsbehov
- Lave uddannelsesmæssige forventninger i nogle hjemlige kontekster
- Vanskeligheder i forbindelse med centrale overgange

Samtidig viser elevsurveydata, at eleverne generelt er højt motiverede og fremtidsorienterede, men oplever fagligt pres forbundet med Junior Cert- og Leaving Cert-eksamenerne samt varierende grader af engagement i undervisningen.

Dette fremhæver en vigtig indsigt: Disengagement er ikke altid forbundet med manglende motivation eller elevernes livssituation alene, men kan også afspejle de komplekse måder, hvorpå elever og skolens personale må navigere i uddannelsessystemets strukturer og krav.

St. Joseph's Secondary School har udviklet en helskolebaseret forebyggelsesmodel i tråd med principperne i DEIS og TESS. Modellen fokuserer på at reducere de faktorer, der udløser fravær og disengagement, gennem en koordineret indsats. Dette omfatter blandt andet:

- Ugentlige møder i skolens elevstøtteteam
- Samarbejde med educational welfare services

- Proaktivt samarbejde med forældre og lokalsamfundet

Dette er en best-practice-tilgang, som afspejler anerkendelsen af, at fremmøde er en central indikator for uddannelsesmæssige resultater.

Relationer og tilhørsforhold står i centrum for skolens tilgang. Personalet prioriterer, at hver elev har adgang til en betroet voksen på skolen, og tilgangen er i tråd med principperne i DEIS og HSCL (Home School Community Liaison), som understreger betydningen af relationelt engagement. Eleverne rapporterer selv høje niveauer af relationer til jævnaldrende og en stærk følelse af skolefællesskab, de har overvejende positive oplevelser af lærerstøtte og et højt motivationsniveau for at gennemføre deres ungdomsuddannelse på St. Joseph's Secondary School.

Opbygning af tillid til familier med elever, der viser tidlige eller mere fremskredne tegn på disengagement fra skole og uddannelse, prioriteres højt af skolen. Dette afspejler best practices fra TESS og HSCL. St. Joseph's investerer løbende i en relationsbaseret model for forældreinddragelse, som blandt andet omfatter:

- Uformelle og løbende kommunikationsstrategier med forældre og elever gennem skolens liaison officer
- Lokalsamfundsbaseede møder og outreach-initiativer såsom aftenkurser og dagsture
- Indsatser, der reducerer barrierer for uddannelse for familier, som er mindre fortrolige med det irske uddannelsessystem

Disse initiativer har spillet en central rolle i at positionere skolen som en vigtig og støttende del af det bredere lokalsamfund.

5.4.2 Fleksible læringsveje

St. Joseph's Secondary School anerkender, at de traditionelle akademiske uddannelsesveje i det irske uddannelsessystem ikke passer til alle elever, og at dette påvirker skoleengagementet for en del elever. Inden for rammerne af det nationale uddannelsessystem arbejder skolen aktivt med at fremme uddannelsesveje, der tilbyder praktiske, kompetencebaseede og elevcentrerede alternativer. Det konkrete tilbud af fleksible læringsveje omfatter:

- Transition Year (TY)
- Leaving Cert Applied (LCA)
- Gradvise reintegrationsplaner for elever, der har disengageret sig eller er i risiko for disengagement

Skolen arbejder proaktivt for at sikre disse muligheder, så en bredere gruppe af elever får en positiv skoleoplevelse og forbliver engagerede i uddannelse.

5.4.3 Effekt og værdi

Den helskolebaseede og integrerede tilgang til håndtering af risiko for disengagement har flere fordele:

- Potentialet for fastholdelse af elever er øget, da eleverne generelt er højt motiverede og i begrænset grad har intentioner om at forlade skolen tidligt
- Skolen oplever en styrket følelse af tilhørsforhold og trivsel, som er centrale beskyttende faktorer

- Risiko for disengagement identificeres tidligere, hvilket har ført til øget videndeling og samarbejde med grundskoler. Dette muliggør større fokus på forebyggelse frem for intervention
- Elevstøtte leveres gennem vedvarende engagement som følge af stærkere relationer mellem skole og familie

St. Joseph's Secondary School demonstrerer, hvordan nationale rammer effektivt kan omsættes til praksis. Skolen er i overensstemmelse med DEIS gennem målrettet støtte og relationel praksis, med TESS gennem strategier for fremmøde og familieinddragelse samt med nationale politikker for forebyggelse af frafald gennem tidlig intervention og en helskoleorienteret tilgang.

Denne case fremhæver flere centrale pointer:

- Betydningen af tidlig, relationsbaseret støtte
- Værdien af at lytte til elevernes stemme
- Behovet for at tilbyde fleksible læringsveje for bedre at imødekomme forskellige læringsbehov

Overordnet afspejler skolens tilgang den fortsatte udvikling i irsk uddannelsespolitik, hvor der i stigende grad lægges vægt på deltagelse, trivsel og følelsen af tilhørsforhold for alle elever.

6. Konklusioner og centrale pointer for undervisere

Analysen gennemført inden for Engaging Minds-projektet, understøttet af komparativ evidens fra Sverige, Danmark, Finland og Irland samt bredere europæisk forskning og forskning fra OECD, leder frem til en klar og konsistent konklusion: Elevengagement og fastholdelse er resultatet af en kontinuerlig og dynamisk proces, som formes gennem samspillet mellem faglige erfaringer, sociale relationer og individuel trivsel. Disengagement opstår ikke som en enkeltstående begivenhed, og det kan heller ikke forklares gennem én isoleret faktor. Tværtimod udvikler det sig gradvist, ofte gennem ophobningen af mindre vanskeligheder, som – hvis de ikke håndteres – langsomt svækker elevens forbindelse til skolen.

Som beskrevet i kapitel 1.2 udvikler elevdisengagement sig gennem samspillet mellem strukturelle, sociale og personlige faktorer, herunder socioøkonomisk baggrund, familiekontekst, identitetsdannelse og skolemiljø. Dette bredere perspektiv er vigtigt for fortolkningen af de resultater, der præsenteres i denne handbook. De empiriske resultater fokuserer primært på, hvordan elever oplever skolen – særligt i forhold til stress, engagement, tilhørsforhold og oplevet støtte. Disse dimensioner fungerer dog ikke uafhængigt af elevernes øvrige livsomstændigheder.

Oplevelser såsom højt stressniveau eller en svag følelse af tilknytning til skolen kan derfor ikke kun afspejle faglige krav, men også eksternt pres, personlige forhold eller udfordringer knyttet til elevernes udviklingsmæssige fase. De mønstre, der identificeres i dataene, bør derfor forstås inden for dette bredere økosystem, hvor oplevelser på skoleniveau både former og formes af faktorer uden for klasseværelset.

Ud fra dette perspektiv er engagement og disengagement ikke isolerede skolefænomener, men snarere resultatet af kontinuerlige interaktioner mellem elever og deres bredere kontekst.

Et af de mest betydningsfulde fund, der fremgår af både projektets data og international forskning, er sameksistensen af høj overordnet motivation og et vedvarende lag af sårbarhed. Mange elever beskriver sig selv som engagerede i at gennemføre deres uddannelse og bevidste om dens betydning for deres fremtid, men rapporterer samtidig oplevelser af stress, usikkerhed eller perioder med manglende tilknytning til skolen. Dette afspejler et bredere mønster identificeret i europæiske studier om frafald, som understreger, at disengagement ikke kun bør forstås som synligt fravalg eller frafald, men også

som en latent tilstand, der påvirker elever, som fortsat er formelt indskrevet, men kæmper med at opretholde deres engagement.

For undervisere har dette vigtige implikationer. Det peger på, at opmærksomheden ikke kun bør rettes mod elever, der allerede er identificeret som værende i risiko, men også mod den bredere elevgruppe, idet disengagement kan udvikle sig på mindre synlige måder.

Kernen i denne proces er engagementets flerdimensionelle karakter. Resultaterne bekræfter, at engagement formes gennem samspillet mellem motivation, følelsen af tilhørsforhold, oplevet relevans af læring og evnen til at håndtere faglige krav. Disse dimensioner er tæt forbundne. Når elever oplever deres uddannelse som meningsfuld og forbundet til fremtidige muligheder, er deres motivation typisk stærkere. Når de føler sig som en del af et støttende socialt miljø, styrkes deres følelse af tilhørsforhold, hvilket igen understøtter deltagelse og vedholdenhed. Omvendt kan balancen mellem disse dimensioner forstyrres, når faglige krav bliver vanskelige at håndtere, eller når elever føler sig isolerede.

Denne indbyrdes sammenhæng er veldokumenteret i forskning fra OECD og EU, som fremhæver, at elevers resultater ikke kun afhænger af kognitive faktorer, men også af følelsesmæssige og sociale forhold i læringsmiljøet.

Inden for denne ramme er et af de mest kritiske indsatsområder tidlig identifikation af disengagement-processer. På tværs af alle partnerlande beskriver undervisere konsekvent de samme tidlige advarselstegn: stigende eller uregelmæssigt fravær, reduceret deltagelse i undervisningen, manglende kommunikation og social tilbagetrækning. Disse indikatorer opstår sjældent pludseligt; de udvikler sig gradvist og kan ofte observeres længe før mere alvorlig disengagement finder sted.

Europæiske politiske rammer understreger i stigende grad betydningen af tidlig identifikation kombineret med rettidig intervention og fremhæver, at forebyggelse er mere effektiv og mindre ressourcekrævende end afhjælpende indsatser på senere stadier. Effektiviteten af tidlig identifikation afhænger dog af, hvordan den integreres i skolens praksis. Det kræver ikke kun evnen til at genkende signaler, men også tydelige procedurer, fælles ansvar blandt medarbejdere og konsekvent opfølgning. Uden disse elementer risikerer early-warning-systemer at blive beskrivende frem for handlingsorienterede.

Tæt forbundet med tidlig identifikation er relationers rolle som en grundlæggende forudsætning for engagement. Evidensen fra både projektet og den internationale litteratur peger entydigt på dette punkt: Elever er mere tilbøjelige til at forblive engagerede, når de føler sig set, støttet og respekteret af deres lærere. Kvaliteten af de daglige interaktioner – hvordan undervisere kommunikerer, giver feedback og reagerer på vanskeligheder – har direkte betydning for elevernes vilje til at deltage og fastholde deres indsats. Dette understøtter forståelsen af, at relationer ikke er perifere i forhold til læring, men en integreret del af den.

Samtidig fremhæver resultaterne også de strukturelle udfordringer, som undervisere står overfor, herunder begrænset tid, store klasser og mange konkurrerende opgaver. Dette peger på, at styrkelsen af relationelle praksisser ikke alene kan bero på individuel indsats, men må understøttes af organisatoriske rammer, der prioriterer tid til interaktion, mentorarbejde og opfølgning.

En anden central dimension vedrører organiseringen af læringen i sig selv. Analysen viser, at elever profiterer af klare, strukturerede og forudsigelige læringsmiljøer, hvor forventninger er tydelige, og opgaver opleves som håndterbare. Struktur skaber stabilitet og hjælper eleverne med at navigere i faglige krav. Samtidig er der et stærkt behov for fleksibilitet, særligt i systemer hvor elever har forskellige baggrunde, læringsbehov og personlige livsomstændigheder.

Den komparative evidens viser, at de mest effektive tilgange er dem, der balancerer disse to dimensioner ved både at tilbyde strukturerede læringsveje og mulighed for tilpasning. Denne balance er særligt tydelig i det finske system, hvor stærke støttestrukturer sameksisterer med fleksibilitet i

læringsforløbene, men den ses også i praksisser på tværs af de øvrige partnerlande. Systemer, der er for rigide, risikerer at ekskludere elever, som ikke kan følge det forventede tempo, mens systemer uden tilstrækkelig struktur kan føre til usikkerhed og reduceret engagement.

Overgangen til ungdomsuddannelse fremstår som en særligt sårbar fase i denne bredere proces. Særligt i Danmark og Sverige fremhæver undervisere, at de første måneder af uddannelsesforløbet er afgørende for elevernes langsigtede engagement. I denne periode skal eleverne tilpasse sig nye faglige forventninger, håndtere øget selvstændighed og etablere nye sociale relationer. Uden tilstrækkelig støtte kan denne kombination af udfordringer føre til tidlig frustration og disengagement.

International forskning bekræfter, at overgange udgør kritiske punkter i uddannelsesforløb, hvor målrettet støtte kan have stor betydning for fastholdelse. Dette understreger vigtigheden af strukturerede introduktionsforløb, tidlig faglig vejledning og bevidste indsatser for at skabe en følelse af tilhørsforhold allerede fra begyndelsen.

Trivsel og arbejdsbelastning fremstår også som et centralt tema. På tværs af alle datasæt rapporterer mange elever, at de oplever pres relateret til faglige krav, selv når de fortsat er motiverede. Dette peger på, at disengagement ikke altid er forbundet med manglende interesse, men ofte med vanskeligheder ved at håndtere ophobede forventninger. Europæisk forskning anerkender i stigende grad trivsel som en vigtig faktor for uddannelsesmæssig succes og fremhæver, at overdreven stress kan undergrave både engagement og faglige præstationer.

For undervisere indebærer dette behovet for ikke kun at overveje, hvad der undervises i, men også hvordan læring organiseres på tværs af fag og over tid. Koordinering af evalueringer og afleveringer, muligheder for guidet arbejde i undervisningen samt støtte til elevernes udvikling af organisatoriske kompetencer kan bidrage til at skabe et mere bæredygtigt læringsmiljø. I denne forstand bør trivsel forstås som en integreret del af læring snarere end som en ekstern eller sekundær problemstilling.

Selvom praksisser i klasseværelset er centrale, styrkes deres effekt markant, når de indgår i en sammenhængende helskoleorienteret tilgang. Resultaterne fra Finland og Irland illustrerer værdien af koordinerede støttesystemer, som involverer samarbejde mellem lærere, vejledere og eksterne støttefunktioner. Forskning fra OECD understreger tilsvarende, at effektive indsatser mod disengagement kræver sammenhæng mellem styring, ressourcer og pædagogiske praksisser.

Skoler, der etablerer klare procedurer for identifikation og støtte af elever, fremmer samarbejde blandt medarbejdere og sikrer kontinuitet i støtten, er bedre rustet til at håndtere komplekse udfordringer. Dette understøtter forståelsen af, at elevengagement og fastholdelse ikke alene er den enkelte undervisers ansvar, men et fælles ansvar for skolen som et integreret system.

Samlet peger disse resultater på et grundlæggende skifte i forståelsen af engagement og arbejdet med det. I stedet for at fokusere på isolerede interventioner eller kortsigtede løsninger kræver effektiv praksis en konsekvent og bevidst udvikling af de daglige uddannelsesprocesser. Engagement opretholdes, når elever oplever læring som meningsfuld, håndterbar og understøttet. Det svækkes, når disse betingelser er fraværende eller inkonsistente.

For undervisere betyder dette, at de mest betydningsfulde handlinger ofte er dem, der er integreret i den daglige praksis: hvordan undervisningen struktureres, hvordan forventninger kommunikeres, hvordan relationer opbygges, og hvordan vanskeligheder håndteres.

Afslutningsvis viser Engaging Minds-projektet, at arbejdet med at styrke elevengagement og reducere frafald både er en pædagogisk og organisatorisk udfordring. Det kræver opmærksomhed på undervisningspraksisser, læringsmiljøer, støttesystemer og bredere institutionelle strukturer. Formålet med denne handbook er at støtte undervisere i at navigere i denne kompleksitet ved at omsætte evidens til praktiske tilgange, som kan tilpasses forskellige kontekster.

Ved at styrke de betingelser, der understøtter engagement – klarhed, relevans, tilhørsforhold og støtte – kan skoler skabe læringsmiljøer, hvor alle elever får bedre muligheder for at fastholde deres deltagelse, udvikle sig og lykkes.

Litteraturliste

Bronfenbrenner, U. (1979).

The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Byrne, D., & Smyth, E. (2010).

No way back? The dynamics of early school leaving.

Danish Ministry of Children and Education.

Nye anbefalinger for skærmbrug på gymnasier, erhvervsuddannelser og FGU skal understøtte udfordringer med skærme i undervisningen.

<https://www.uvm.dk>

Department of Education. (n.d.).

DEIS: Delivering equality of opportunity in schools. Retrieved March 6, 2026, from

<https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/>

Department of Education. (2017).

DEIS plan 2017.

<https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/deis-plan-2017/>

Department of Education. (2023).

Retention rates of pupils in second-level schools: Entry cohort 2016.

<https://assets.gov.ie/272338/d91a62d5-3550-4df0-858c-e7602d67aa7e.pdf>

Department of Education and Skills, Inspectorate. (2015).

Looking at action planning for improvement in DEIS primary schools: Inspectorate evaluation studies.

Donlevy, V., Day, L., Andriescu, M., & Downes, P. (2019).

Assessment of the implementation of the 2011 council recommendation on policies to reduce early school leaving.

European Commission.

Early leavers from education and training statistics.

https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training

Finnish Ministry of Education and Culture.

Extension of compulsory education.

<https://okm.fi>

Gardezi, S., Cassidy, A., McNamara, G., O'Hara, J., & Brown, M. (2025).

Effective practices for reducing underachievement and early school leaving: Insights from

successful learning environments. *Cogent Education*, 12(1), 2584918.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2584918>

Heeran Flynn, L. (2017).
Early school leaving: Predictive risk factors.

Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2019).
Differentiation between school attendance problems: Why and how? *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1), 8–34.

Kilpeläinen, P. & Rumpu, N.
Koulupudokkaat toisen asteen oppivelvollisessa koulutuksessa.
https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0325.pdf

Interreg Europe Policy Learning Platform. (2025).
Policies supporting early leavers from education and training and NEETs.
<https://www.interregeurope.eu>

Kearney, C. A. (2008).
School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471.

Murphy, K., & Stapleton, A. (2024).
Access to autonomous housing for beneficiaries of International Protection in Ireland. ESRI.
<https://doi.org/10.26504/rs184>

Nordic Welfare Centre. (2016).
Dropout prevention in the Nordic countries.
<https://nordicwelfare.org>

OECD. (2020).
Education in Sweden: Improving equity and quality.
<https://www.oecd.org>

Skolverket – Swedish National Agency for Education.
Introduction programmes in upper secondary education.
<https://www.skolverket.se>

Skolverket – Swedish National Agency for Education.
<https://www.skolverket.se>

Suuntaa lukion ryhmänohjaukseen. (2023, May 16).
Ryhmänohjauksen teemat ja harjoitukset.
<https://static.eeventti.fi/1/pages/5871fc702648964ea5a90d739a2ce859.pdf>

Trading Economics. (n.d.).
Ireland: Early leavers from education and training, age group 18–24. Retrieved March 6, 2026, from
<https://tradingeconomics.com/ireland/early-leavers-from-education-training-age-group-18-24-eurostat-data.html>

Tusla – Child and Family Agency. (2024).

Our services.

<https://www.tusla.ie>

Tusla – Child and Family Agency (Ireland).

School Completion Programme (SCP).

<https://www.tusla.ie>

Zhang, H., Liu, Y., Jiang, M., Chen, J., Wang, M., & Paas, F. (2025).

Emotional Artificial Intelligence in Education: A systematic review and meta-analysis.

Educational Psychology Review, 37(4), 106.

Ågård, D.

Research on digital distraction and student attention in education.

<https://dorteagaard.com>