



---

# ETNISKE MINORITETER PÅ SOSU-SKOLERNE

---

DANMARKS VIDENSCENTER FOR  
INTEGRATION

2022

# ETNISKE MINORITETER PÅ SOSU-SKOLERNE

© 2022 Danmarks Videnscenter for Integration

Forfattere: Rasmus Brygger, Nanna Hastrup Clemmensen, Rasmus Sandy Harboesgaard Nielsen og Jesse Owens

*Del af projektet 'Social inklusion med fokus på interkulturalitet' støttet af Region Midtjyllands Uddannelsespulje i samarbejde med:*

- *Social- og Sundhedsskolen Fredericia-Vejle-Horsens*
- *Social- og Sundhedsskolen Skive-Thisted-Viborg*
- *Social- og Sundhedsskolen Midt- og Vestjylland*
- *SOSU Østjylland*
- *Randers Social- & Sundhedsskole*

Publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.



*Med midler fra:*





# INDHOLD

**4**

INDLEDNING OG  
OPSUMMERING

**7**

**KAPITEL 1**  
LITTERATURSTUDIE

**12**

**KAPITEL 2**  
METODE

**16**

**KAPITEL 3**  
ANALYSE AF  
REGISTERDATA

**21**

**KAPITEL 4**  
ANALYSE AF  
SPØRGESKEMA OG  
FOKUSGRUPPEINTERVIEWS

**38**

KILDER

**41**

BILAG

# INDLEDNING OG OPSUMMERING

## Indledning

Denne rapport er en del af projektet "Social inklusion med fokus på interkulturalitet" støttet af Region Midtjyllands uddannelsespulje. Rapporten har til henblik at kortlægge de midtjyske sosu-skolers potentielle udfordringer med elevernes tværkulturelle sammensætning. Projektets overordnede formål er at bidrage til at øge den sociale inklusion på tværs af kulturelle skel og udvikle pædagogiske værktøjer til at navigere i et flerkulturelt undervisningsmiljø.

I løbet af det sidste årti har elevsammensætningen på sosu-skolerne i hele landet ændret sig markant. Repræsentationen af elever med udenlandsk baggrund er steget fra 22 pct. af alle elever i 2012 til 32 pct. i 2020. Hver tredje sosu-elev har nu udenlandsk baggrund, og der er elever fra 109 forskellige lande repræsenteret på sosu-uddannelserne.

Dette er som udgangspunkt godt nyt, da der forventes at mangle hænder i plejesektoren i fremtiden. Dermed kan eleverne med udenlandsk baggrund være med til at løse fremtidige rekrutteringsudfordringer. Samtidig kan sosu-skolerne bidrage med at løse en integrationsopgave.

En markant ændring af elevsammensætningen kan dog give nye udfordringer og kalde på nye pædagogiske redskaber i undervisningen. Derfor vil denne rapport kaste lys over hvilken betydning, den tværkulturelle elevsammensætning har for elevernes trivsel, faglighed samt den sociale sammenhængskraft i klasserne. De udfordringer, der kan opstå på sosu-skolerne, kan få konsekvenser, hvis de står uløste hen. Det har betydning for landets plejehjem mv., og kan bl.a. medvirke til højere frafald og dårligere indlæring, hvorfor det er vigtigt at håndtere eventuelle udfordringer så tidligt som muligt.

Sosu-skolerne kan møde konsekvenserne af manglende integration. Det er f.eks. tilfældet med dårlige danskkundskaber blandt en del af eleverne med udenlandsk baggrund, der ikke alene kan påvirke elevens egen indlæring, men også øvrige elever. Hvor skolerne kan have et vist handlerum til at håndtere denne udfordring, så vil det også være relevant at se på om øvrige institutioner, herunder kommuner, sprogcentre mv. kan spille en mere aktiv rolle for at løse udfordringerne.



For at indhente viden om potentielle udfordringer, er der foretaget fire undersøgelser:

- (1) Et litteraturstudie af relevant forskning indenfor området
- (2) En deskriptiv analyse af registerdata om elevsammensætning,
- (3) En spørgeskemaundersøgelse sendt ud til eleverne på de deltagende sosu-skoler
- (4) Fokusgruppeinterviews med elever fra to af de deltagende sosu-skoler

Det er ambitionen med rapporten, at denne både kan danne grundlag for en større forståelse for integrationsspecifikke udfordringer og samtidig give et godt udgangspunkt for i højere grad at arbejde interkulturelt på landets sosu-skoler. Selvom rapportens fokusområde er sosu-skoler forventes det, at mange af resultaterne også vil være relevante på øvrige ungdomsuddannelser - herunder specifikt erhvervsuddannelser.

### **Opsummering af resultater**

*Litteraturstudiet* af den eksisterende forskning viser, at der kan opstå udfordringer på en tværkulturel uddannelse relateret til tre hovedområder: Elevernes sprogkompetencer, lærernes interkulturelle kompetencer, og familiemæssige og trivselsmæssige forhold for elever med udenlandsk baggrund. Løsninger på disse udfordringer kan findes i bedre sprogundervisning, opkvalificering af lærerkompetencer og individuel vejledning og støtte til eleverne.

*Den deskriptive statistiske analyse* af nationale registerdata viser, at ikke-vestlige indvandrere udgør den største elevgruppe efter etnisk danske elever. Repræsentationen af ikke-vestlige indvandrere stiger med alderen og er størst i aldersgruppen 30-39 år. Blandt disse elever har 46 pct. af eleverne udenlandsk baggrund. Ikke-vestlige indvandrere er særligt højt repræsenteret blandt elever over 25 år, der hverken har relevant erhvervs erfaring eller uddannelse.

Langt de fleste frafald sker på uddannelsernes grundforløb. Der ses en tendens til, at ikke-vestlige efterkommere har en højere frafaldsprocent end de resterende elevgrupper. Dog adskiller de sig ikke væsentligt fra elever med etnisk dansk baggrund, der også falder fra i højere grad end indvandrere. Indvandrere har en tendens til i højere grad at gennemføre sosu-uddannelserne sammenlignet med de andre elevgrupper.

Resultaterne af *spørgeskemaundersøgelsen og fokusgruppeinterviewene* viser, at langt de fleste af eleverne på de midtjyske sosu-skoler trives og har gode sociale relationer til andre elever på skolen. De savner dog, at skolerne faciliterer flere sociale aktiviteter for eleverne, hvilket potentielt kunne danne grobund for flere tværkulturelle relationer.

Sprog lader til at være en af de væsentligste udfordringer for den tværkulturelle inklusion. 61 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund oplever, at sprog er en barriere for at deltage socialt, og 51 pct. oplever, at sprog er en barriere for deltagelse i undervisningen. Det samme gælder for henholdsvis 26 pct. og 16 pct. blandt de etnisk danske elever.

Sproglige barrierer kan være en årsag til gruppeopdelinger, hvilket kan være en udfordring både socialt og i undervisningssammenhænge. For elever med udenlandsk baggrund kan der dog være trivselsmæssige potentialer forbundet med, at der tales forskellige sprog på skolen.

Der ses en tendens til, at eleverne i nogen grad grupperer sig sammen med dem, der har samme kulturelle baggrund som dem selv. Blandt eleverne med etnisk dansk oprindelse svarer 45 pct., at de primært er sammen med andre med samme kulturelle baggrund som dem selv. For elever med udenlandsk baggrund gælder det 33 pct. Det indikerer, sammenholdt med beskrivelserne i fokusgrupperne, at etnisk danske elever i højere grad grupperer sig sammen. Eleverne oplever kun i mindre grad, at dette udgør et problem, men de understreger væsentligheden af at lære at samarbejde fagligt på tværs af kulturer.

Eleverne oplever i overvejende grad underviserne som kompetente i forhold til at håndtere elevernes forskelligheder.

Der findes dog tydelige forbedringspotentialer i henhold til undervisernes interkulturelle kompetencer. Det kommer primært til udtryk ved at eleverne efterspørger et fælles sprog for etnicitet samt mere dialog omkring kulturelt betingede udfordringer i undervisningen.

En række udfordringer knytter sig særligt til elever med udenlandsk baggrund. Flere af eleverne med udenlandsk baggrund oplever, at lærerne har lavere forventninger til dem end til andre elever. 17 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund har oplevet at føle sig udsat for racisme på skolerne. 11 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund har oplevet at føle sig mobbet på skolen.

Interviewundersøgelsen indikerer desuden at social udsathed og psykiske lidelser såsom traumer kan være et problem for flere af eleverne med udenlandsk baggrund, hvilket kalder på yderligere afdækning.

Der findes betydelige signifikante forskelle blandt etnisk danske elever og elever med udenlandsk baggrund i forhold til sandsynligheden for at overveje at droppe ud af uddannelsen. Elever med udenlandsk baggrund har 18 pct. lavere sandsynlighed for at overveje at droppe ud sammenlignet med etnisk danske elever efter kontrol for relevante parametre. Køn, alder, sociale forhold, oplevet racisme samt undervisernes evne til at håndtere elevernes forskelligheder har ligeledes betydelige signifikante indvirkninger på sandsynligheden for at overveje at droppe ud.



# KAPITEL 1

## LITTERATURSTUDIE

I forskningen er det veldokumenteret, at der kan opstå udfordringer på tværkulturelle uddannelser, relateret til elever med udenlandsk baggrund. Eksempler på dette kan være besvær med at finde praktikpladser[1], interkulturelle spændinger i klassens sociale rum og lærernes kompetencer til at håndtere disse[2,3], samt elever med indvandrerbaggrunds misforståelser om landets uddannelseskultur[4-6]. Det følgende kapitel vil redegøre for tidligere forskning inden for uddannelse af indvandrere og efterkommere. Der fokuseres specifikt på sosu-uddannelser, hvor det er muligt.

Kapitlet er primært baseret på dansk forskning men der inddrages også internationale erfaringer. Litteraturgennemgangen demonstrerer, hvordan særlige udfordringer på tværkulturelle uddannelser har en tendens til at gå igen i forskellige lande på tværs af uddannelsesniveauer. Dette kapitel identificerer tre hovedelementer i disse udfordringer; (1) sproglige barrierer og social sammenhængskraft, (2) lærernes interkulturelle kompetencer, (3) elevernes sociale forhold uden for uddannelsen.

Kapitlet beskæftiger sig med både udfordringer og potentielle løsninger relateret til hvert enkelt element.

### *Sproglige barrierer og social sammenhængskraft*

Sprogbarrierer og social sammenhængskraft nævnes i sammenhæng, da de oftest er nært forbundne. Forskningen indikerer, at elever med indvandrerbaggrund ofte kæmper med at opnå fuld forståelse for landets sprog. Udover selve det sproglige, kan der være nuancer og uformelle finesser af sproget, som kun en indfødt dansktalende ville opfatte, hvilket kan skabe kommunikationsbarrierer. For eksempel er det i mange vestlige kulturer typisk at placere de mest centrale pointer i starten af en sætning, mens man i kinesisk kultur har en tendens til at placere dem i slutningen[7]. Non-verbal kommunikation er også kulturspecifikt, og kan ligeledes skabe misforståelser[8,9]. Et eksempel er brugen af gestikulation som kan variere mellem kulturer[10].

Disse kommunikationsbarrierer kan komme til udtryk både fagligt og socialt.

Rapporter fra lignende uddannelsesmiljøer i Danmark indikerer at elever med udenlandsk baggrund ofte føler sig usikre på deres evner til at forstå pensum i dybden. Sproglige barrierer kan desuden stå i vejen for sammenhængskraften, eftersom studerende med udenlandsk baggrund kan føle sig ekskluderede af deres etnisk danske medstuderende, fordi de ikke mestrer sproget på lige fod[4]. Sproglige udfordringer kan også besværliggøre processen med at finde en praktikplads[5]. Diskrimination kan ligeledes påvirke chancerne for at finde en praktikplads, og diskrimination på praktikpladsen kan have en indvirkning på elevernes risiko for frafald[4,11]. Ensomhed kan desuden være en faktor i forhold til elevernes følelse af isolation og social eksklusion[12, 13]. Ovennævnte udfordringer kan observeres på tværs af uddannelser i flere lande.

Det er dokumenteret, at elever på sosu-uddannelser har en tendens til at gruppere sig selv efter faglig og social baggrund i skoletiden[14]. Både homogene og heterogene grupperinger kan have fordele og ulemper. Det er i den sammenhæng relevant at overveje, om den sociale inklusion nødvendigvis øges af at forme mere heterogene grupper. Det kan være kompliceret at håndtere udfordringer relateret til elevernes sproglige niveau. Det er ofte ikke så simpelt som at tilbyde ekstraundervisning i sprog, når eleverne allerede er under fuldtidsuddannelse. Forbedring af elevernes sprogkundskaber bør derfor helst ske i kombination med eksisterende studierelaterede aktiviteter.

Det være en fordel både for deres sociale integration og sproglige niveau at placere elever med udenlandsk baggrund sammen med etnisk danske elever, når der er gruppearbejde[4]. Alternativt kan det være en mulighed at tilbyde danskundervisning før uddannelsesstarten for at mindske de sproglige niveauforskelle. En anden strategi til at tackle sproglige udfordringer kan være at integrere de studerendes kendskab til andre sprog i undervisningsmiljøet. Flere rapporter finder, at standardiseret undervisningsmateriale på forskellige sprog kan være gavnligt for elever med dansk som andetsprog[5,15]. En såkaldt flersproget tilgang kan facilitere en bedre indlæring, hvor eleverne kan lære mere, mens de trækker på forskellige sproglige ressourcer[16].

#### *Lærerkompetencer*

Lærernes interkulturelle kompetencer er også relevante. Flere studier viser, at lærere i forskellige situationer, føler sig ude af stand til at håndtere interkulturelle problematikker i klasseværelserne, fordi de mangler kompetencerne. Nogle af disse udfordringer er relateret til forskellige forventninger til uddannelsesmiljøet både i og udenfor undervisningen. Der kan også være gensidige misforståelser mellem lærere og elever relateret til ansvarsfordelingen i undervisningen; her nævnes f.eks. ansvaret for egen læring[17].



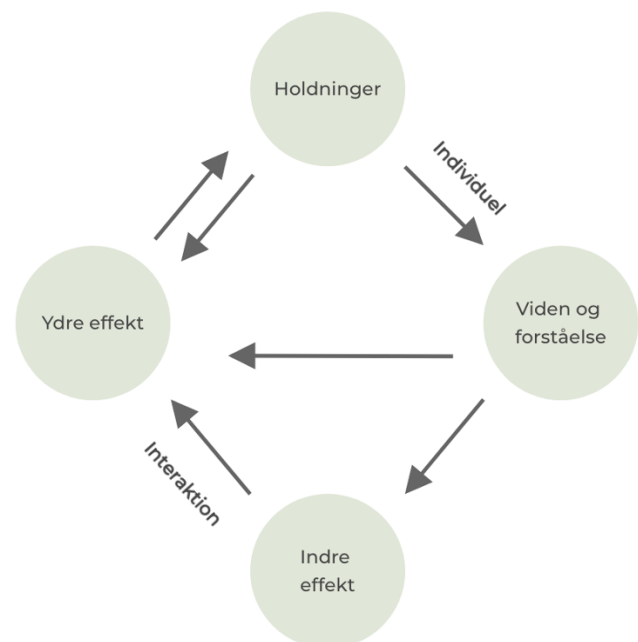
I undersøgelser, hvor undervisere er blevet interviewet, angiver undviserne, at de oplever, at eleverne forventer noget andet, end hvad lærerne typisk er uddannet til, og at der er væsentlige mangler i elevernes forståelse for uddannelseskulturen. Med andre ord er lærerne som oftest uddannet til at håndtere "typiske" elever med samme etniske baggrund, som dem selv. De er ikke nødvendigvis uddannet til at forstå og fortolke forskellige kulturelle forventninger til deres rolle som lærere.

I nogle tilfælde kan disse misforståelser resultere i, at lærerne undervurderer elevernes kompetencer. Et studie fra Sverige viser, at indvandrerbørn er overrepræsenterede i specialundervisning, og at dette til dels skyldes en mangel på kulturelt sensitive diagnosticeringsværktøjer[15]. Selvom inddeling af elever i specialklasser ikke er relevant i denne kontekst, er det alligevel værd at notere sig muligheden for at fejlbedømme elevernes faglige evner på grund af kulturelle misforståelser relateret til uddannelse.

Der findes en række potentielle løsninger på udfordringerne i et interkulturelt læringsrum. De relevante kompetencer kan opdeles i tre kategorier; grundlæggende interkulturelle kompetencer, faciliterende kompetencer og sammensætning af pensum[18]. Grundlæggende interkulturelle kompetencer handler om at have en interkulturel bevidsthed og opmærksomhed. Det er vigtigt for lærere at forstå deres egen position og kultur, når de har at gøre med elever fra andre kulturer.

Derigennem kan de få indsigt i, at uoverensstemmelser eller konflikter kan være et resultat af kulturelle sammenstød.

Udviklingen af en sådan bevidsthed involverer, at man udfordrer sine egne antagelser, hvilket kan åbne op for modtagelse af viden og gensidig forståelse. Der er tale om en individuel og indre proces, hvori der sker et skift i ens referenceramme. Den proces kan medføre eksterne forandringer i form af, at man tilpasser sin opførsel og kommunikation i interaktionen med andre. Denne proces er visualiseret i figur 1.1[19].



Figur 1.1: Deardorff's Process Model of Intercultural Competence

Faciliterende kompetencer handler om evnen til at tilrettelægge undervisning i et tværkulturelt rum. Det indebærer evnen til at identificere hvilke behov, elever med forskellige kulturelle baggrunde har, og evnen til at forstå, hvordan man imødekommer disse behov.

Et eksempel er at tillade eleverne at trække på deres flersprogede ressourcer eller at tilbyde undervisningsmateriale på andre sprog. Et andet eksempel kan være at diskutere kulturelle forskelligheder relateret til ældrepleje. Det handler også om at forstå, at elevers forskellige forventninger til uddannelsen kan skyldes kulturelle forskelle. De grundlæggende kompetencer er nødvendige for at udvikle faciliterende kompetencer.

Det tredje element handler om kompetencer i forhold til at sammensætte et pensum, der tager højde for interkulturelt læring. Det kan have stor værdi at integrere forskellige perspektiver i pensum såvel som at formulere konkrete læringsmål. Hvis eleverne kan holde konkrete mål for øje, kan det øge den gensidige forståelse og afhjælpe misforståelser[20]. Pensummet kan desuden sammensættes, så det validerer og anerkender kulturel forskellighed, for eksempel gennem forskellige kommunikationsformer. Der kan også være værdi i at samarbejde med danskundervisere i forhold til sproglig støtte såvel som generelle ideer til at navigere i et flerkulturelt klasselokale. Danskundervisere er erfarne i at undervise til en kulturelt divers elevgruppe, og de er vant til at indgå i interkulturelle relationer og kommunikationssituationer. De kan derfor have relevante indsigter, der kan bruges til at forbedre sosu-lærernes interkulturelle kompetencer.

#### *Forhold uden for undervisningen*

Et andet relevant perspektiv er elevernes familiesituationer og andre forhold uden for skolen, der kan have betydning i undervisningssituationer. I mange tilfælde har elever med udenlandsk baggrund en stærkere følelse af forpligtelse over for deres familier[11], samt flere forpligtelser med at forsørge og drage omsorg for deres (udvidede) familie[13]. Relativt mange studerende i alderen 20-29, især kvinderne, bor stadig sammen med deres forældre, hvilket til dels er kulturelt betinget[11,12]. Ældre studerende med udenlandsk baggrund kan have forpligtelser overfor deres egne børn og en manglende viden om de danske daginstitutioner. Desuden kan flygtningefamilier være splittet op i forskellige nationer, og de kan være mentalt påvirkede af traumer fra krig eller flugt[11]. Disse faktorer kan have indvirkning på elevernes evne til at fokusere på deres studier, da de kan have flere familieforpligtelser end den gennemsnitlige etnisk danske elev. De danske uddannelser er primært indrettet som fuldtidsstudier, hvilket kan udfordre nogle elever mere end andre. Her kan det være relevant for lærerne at være informerede om hvilke muligheder for støtte, der er til de elever, som har svært ved at få det til at hænge sammen.

Støtte lader til at være den bedste tilgang til at angribe denne type af problemstillinger. Erfaringer fra forskningen viser, at en tilgang, hvor der fokuseres på individuelle behov



er særligt egnet til at kultivere opmærksomhed på sådanne problemstillinger[12].

Opsummerende er det dermed helt centralt, at lærerne kan identificere og forstå individuelle læringsbehov for at sikre inklusion og lige muligheder i undervisningen. Et eksempel på hvordan man kan gøre dette, er ved at etablere netværksgrupper af elever med udenlandsk baggrund, hvilket er noget elever i mentorordninger ofte efterspørger[5,12,13]. I disse netværk vil der optimalt være en vejleder og kontaktlærer til stede, så eleverne kan få mulighed for at stille spørgsmål eller udtrykke bekymringer på både fagligt og personligt plan[4].

# KAPITEL 2

## METODE

Udgangspunktet for undersøgelsen er en tese om, at der er særlige udfordringer og potentialer, der kan være knyttet til tværkulturelle uddannelsesinstitutioner. For at få en fyldestgørende og nuanceret afdækning af dette, er der metodisk gjort brug af et "mixed methods" design, hvor der kombineres kvantitative og kvalitative tilgange. Der er således både foretaget en deskriptiv analyse af registerdata, en spørgeskemaundersøgelse samt fokusgruppeinterviews. Hensigten har været at gå bredt til værks både i litteratursøgningen og i udformningen af spørgeskemaundersøgelsen.

### **Deskriptiv statistisk analyse**

Den deskriptive analyse udgør et rammeskabende formål i forbindelse med udarbejdelsen af surveyundersøgelsen. Fundene fra den deskriptive analyse er indgået i udarbejdelsen af tematikker og konkrete spørgsmål i surveyundersøgelsen. Al data er indhentet fra Børne- og Undervisningsministeriets datavarehus og Danmarks Statistik.

Der er foretaget gennemgående listwise deletion med henblik på at

håndtere missing data, hvilket betyder, at alle fejlobservationer, ukendte observationer samt uoplyste observationer udgår fra data.

Danmarks Statistik opdeler eleverne i fem forskellige herkomstgrupper: etnisk danske elever, ikke-vestlige efterkommere, vestlige efterkommere, ikke-vestlige indvandrere og vestlige indvandrere. I den efterfølgende analyse af dataen fra spørgeskemaet er disse herkomstgrupper slået sammen til to: "etnisk danske elever" og "elever med udenlandsk baggrund", hvilket dækker over de resterende fire grupper. Det har i spørgeskemaundersøgelsen ikke været muligt at foretage samme opdeling i som de officielle statistikker, da antallet af observationer i nogle af grupperne ikke var stort nok. Dette uddybes på s. 14.

### **Spørgeskemaundersøgelse**

Spørgeskemaundersøgelser kan give indsigt i sociale fænomeners udbredelse samt i statistiske sammenhænge. For denne undersøgelse har det især været væsentligt at få indblik i

sammenhængen mellem herkomst og en række parametre ift. trivsel, faglighed, sociale relationer osv. Populationen i denne spørgeskemaundersøgelse er defineret som alle elever på midtjyske sosu-skoler. Samplingen er foregået ved simple random sampling.

Spørgsmålene i spørgeskemaet er designet, så de er tiltænkt at undersøge opfattelser af undervisningsmiljøet, det social miljø mv. Under designet af undersøgelsen indgik overvejelser om formuleringer, udformning af svarkategorier og ordvalg [21], så spørgsmålene passede til målgruppen og samtidig fungerede som operationaliseringer af hypoteser og teorier [22]. Enkelte spørgsmål er med vilje formuleret fortolkningsmæssigt bredt. Det kommer for eksempel til udtryk i valget af begrebet "kulturel forskellighed" (se bilag 1). Her kan kultur fortolkes på mange måder, men det er valgt til forskel fra f.eks. "religiøs" eller "etnisk" forskellighed for at undgå tunnelsyn, når der identificeres problemstillinger. Da der er tale om elever med forskellige sprogniveauer, bør der bemærkes, at der kan være en usikkerhed forbundet ved om alle eleverne forstår spørgsmålene, ligesom der kan være særligt udsatte elever, som ikke har deltaget i undersøgelsen og dermed kan udgøre et bias.

I Bilag 2 ses en tabel med de overordnede observationer fra spørgeskemaundersøgelsen. Svarprocenten er dog reelt set højere end 25 pct., da spørgeskemaet ikke i alle tilfælde er sendt ud til alle de deltagende skolers elever.

Disse elever indgår i udregningen af svarprocenten, da det ikke har været muligt at skelne. For at vurdere hvorvidt denne svarprocent er tilfredsstillende der sammenlignet med lignende undersøgelser. I denne sammenligning er der taget højde for populationens størrelse, sociale karakteristika i stikprøven, samplingmetoden og muligheden for statistisk signifikans i den statistiske behandling af besvarelserne [23-25]. På baggrund af dette vurderes svarprocenten til at være tilfredsstillende. Da der ikke er tale om et randomiseret forsøg, vil repræsentativiteten aldrig være helt akkurat; dog har alle figurer og modeller i rapporten en højt beregnet statistisk sikkerhed og generaliserbarhed, hvorfor repræsentativiteten vurderes høj.

### **Statistisk behandling**

Den statistiske behandling af data fra spørgeskemaet er foretaget i STATA16. Der er foretaget listwise deletion i datasættet, så data fra de respondenter, som kun delvist har udfyldt spørgeskemaet, udgår fra data. Der er ikke fundet noget mønster i de elever, som ikke har fuldført spørgeskemaet.

I analysen af spørgeskemaet fremgår der flere krydstabeller. Disse er testet med chi2-test og gamma-test. Disse værdier indgår ikke i figurerne, dog med undtagelse af fund, hvor der er små, men væsentlige, forskelle. I analysen fremgår der også en multivariat, binær, logistisk regressionsanalyse.

Her estimeres effekter ved brug af "maximum likelihood"-metoden. Der er udført både Z-test og "likelihood ratio"-test for signifikans med tilfredsstillende resultat. Effekterne fra regressionsmodellen er omregnet fra odds-ratio til average marginal effects, hvorfor de estimerede effekter fremgår som gennemsnitlige sandsynlighedseffekter. De logistiske regressionsmodeller er testet ved Hosmer-Lemeshows "goodness-of-fit"-test med et tilfredsstillende resultat. Formålet med disse specifikations- og signifikanstest er at højne og teste kvaliteten af resultaterne samt at øge præcisionen af estimerede sandsynligheder.

I spørgeskemaet er respondenterne blevet bedt om at angive eget fødeland og moderens fødeland, for at det på det grundlag er muligt at gruppere efter Danmarks Statistiks herkomstdefinitioner [26], så resultaterne er sammenlignelige med data præsenteret i kapitlet med deskriptiv statistik. På baggrund af dette er der konstrueret en binær herkomstvariabel, hvor den ene kategori er 'etnisk dansk oprindelse' og den anden kategori er 'elever med udenlandsk baggrund'. Sidstnævnte kategori er en sammenlægning af indvandrere og efterkommere foretaget med henblik på at kunne øge den statistiske signifikans i den statistiske behandling for dermed at kunne øge forklaringskraften i de fundne sammenhænge.

Indvandrere og efterkommere vil forventeligt adskille sig - f.eks. mht. sprogkunderskaber, hvorfor man bør være opmærksom på dette forhold, når man tolker på undersøgelsens resultater

Variablene er blevet navngivet "elever med udenlandsk baggrund" og "etnisk danske elever". Disse begreber går desuden igen i løbet af rapporten, når der refereres til de forskellige elevgrupper. Begrebet udenlandsk baggrund er valgt, blandt andet ud fra refleksioner over, hvordan man bedst muligt undgår at fremmedgøre disse elever gennem kategoriseringen. Når der konstrueres en kategori er det dog umuligt at undgå helt. For eksempel vil efterkommere af indvandrere falde ind under kategorien "udenlandsk baggrund" til trods for, at de selv kan identificere sig som danske.

Med afsæt i gruppen "elever med udenlandsk baggrund" er der konstrueret en landegruppering, så der kan laves analyser af, om der knytter sig specifikke problemer til specifikke elevgrupper; udfordringer med sprog, racisme, forventninger fra lærerne osv. Enkelte grupperinger havde for få respondenter til at kunne anvende data, men følgende landegrupperinger indeholder nok respondenter til at finde statistisk signifikante forskelle: Afrikanske lande, mellemøstlige lande, østeuropæiske lande og asiatiske.

### **Fokusgruppeinterviews**

Spørgeskemaundersøgelsen følges op med fokusgruppeinterviews, der har til formål at kvalificere forklaringerne samt undersøge interkulturelle aspekter af mønstrene i den indsamlede data[27].



Fokusgruppeinterviews med eleverne giver adgang til viden om de sociale og kulturelle dynamikker, der er på spil på sosu-skolerne. Hvor surveyundersøgelsen kan give svar på "hvor meget", kan fokusgruppeundersøgelsen bidrage med viden om "hvad", "hvordan" og "hvorfor". Fokusgruppen kan give indblik i, hvordan eleverne selv opfatter og giver betydning til den etniske diversitet, samt hvordan de italesætter og forhandler kulturel forskellighed.

Interviewguiden er tilrettelagt ud fra teoretiske temaer, der blandt andet er hentet fra den eksisterende litteratur (jf. kap 1). Interviewguiden læner sig samtidig op af spørgerammen og resultaterne fra spørgeskemaet. Fremgangsmåden er semistruktureret, hvilket betyder at interviewguiden fungerer som overordnet ramme, men undervejs i interviewet forfølges andre potentielle tematikker åbent og eksplorativt.

Der blev udført to fokusgruppeinterviews med elever fra hhv. SOSU Østjylland i Aarhus og Social og Sundhedsskolen i Skive. Eleverne fordeler sig aldersmæssigt således, at to af dem er i starten af tyverne, tre i slutningen af tyverne og to over fyrrerårene. Tre af dem er indvandrere og de resterende har etnisk dansk oprindelse. To af informanterne er kvinder, fem af dem er mænd. Denne kønsfordeling afspejler ikke den generelle sammensætning på skolerne, men formålet med fokusgruppeinterview er ikke repræsentativ afspejling af den gruppe, der ønskes undersøgt.

Formålet er derimod at sikre nuancerede forklaringer og fortolkninger af den repræsentative data fra spørgeskemaundersøgelsen. Af hensyn til informanternes privatliv og grundet emnets sårbare karakter, anonymiseres de gennem rapporten. De tildeles et pseudonym, hvilket der refereres til ved brug af et forbogstav, når der citeres fra interviewene.

Interviewene blev selektivt transskriberet, hvilket betyder at enkelte passager blev valgt fra i transskriberingen på grund af deres manglende relevans for undersøgelsen. Transskriberingerne blev efterfølgende bearbejdet og analyseret ved hjælp af tematisk farvekodning. På baggrund af kodningen er der udvalgt citater, der fremhæves gennem analysen. Transskriberingerne er ikke vedlagt som bilag grundet anonymiseringshensyn.

# KAPITEL 3

## ANALYSE AF REGISTERDATA

I år 2020 var der i alt 15.693 elever på de danske sosu-skoler, hvoraf 32 pct. havde udenlandsk baggrund.

Eleverne på sosu-skolerne har en skæv kønsfordeling, hvor langt størstedelen af dem er kvinder. I 2020 var 89 pct. af eleverne kvinder og 11 pct. mænd.

På de midtjyske sosu-skoler var der i samme år 3.738 elever, hvoraf 29 pct. havde udenlandsk baggrund. På disse skoler var 90 pct. kvinder og 9 pct. mænd.

### Elevsammensætning over tid

Elevsammensætningen på sosu-uddannelserne har ændret sig markant de seneste år. Figur 3.1 viser andelen af elever fra fem forskellige herkomstgrupper; etnisk danske elever, ikke-vestlige efterkommere, vestlige efterkommere, ikke-vestlige indvandrere og vestlige indvandrere. Figuren er konstrueret på baggrund af data fra 2012-2020.

Repræsentationen af elever med udenlandsk baggrund er steget fra 22 pct. i 2012 til 32 pct. i 2020 svarende til en stigning på 10 procentpoint i perioden 2012-2020.

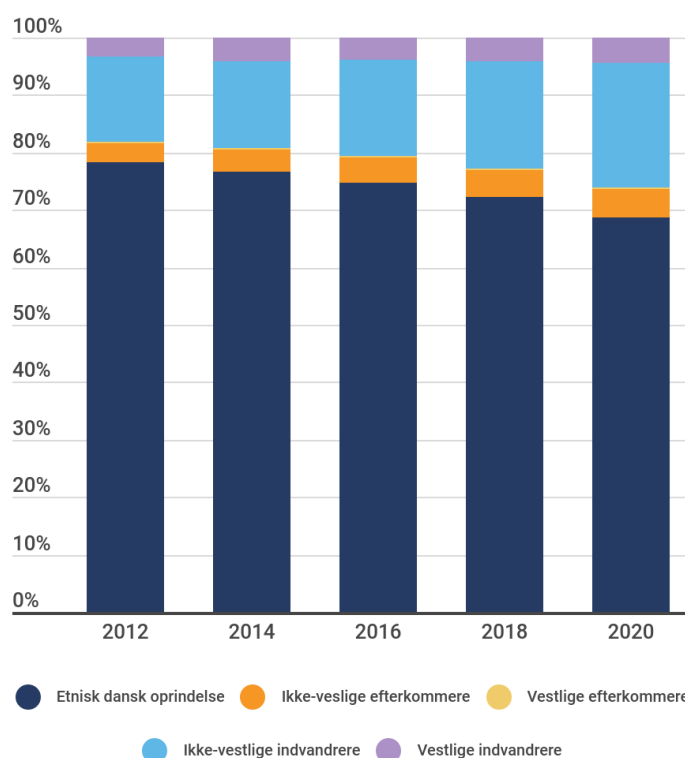
Til sammenligning udgjorde elever med udenlandsk baggrund 14 pct. af alle eleverne på erhvervsfaglige uddannelser og 24 pct. af eleverne på korte videregående uddannelser i

2020, viser tal fra Danmarks Statistik.

Der er dermed sket en markant udvikling, hvor indvandrere og efterkommere nu er markant overrepræsenterede på sosu-uddannelserne, sammenlignet med andre typer uddannelser og deres andel af befolkningen.

I figur 3.1 ses det, at repræsentationen af alle grupper med udenlandsk baggrund er steget i perioden med undtagelse af vestlige efterkommere, der dog også generelt i befolkningen er en lille gruppe.

Figur 3.1: Andel elever på sosu-uddannelserne opdelt på år og herkomst, pct.

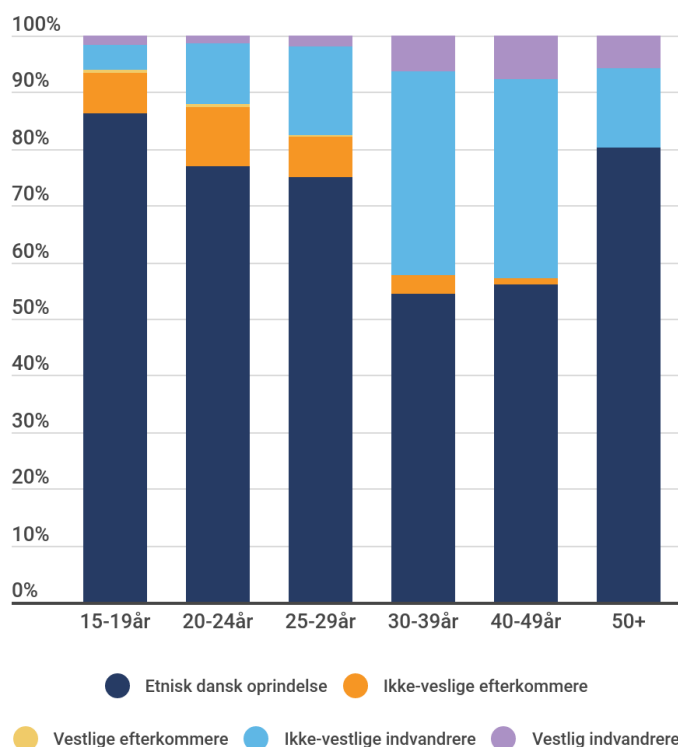


Ikke-vestlige indvandrere er den mest repræsenterede gruppe med udenlandsk baggrund, og er samtidig den gruppe, som har oplevet den største stigning i repræsentation i den givne periode. Repræsentationen af ikke-vestlige indvandrere er steget fra 15 pct. i 2012 til 22 pct. i 2020. Blandt de mest repræsenterede nationaliteter findes Tyrkiet, Syrien, Filippinerne, Afghanistan og Irak.

### Aldersfordeling

Der er relativt store forskelle på elevernes alder, når man ser på tværs af herkomstgrupper. Ikke-vestlige efterkommere er i højere grad yngre, hvorimod ikke-vestlige indvandrere i højere grad er ældre.

Figur 3.2: Nationale aldersfordeling for elever på begge sosu-uddannelser i år 2020, opdelt på herkomst, pct.



Blandt eleverne på grundforløbet i år 2020 var 54 pct. af de ikke-vestlige efterkommere i aldersgruppen 15-24 år og 44 pct. af de ikke-vestlige indvandrere var i aldersgruppen 30-39 år.

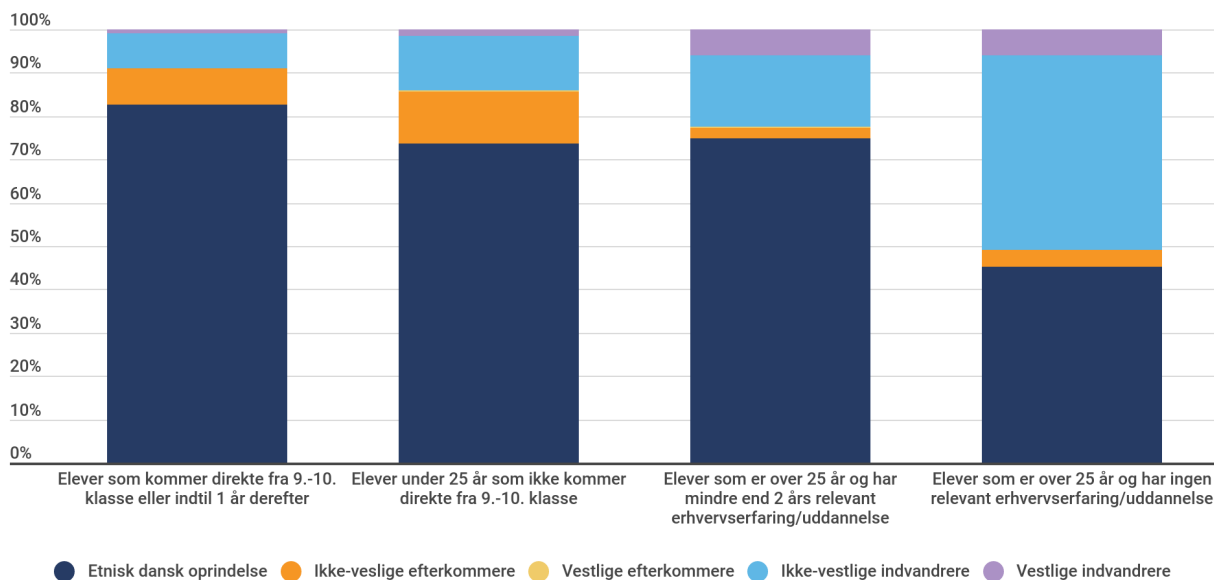
Figur 3.2 viser den etniske sammensætning hos forskellige aldersgrupperinger. I figuren fremgår det, at repræsentationen af ikke-vestlige indvandrere stiger i takt med alder, og repræsentationen er størst i aldersgruppen 30-39, hvor ikke-vestlige indvandrere udgør 36 pct. af det samlede antal elever i denne aldersgruppe. Blandt alle eleverne i denne aldersgruppe har 46 pct. af eleverne udenlandsk baggrund. Blandt elever over 25 år har 36 pct. af eleverne udenlandsk baggrund. For elever under 25 år er tallet 20 pct.

### Uddannelsesveje ind til sosu

Figur 3.3 viser fordelingen i herkomst blandt elever af en bestemt elevtype ved tilgangen til begge sosu-uddannelsernes grundforløb 2 i skoleåret 2020/2021. Klassificeringen af elevtyper følger Børne- og Undervisningsministeriets officielle klassificering [37].

Blandt elever over 25 år findes den største repræsentation af elever med udenlandsk baggrund, blandt elever som hverken har relevant erhvervs erfaring eller uddannelse. Blandt disse elever har 55 pct. udenlandsk baggrund, og 45 pct. er ikke-vestlige indvandrere. Ud af i alt 1.588 nystartede ikke-vestlige indvandrere tilhører 992 elever (63 pct.) denne elevtype.

**Figur 3.3:** Tilgangen til grundforløb 2 i skoleåret 2020/2021 for begge uddannelser opdelt på elevtype og herkomst, pct.



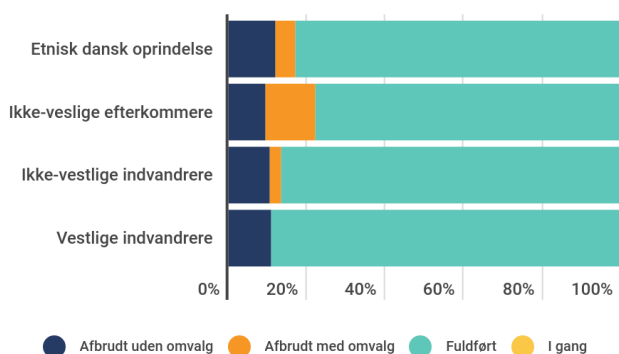
Blandt elever under 25 år findes den største repræsentation af elever med udenlandsk baggrund hos elever, som ikke kommer direkte fra folkeskolen. Her udgør elever med udenlandsk baggrund 26 pct. af eleverne. Blandt elever over 25 år består andelen af elever med udenlandsk baggrund i høj grad af ikke-vestlige indvandrere. Blandt elever under 25 år er ikke-vestlige indvandrere og ikke-vestlige efterkommere repræsenteret i omtrent lige grad.

### Frafald og fuldførelse på grundforløbet

Etnisk danske elever har den højeste frafaldsprocent på grundforløbet på 12 pct. blandt elever, som har afbrudt uddannelsen uden omvalg. Ikke-vestlige indvandrere har den næstlaveste frafaldsprocent på 10 pct. Der er derfor ikke betydelige forskelle på tværs af elevernes herkomst.

Det kan dog bemærkes, at ikke-vestlige efterkommere i højere grad skifter til andre uddannelser sammenlignet med de andre elevgrupper.

**Figur 3.4:** Frafald på grundforløb 2



Anm.: Observationerne for frafald og fuldførelse på grundforløb 2 er gjort 9 måneder efter start for tilgangen i 3. kvartal 2017.

Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet.



I det danske uddannelsessystem er der generelt en tendens til at frafaldet sker i starten af et uddannelsesforløb [1]. Denne tendens er ligeledes gældende på sosu-uddannelserne. Tendensen synes især at være gældende for elever med udenlandsk baggrund. For etnisk danske elever forekom 43 pct. af det samlede antal frafald i perioden 2017-2020 på grundforløbet på sosu-uddannelserne. Det samme var tilfældet for henholdsvis 48 pct. og 55 pct. af frafaldet for ikke-vestlige indvandrere og ikke-vestlige efterkommere.

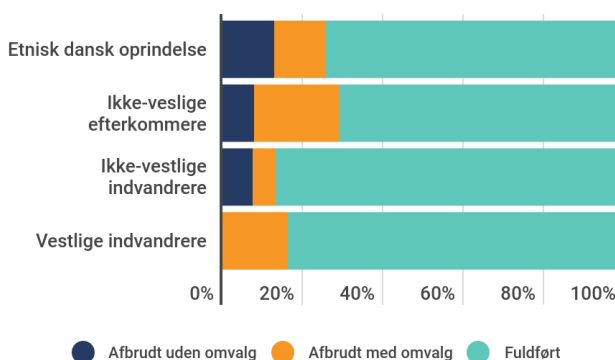
### Frafald og fuldførelse på hovedforløbet

Figur 3.5 illustrerer, at både ikke-vestlige og vestlige indvandrere har en tendens til i højere grad at gennemføre sosu-hjælperuddannelsen sammenlignet med elever med etnisk dansk oprindelse. 87 pct. af de ikke-vestlige og 81 pct. vestlige indvandrere færdiggjorde sosu-hjælperuddannelsen. Til sammenligning færdiggjorde 74 pct. af de etnisk danske elever sosu-hjælperuddannelsen, mens 26 pct. afbrød uddannelsen. Halvdelen af frafaldet var i forbindelse med skift til anden uddannelse. 70 pct. af ikke-vestlige efterkommere fuldførte uddannelsen, imens 29 pct. afbrød uddannelsen.

Hvad angår sosu-assistentuddannelsen, adskiller ikke-vestlige efterkommere sig markant fra de andre elevgrupper, da de har det største frafald. 38 pct. af de ikke-vestlige efterkommere falder fra på assistentuddannelsen.

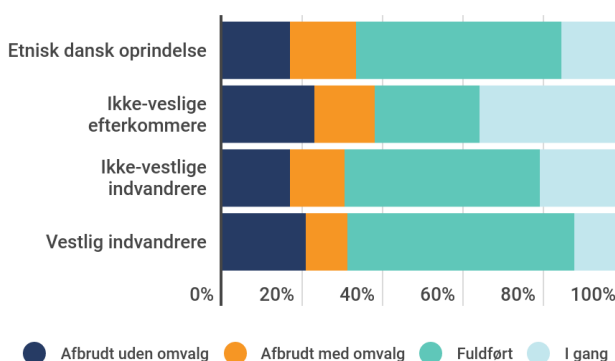
Heraf skifter 23 pct. ikke til en ny uddannelse. 33 pct. af de etnisk danske elever falder fra assistentuddannelsen, og 17 pct. heraf skifter ikke til en anden uddannelse. Af de ikke-vestlige efterkommere har 26 pct. fuldført uddannelsen, mens 36 pct. stadig er i gang. Af de etnisk danske elever har 51 pct. fuldført uddannelsen, og 15 pct. var stadig i gang. Det kan igen bemærkes, at ikke-vestlige indvandrere i lavere grad falder fra sammenlignet med etnisk danske elever.

Figur 3.5: Frafall på hovedforløbet på sosu-hjælperuddannelsen opdelt på herkomst



Anm.: Observationerne for frafall og fuldførelse på hovedforløbet på sosu-hjælperuddannelsen er gjort 2 år efter start for tilgangen i 3. kvartal 2017.  
Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet

Figur 3.6: Frafall på hovedforløbet på sosu-assistentuddannelsen opdelt på herkomst



Anm.: Observationerne for frafall og fuldførelse på hovedforløbet på sosu-assistentuddannelsen er gjort 3 år efter start for tilgangen i 3. kvartal 2017.  
Kilde: Børne- og Undervisningsministeriet.

**Trivsel**

Undervisningsministeriet udarbejder hvert år trivselsundersøgelser på ungdomsuddannelserne. På baggrund af trivselsundersøgelserne på erhvervsuddannelserne er der udvalgt fire parametre, som er relevante for denne undersøgelses sigte. Disse fire parametre giver udtryk for selvvurderet fagligt engagement, den sociale sammenhængskraft i klasserne, individuel trivsel samt faglige krav. De udvalgte parametre viser resultater for begge uddannelser i perioden 2017-2020.

*Fagligt engagement*

Ud af de etnisk danske elever, som har besvaret undervisningsministeriets spørgeskema, har 81 pct. angivet, at de er helt enige eller enige i, at de deltager aktivt i timerne. Det samme er tilfældet for henholdsvis 70 pct. og 85 pct. blandt ikke-vestlige efterkommere og ikke-vestlige indvandrere.

*Social sammenhængskraft*

86 pct. af de etnisk danske elever svarer, at de er helt enige eller enige i, at de kommer godt ud af det med deres klassekammerater. Det samme var gældende for 81 pct. og 79 pct. blandt ikke-vestlige efterkommere og ikke-vestlige indvandrere.

*Individuel trivsel*

I forhold til individuel trivsel svarede 84 pct. af etnisk danske elever, at de var enige eller helt enige i, at de trives på skolen. Det samme var gældende for 78 pct. og 80 pct. af ikke-vestlige efterkommere og ikke-vestlige indvandrere.

*Faglige krav*

I forhold til elevernes vurdering af faglige krav på skolen varierer resultaterne mere på tværs af de forskellige herkomstgrupper. Her vurderede 10 pct. af de etnisk danske elever, at de faglige krav på skolen var for høje. Dette gjaldt henholdsvis 16 pct. og 19 pct. af ikke-vestlige efterkommere og indvandrere. Samtidigt vurderede 10 pct. af de etnisk danske elever, at de faglige krav var for lave. Dette gjaldt for 6 pct og 4 pct. af de ikke-vestlige efterkommere og ikke-vestlige indvandrere, som besvarede spørgeskemaet.

# KAPITEL 4

## ANALYSE

I dette kapitel analyseres resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen sammen med resultaterne fra fokusgrupperne. Hvert afsnit beskæftiger sig med en relevant tematik fra begge undersøgelser, og resultaterne sammenlignes med fundene fra den eksisterende litteratur. Først præsenteres resultater relateret til trivsel og sociale aktiviteter. Dernæst analyseres der på, hvordan forskellige sprog og dansk-niveauer har indvirkning på sociale dynamikker og undervisningssituationer. Tredje afsnit omhandler udfordringer relateret til gruppeopdelinger og oplevelser med racisme. Fjerde afsnit i kapitlet følger op på elevernes oplevelser af undervisernes interkulturelle kompetencer. Afslutningsvis analyseres sandsynligheden for at overveje at droppe ud.

### **Trivsel og sociale aktiviteter**

En af de væsentligste forudsætninger for at elever trives på deres uddannelsesinstitutioner, er en oplevelse af at høre til i de fællesskaber, uddannelsen danner ramme om [28]. Derfor har det været væsentligt for denne rapport at undersøge, om elever med forskellige kulturelle baggrunde har specifikke udfordringer relateret til trivsel, tilhør og eventuel ensomhed og mobning.

Resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen viser ikke betydelige forskelle mellem elever med etnisk dansk oprindelse og elever med udenlandsk baggrund, i forhold til den generelle trivsel på sosu-skolerne. 92 pct. af de etnisk danske elever er helt eller delvist enige i, at de er glade for at gå på skolen, og 93 pct. angiver, at de har gode venner i skolen. Det samme er gældende for hhv. 93 pct. og 90 pct. af elever med udenlandsk baggrund. Langt størstedelen af eleverne kan dermed siges at trives og have gode relationer på skolen. Kun omkring 3 pct. af etnisk danske elever og 3 pct. af elever med udenlandsk baggrund angiver at de ikke har gode venner på skolerne. Det tyder på, at ensomhed ikke er et udbredt problem blandt eleverne.

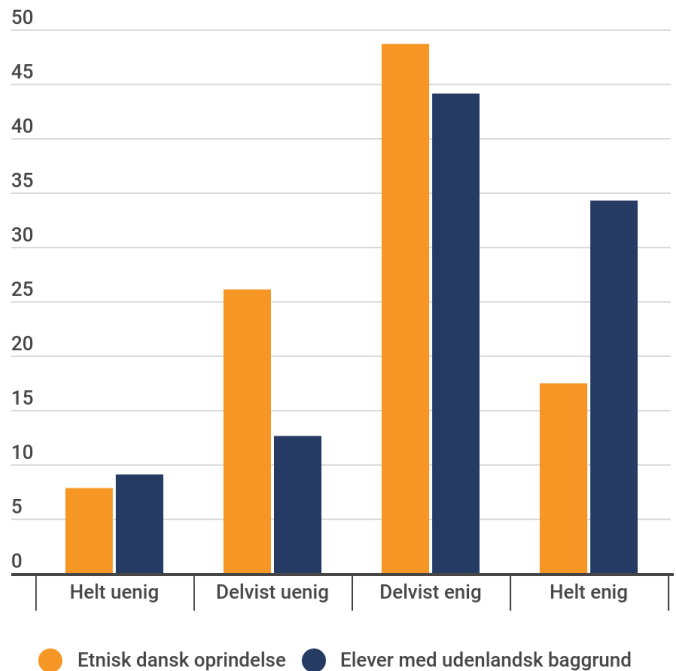
Eleverne oplever i overvejende grad, at der er en positiv social sammenhængskraft i deres klasser, uagtet herkomst. Dette kommer til udtryk, idet 84 pct. af etnisk danske elever mener, at der er et godt fællesskab i klassen. Det samme gælder for 83 pct. af elever med udenlandsk baggrund. I spørgeskemaet angav 51 pct. af de etnisk danske elever og 55 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund, at de deltager i sociale aktiviteter med de andre elever uden for skoletiden.

Dog er der nogle væsentlige statistisk signifikante forskelle at spore mellem elevgrupperne, når det kommer til oplevelser med mobning. 11 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund angiver, at de er helt eller delvist enige i, at de er blevet udsat for mobning. Det samme gælder for kun 5 pct. af etnisk danske elever. Dette kan hænge sammen med, at flere af eleverne med udenlandsk baggrund har følt sig set ned på grundet deres kulturelle baggrund. Der forekommer en stærk korrelation mellem oplevelser med mobning og oplevelser med at blive set ned på grundet af kulturel baggrund.

Der er også betydelige forskelle, når det kommer til vurderingen af, hvor gode skolerne er til at igangsætte sociale aktiviteter. 21 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund vurderer, at de er helt eller delvist uenige i, at skolen er god til at skabe aktiviteter, hvor de har lyst til at være med. Det samme gælder for 34 pct. af de etnisk danske elever. Der er dermed en relativt stor del af eleverne, der ikke føler, at skolen i tilstrækkelig grad faciliterer gode sociale aktiviteter for dem. 34 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund er helt enige i at skolen er god til at skabe sociale aktiviteter, hvilket kun gælder 17 pct. af de etnisk danske elever.

Resultaterne antyder, at færre af de etnisk danske elever føler, at de sociale aktiviteter lever op til deres forventninger. Dette kan være relateret til forskellige kulturelle forventninger til hyppigheden af sociale aktiviteter, men også typen af sociale aktiviteter.

Figur 4.1: Skolen er god til at skabe sociale aktiviteter, hvor jeg har lyst til at være med



En af konsekvenserne ved de manglende sociale aktiviteter, kan være at der ikke i så høj grad, bliver skabt grobund for dannelsen af tværkulturelle relationer.

I fokusgrupperne blev det i høj grad efterspurgt, at skolerne faciliterer flere sociale aktiviteter:

S: *Jeg har ikke hørt om en eneste aktivitet.*

T: *Der er ikke nogle aktiviteter, og vi har foreslået det.*

Informanterne gav udtryk for, at sociale aktiviteter planlagt af skolen kan være med til at understøtte relationer mellem elever, der måske ikke naturligt havde opsøgt hinanden.



### Sproglige udfordringer

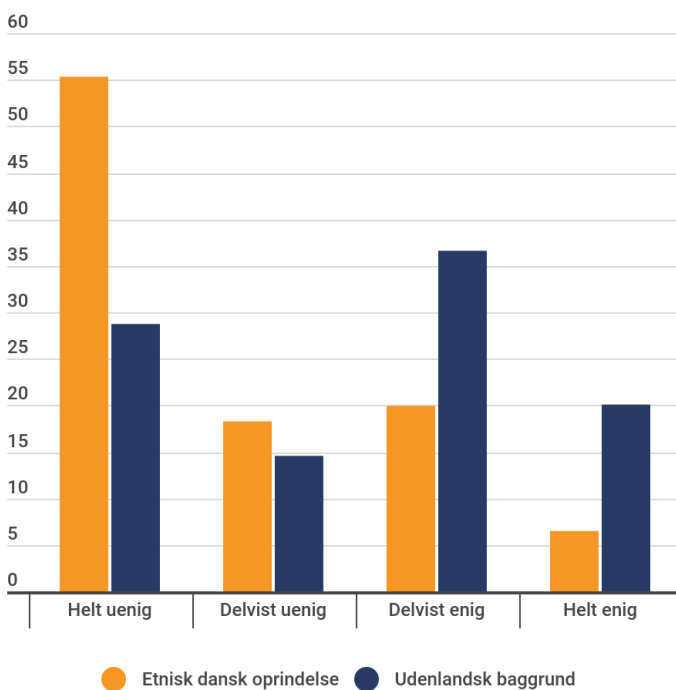
En af kendetegnene ved en tværkulturel uddannelsesinstitution er, at der tales forskellige sprog, og at eleverne har forskellige forudsætninger for at forstå og tillære undervisningsproget.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen antyder, at en betydelig del af eleverne oplever, at sprog står i vejen for deres og andres deltagelse både socialt og fagligt. 61 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund oplever, at sprog kan være en forhindring for at deltage socialt. For elever med etnisk dansk oprindelse er 26 pct. helt eller delvist enige. Elever med udenlandsk baggrund oplever dermed i markant højere grad, at der er udfordringer relateret til sprog end etnisk danske elever.

I undervisningen opleves der også sproglige barrierer. 51 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund oplever, at sprog kan være en forhindring for at deltage i undervisningen. Det samme gælder for 16 pct. af de etnisk danske elever.

Når så mange oplever udfordringer ved at deltage socialt og fagligt på grund af sprog, kan det først og fremmest skyldes, at der er store forskelle på elevernes danskundskaber. På trods af, at der stilles krav om et vist niveau af dansk (adgangskravet til sosu-uddannelserne er karakteren 02 i dansk i folkeskolens afgangsprøve eller tilsvarende[29]), kan mange af eleverne med udenlandsk baggrund forventeligt stadig opleve udfordringer med at beherske sproget på lige fod med andre, hvilket stemmer overens med den eksisterende litteratur (jf. kap. 1).

**Figur 4.3:** Jeg oplever, at sprog kan være en forhindring for at deltage socialt



At 26 pct. af eleverne med etnisk dansk oprindelse også oplever udfordringer med social deltagelse på grund af sprog, kan skyldes at der tales mange forskellige sprog på skolen - især i pauserne. Her kan det være sværere for etnisk danske elever at deltage, fordi de måske ikke behersker de sprog, der bliver talt. Det kan også tolkes sådan, at nogle etnisk danske elever føler sig ekskluderet eller bagtalt, når der bliver snakket andre sprog, hvilket også blev angivet som en mulig forklaring i fokusgrupperne.

### Sprogforskelle i undervisningen

Informanterne i fokusgrupperne bekræftede, at sproglige forskelle fylder en del i undervisningen. Tre af eleverne i fokusgrupperne taler dansk som andetsprog. De har selv oplevet det som en udfordring, at de under uddannelsen ikke blot har skullet lære dansk, men også et nyt fagsprog, som tilmed kan være svært at oversætte med Google Translate. Det blev uddybet under interviewene, hvordan udfordringerne konkret kan komme til udtryk:

*K: Og det er primært folk uden... folk som er kommet her, hvor dansk er deres andet sprog. Og de er meget usikre på at skulle lave et foredrag. Hvis vi har ti minutter til at lave et foredrag om noget, vi selv har valgt. Og de er meget intimideret af det. De siger, "vores dansk er ikke så godt", men det er heller ikke dårligt.*

I undervisningen kommer de sproglige forskelle blandt andet til udtryk, ved at elever med udenlandsk baggrund er mere tilbageholdende med at sige noget foran holdet:

*I: Når de har noget at bidrage med i undervisningen, så tør de ikke at sige hele sætningen færdig. Så siger de måske nogle ord, og begynder at forklare med hænder og så stopper de.*

Beskrivelserne i fokusgrupperne stemmer overens med den eksisterende litteratur, der beskriver at studerende med udenlandsk baggrund kan have en tendens til at føle sig usikre på deres evner til at forstå pensum fuldt ud (jf. kap. 1).

### Gruppeopdelinger i undervisningen

En af konsekvenserne ved at mange har svært ved at tilegne sig det nye fagsprog er, at elever med samme modersmål sætter sig sammen og hjælper hinanden med at oversætte i undervisningen. Det kan indimellem forstyrre de andre:

*T: I min klasse kan jeg godt se nogen, der synes, det er alt for meget. Vi har nogle arabiske piger, de sidder sammen.*

*I: På samme række*

*T: Ja, samme række, og så sidder de og snakker, snakker, snakker. De kan også finde ud af at snakke arabisk, og oversætter for hinanden, så de kan forstå, hvad lærerne siger. Men vi andre, vi synes det forstyrrer, fordi vi skal fokusere og høre, hvad læreren siger.*

Ovenstående citater viser desuden, hvordan sproglige forskelle kan have indvirkning på, hvordan der bliver dannet grupper i undervisningen. Informanterne giver udtryk for, at etnisk danske elever i nogle tilfælde fravælger at arbejde sammen med elever, der ikke taler flydende dansk, fordi de tilegner sig det faglige stof langsommere. Dette skaber synlige fysiske opdelinger mellem eleverne, som informanterne i fokusgruppen problematiserer:

T: *De danske ved godt, de læser hurtigt, de forstår hurtigt, så de vil ikke knokle med os, som der sidder og siger: hvad betyder det her? Så de har ikke tid til det der med at begynde og oversætte og forklare, hvad betyder det her. Nej, de vil arbejde sammen, fordi de forstår hinanden. Og så mig og andre, vi forstår hinanden på fransk, vi vil også arbejde sammen, fordi vi kan hjælpe hinanden på fransk. forstår du det? Det er der, der kommer problemer. Så begynder vi at sidde sammen.*

I fokusgrupperne er der stor forståelse for, at det er sværere for elever, der ikke taler flydende dansk, at de samtidig skal lære et nyt fagsprog. Der er en villighed til at hjælpe dem, der har svært ved sproget. De etnisk danske elever giver dog udtryk for, at det skal ikke gå ud over egen indlæring, da det nye fagsprog også kan udfordre dem.

### **Sprogets sociale effekter**

Der er bred enighed blandt informanterne om, at der i undervisningen bør tales dansk. I pauserne er det derimod helt acceptabelt, at der bliver talt andre sprog. En af informanterne med etnisk dansk oprindelse, sætter pris på, at der tales forskellige sprog i skolen. Han ser det som en styrke og misunder dem, der kan flere sprog. En anden elev, der stadig er ved at tilegne sig dansk mener, at det har positiv indvirkning på hans trivsel, at han har mulighed for at snakke arabisk i skolen:

I: *Jeg føler det psykisk behageligt, når jeg taler mit sprog engang imellem i pausen [...] Fordi, derhjemme, jeg taler dansk, og udenfor taler jeg dansk, og i jobbet taler jeg dansk. Hele tiden taler jeg dansk. Jeg synes, mit hoved bliver belastet af for meget dansk.*

Dette stemmer overens med tidligere forskning, der viser, at det kan skabe tryghed og samhørighed at tale sit modersmål, hvilket kan fostre en følelse af at høre til uddannelsesinstitutionen (jf. kap. 1). Der kan altså være et trivselsmæssigt aspekt i at have mulighed for at tale sit eget sprog på uddannelsesinstitutionen. Den mulighed har en af eleverne ikke, da han er den eneste elev på sit hold, der oplever udfordringer ved at deltage på dansk:

A: *Jeg har jo udfordringer med sprog, med socialt liv. Der er nogle ting, man ikke tør at gøre.*

Manglende danskkundskaber kan dermed siges at indsnævre det sociale mulighedsrum, hvilket i yderste konsekvens kan føre til ensomhed eller mistrivsel. Et andet modersmål end dansk kan på den anden side give adgang til allerede etablerede fællesskaber, hvilket kan danne grobund for en følelse af tilhørighed til uddannelsesinstitutionen. Trivselsmæssigt kan det være en fordel, at der er flere elever på samme hold, der taler det samme modersmål. Det kan også have den konsekvens, at disse elever søger hinanden for at hjælpe hinanden med at oversætte.

## Udfordringer på en tværkulturel uddannelse

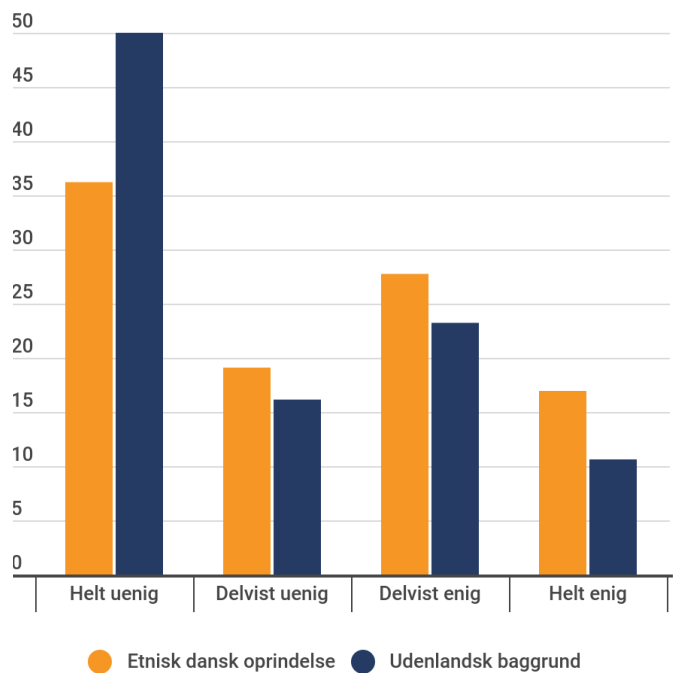
En af erfaringerne fra forskning i etnisk diversitet i uddannelsessystemet er, at der kan ske en opdeling af eleverne, på baggrund af det, man kan kalde kulturelle markører; det kan være etnicitet, religion, sprog osv. Noget af det kan tilskrives helt almindelig gruppedannelse, imens andet kan karakteriseres som selvsegregering. I sociale sammenhænge vil de fleste mennesker helt automatisk søge fællesskaber med nogle, der ligner dem selv i forhold til tøj, køn, alder, social baggrund osv. Denne form for gruppedannelse er naturlig og forventelig og behøver ikke at udgøre et problem. Selvsegregering henviser til at indgå i mere eller mindre segregerede grupperinger, hvor kultur, etnicitet og sprog indgår som centrale kategorier i forhold til hvem man identificerer sig med[30]. Selvsegregering kan have negative konsekvenser for den sociale trivsel, da grupperingerne kan fremstå ekskluderende og dermed kan indskrænke nogle elevers sociale deltagelsesmuligheder.

Det har derfor været relevant at undersøge, hvordan gruppeopdelinger kommer til udtryk, hvordan de bliver opfattet og italesat på sosu-skolerne. Er der tale om almindelig gruppedannelse eller selvsegregering, og i hvor høj grad bliver det opfattet som et problem af lærere og elever?

### Gruppeopdeling

Gruppeopdeling blev undersøgt gennem spørgsmålet: "I skolen er jeg mest sammen med andre elever, der har samme kulturelle baggrund som mig selv".

Figur 4.5: I skolen er jeg mest sammen med andre elever, der har samme kulturelle baggrund som mig selv



Resultaterne indikerer, at etnisk danske elever har færre tværkulturelle relationer end elever med udenlandsk baggrund. En nærliggende forklaring er, at der på samtlige skoler er flest elever med etnisk dansk baggrund. For nogle elever med udenlandsk baggrund vil der således ikke være særlig mange andre, der har den samme kulturelle baggrund som dem selv på skolen. Men der kan også være andre forklaringer på spillet. En af disse kan være, at der blandt elever med udenlandsk baggrund er mange forskellige nationaliteter repræsenteret. Blandt elever på de midtjyske sosu-uddannelser er der elever fra 57 forskellige lande.

Opdeles der i landegrupper kan det ses, at 46 pct. af elever født i asiatiske lande angiver, at de er mest sammen med andre elever med samme kulturelle baggrund som dem selv.



For elever født i østeuropæiske lande er det samme gældende for 40 pct. For elever født i henholdsvis afrikanske lande og Mellemøstlige lande er tallene 22 pct. og 33 pct.

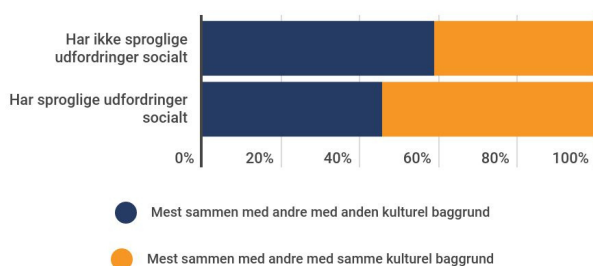
En umiddelbar tese kan være, at der i højere grad vil være tendens til gruppeopdelinger på skoler med høj etnisk diversitet. Dette er dog ikke tilfældet. Sammenligner man på tværs af skolerne, ses der ikke en tendens til, at der er størst opdelinger dér, hvor diversiteten er høj (Bilag 3). Dette betyder, at niveauet af etnisk diversitet ikke alene er forklarende for tendensen til gruppeopdeling. Det forekommer derfor som en mulig forklaring, at sproglige barrierer i højere grad kan være årsagen til gruppeopdeling.

For at undersøge dette, er der konstrueret to figurer, som viser sammenhængen mellem oplevelsen af sproglige udfordringer socialt og om hvorvidt, man er mest sammen med elever med samme kulturelle baggrund som en selv. Sammenligner man disse kan ses det, at der forekommer en sammenhæng for både etnisk danske elever og elever med udenlandsk baggrund. Det vil sige, at oplever man sproglige udfordringer, er man mere tilbøjelig til at søge elever med samme kulturelle baggrund som én selv.

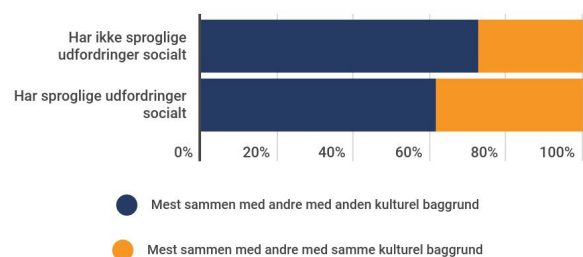
I figur 4.7 kan det ses, at 27 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund, som oplever udfordringer ved at deltage socialt på grund af sprog, mest er sammen med elever med samme kulturelle baggrund som dem selv. For eleverne med udenlandsk baggrund, som oplever sproglige udfordringer socialt, er 39 pct. mest sammen med elever med samme kulturelle baggrund som dem selv. Dette betyder, at der er en forskel på 12 procentpoint. For etnisk danske elever er forskellen 14 procentpoint. Resultaterne indikerer, at der kan være tale om selvsegregering.

Resultaterne stemmer overens med fokusgruppernes forklaringer på gruppeopdelingerne. Her giver informanterne udtryk for, at gruppeopdeling forekommer uanset kulturelt ophav. Informanterne beretter, at elever der har udfordringer med dansk, samarbejder med andre elever med samme modersmål - og dermed formentlig også samme kulturelle baggrund som dem selv. Samtidig kan etnisk danske elever have en tendens til at fravælge at socialisere eller arbejde sammen med nogen, der har et lavt danskniveau.

Figur 4.6: Etnisk danske elever



Figur 4.7: Elever med udenlandsk baggrund



### Selvsegregering og interkulturel forståelse

Tendensen til at etnisk danske elever i højere grad er mest sammen med andre etnisk danske elever, stemmer overens med informanternes oplevelser i undervisningen:

*T: I vores klasse, det er danskere, der trækker sig sammen først. Alle sammen de sidder først, alle sammen de laver grupper først.*

Italesættelsen af, at etnisk danske elever "trækker sig", kan indikere, at der er tale om en ekskluderende proces, hvor fællesskabet bliver valgt fra, og hvor alle ikke har mulighed for at deltage. Når informanten påpeger, hvem der gør det "først", anerkender hun, at andre grupper også gør det. Hun mener dog, at den ekskluderende proces starter hos de etnisk danske elever.

Informanternes forklaring på etnisk danske elevers umiddelbare selvsegregering er som nævnt i foregående afsnit sproglige forskelle. To af informanterne med udenlandsk baggrund beskriver desuden, at de opfatter dansk kultur som mere lukket og mindre imødekommende end den kultur, de selv kommer fra. Uvidenhed og manglende forståelse for hinanden bliver også nævnt som mulige forklaringer. Eleverne med udenlandsk baggrund i fokusgrupperne efterspørger i den sammenhæng nogle specifikke interkulturelle kompetencer fra både institutionen og de andre elever.

En af informanterne savner f.eks. større forståelse for, hvordan psykiske og socioøkonomiske forudsætninger kan have særlige implikationer for trivsel blandt elever med udenlandsk baggrund. Han nævner, at mange af disse elever på skolen døjer med psykiske lidelser såsom traumer, hvilket også statistisk set vil være tilfældet for en del af eleverne med flygtningebaggrund (jf. kap 1). Det bliver desuden påtalt, at mange elever med udenlandsk baggrund bor i socialt belastede områder og generelt har sociale udfordringer, hvilket lærere og andre elever gerne må være opmærksomme på:

*I: [...] alle sammen, der sidder på bagerste række, var allesammen indvandrere. De kommer allesammen fra et miljø, de er belastede. Fra ghettoen og så videre, de har belastninger og psykiske problemer. Men man tænker ikke på det [...] At de også er belastede.*

Som citatet også viser, oplever informanterne, at elever med udenlandsk baggrund også selvsegregerer.

Informanterne nævner flere gange et "de", der "altid sidder på samme række", hvilket kan tolkes som en italesættelse af etnisk andethed. Nogle af informanterne går i en klasse, hvor der er for få med udenlandsk baggrund, til at de kan "dele sig op". Men de fortæller, at der er synlige grupperinger på skolen baseret på kulturelle markører:

F: *Man kan bare se, hvordan de sidder rundt.*

Interviewer: *og hvordan er det?*

F: *Hvis man lægger mærke til, når man kigger ovenpå bordene. Så kan man se at, så er der måske en hel gruppe samlet en farvet hud og den anden er samlede [...] det er meget to hvide, to mørke.*

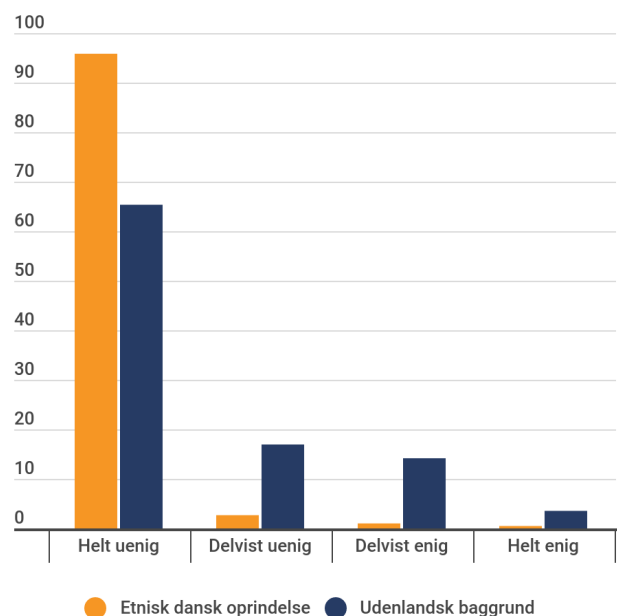
Informanterne problematiserer kun denne gruppeopdeling i nogen grad. De oplever det ikke nødvendigvis som ekskluderende, og der er enighed om, at det er "helt naturligt", at man søger nogle, der ligner en selv.

Dette stemmer overens med tidligere undersøgelser, der viser, at det ofte ikke er eleverne selv, der opfatter gruppeopdelinger som et problem. Informanterne giver dog udtryk for en uoverensstemmelse mellem etnisk gruppeopdeling på skolen og sosufagets sociale aspekt. Det bliver flere gange pointeret i begge fokusgrupper, at det er nødvendigt, at man lærer at arbejde sammen interkulturelt, fordi de uddanner sig indenfor det sociale område.

## Oplevet racisme

I spørgeskemaet blev eleverne spurgt, om alle bliver behandlet med respekt uanset deres kulturelle baggrund, og om de har oplevet at blive set ned på i skolen på grund af deres kulturelle baggrund. Det første spørgsmål skal afdække, om eleverne oplever forskelsbehandling på baggrund af kultur, etnicitet osv. Det andet spørgsmål indfanger elevernes oplevelser af racisme. Racisme henviser til diskrimination eller fordomme baseret på race, hudfarve, national eller etnisk oprindelse[31]. Racisme er dermed ikke kun diskriminerende handlinger men også oplevede fordomme. Oplever eleverne at blive "set ned på på grund af deres kulturelle baggrund" tolkes det derfor en oplevelse af at være udsat for racisme.

Figur 4.8: Jeg har oplevet, at blive set ned på i skolen, på grund af min kulturelle baggrund



Blandt de etnisk danske elever vurderer 65 pct., at alle bliver behandlet med respekt uanset kulturel baggrund, mens det samme gælder for 56 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund. Etnisk danske elever har dermed i lidt højere grad en oplevelse af, at alle bliver behandlet med respekt i klassen. Dette kan hænge sammen med, at en større del af eleverne med udenlandsk baggrund opfatter, at de oplever racisme. Der er samtidig en stærk statistisk sammenhæng mellem herkomst og oplevelsen af racisme. 17 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund har oplevet at være udsat for racisme. Dette gælder for kun 1,5 pct. af de etnisk danske elever.

Opdeles der på landegrupper ses det, at elever med baggrund i østeuropæiske lande i højeste grad har oplevet racisme på skolen. Blandt disse elever har 21 pct. angivet, at de har oplevet racisme. Blandt eleverne fra de resterende landegrupper er det samme gældende for 16-17 pct.

Denne stærke sammenhæng mellem herkomst og oplevet racisme stemmer overens med eksisterende racismeforskning og med andre undersøgelser af racisme[32]. Fra forskningen ved man, at oplevelser med racisme har store konsekvenser for trivsel og mentalt velvære[33].

Oplevelsen af at blive udsat for racisme er et vilkår, som mange af eleverne med udenlandsk baggrund på sosu-skolerne statistisk set også er underlagt. I fokusgruppeinterviewene blev eleverne derfor spurgt ind til oplevelser med racisme i skoletiden.

Der blev nævnt enkelte episoder med direkte racistiske ytringer, men racisme blev ikke omtalt som et udbredt problem. Det blev dog påtalt af informanterne, at fordomme ikke nødvendigvis fører til racistiske ytringer, men kan komme til udtryk indirekte gennem handlinger og kropssprog. To af informanterne oplever racisme som et vilkår i deres hverdag uden for skolen, hvilket også påvirker deres tolkning af sociale situationer på skolen:

T: (...) *Vi oplever at mange siger mange grimme ord. Også på arbejde, jeg har hørt på arbejde, hvor jeg blev smidt ud: du skal sige til din chef, jeg vil ikke have en neger her. Forstår du. Hvis jeg har for mange af de her oplevelser, og du så kommer efter mig og siger et eller andet, jeg ville automatisk kalde dig racist. Hvis du vil rette på mig, eller de ting jeg laver, som ikke er godt, så tænker jeg, ham der han er racist. Det er det, der kommer først. Forstår du det?*

Samtlige af informanterne med udenlandsk baggrund udtrykte bevidsthed og bekymring om, at de kan risikere at møde racisme, når de kommer ud på arbejdsmarkedet eller i praktik:

I: *De fleste med anden etnisk baggrund, som jeg taler med, de siger, de har oplevet så meget mobning og racisme fra borgerne og kollegerne. Der er så meget belastning. [...] Jeg har været ved en borger, hun sagde: jeg vil ikke have aberne kommer her til mig. Hun var ikke dement, hun har bare en holdning.*

I den eksisterende litteratur er det beskrevet, at oplevet racisme i praktikforløb kan være en risikofaktor i forhold til at falde fra under uddannelsen (jf. kap. 1). Eleverne ønsker, at det bliver taget op af underviserne som en del af deres forberedelse til praktikforløb. De ønsker, at der bliver snakket højt om problemerne, selvom det kan være forbundet med ubehag at italesætte.

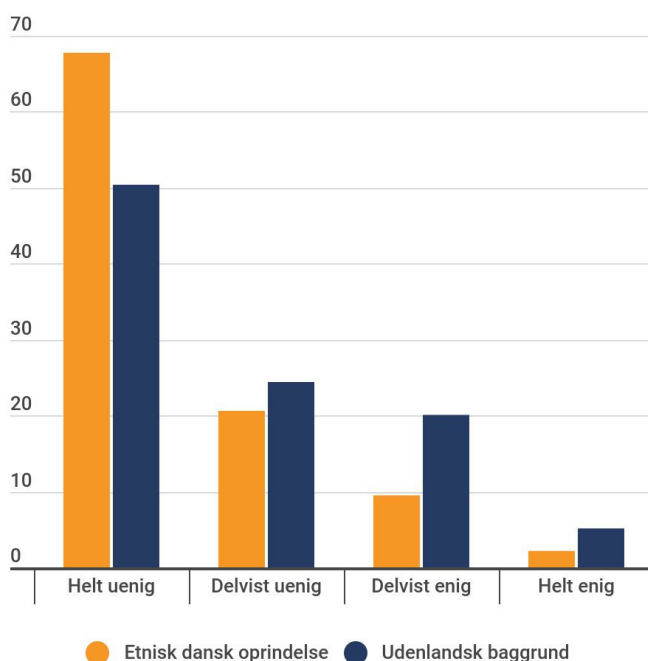
### Interkulturalitet i undervisningen

En central faktor i elevers trivsel, er måden undervisningen er tilrettelagt på, samt adgangen til faglig og social støtte på uddannelsesinstitutionen[28]. Dette afsnit beskæftiger sig derfor med elevernes faglige trivsel og deres oplevelse af undervisernes interkulturelle kompetencer. Elevernes vurderinger af egne faglige niveauer er i overvejende grad ens for etnisk danske elever og elever med udenlandsk baggrund. 95 pct. af de etnisk danske elever og 95 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund er helt eller delvist enige i at deres eget faglige niveau er godt.

Både etnisk danske elever og elever med udenlandsk baggrund vurderer, at de andre elever i mindre grad klarer sig godt fagligt. Her adskiller etnisk danske elever sig fra elever med udenlandsk baggrund, idet 39 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund er helt enige i, at de andre elever klarer sig godt fagligt. Dette gælder for kun 26 pct. af de etnisk danske elever.

På trods af, at eleverne i overvejende grad vurderer, at de klarer sig godt fagligt, så er der betydelige variationer i forhold til, hvordan de oplever undervisernes forventninger til dem.

Figur 4.9: Underviserne har lavere forventninger til mig, end til de andre elever



Blandt elever med udenlandsk baggrund vurderer 25 pct., at underviserne har lavere forventninger til dem selv end til de andre elever. Det samme er gældende for 11 pct. af de etnisk danske elever. Opdeles der på landegrupper kan det ses, at der er betydelige forskelle. For eksempel oplever 43 pct. af elever født i mellemøstlige lande, at underviserne har lavere forventninger til dem. For elever født i østeuropæiske lande er det samme gældende for 15 pct. af eleverne. Hvorfor dette er tilfældet, kan der være en række mulige forklaringer på.

En mulig forklaring fra fokusgrupperne er, at sprogvanskeligheder kan resultere i, at lærerne vurderer fagligheden hos eleverne lavere, end den er. Dette stemmer overens med forskningen (jf. kap. 1).

Informanterne med dansk som andetsprog oplever, at det er sværere at udtrykke faglig forståelse på grund af et dårligere dansk niveau. Denne forklaring kan ligeledes gælde i forhold til forskellene mellem de respektive landegrupper. Elever født i mellemøstlige lande er den elevgruppe, som i højeste grad oplever sproglige udfordringer i undervisningen, og elever født i østeuropæiske lande er den elevgruppe, som i mindste grad oplever sproglige udfordringer i undervisningen (Bilag 4). Dette indikerer, at sproglige udfordringer i undervisningen er særligt betydningsfuldt for elevernes oplevelser af undervisernes forventninger til dem.

Informanterne påpeger derudover, at undervisernes forestillinger om elevernes udsathed kan resultere i overdreven hensyntagen til bestemte elever. Her nævner informanterne særligt sproglige vanskeligheder og social udsathed. Eleverne oplever blandt andet, at underviserne ikke irettesætter fejl hos elever med udenlandsk baggrund:

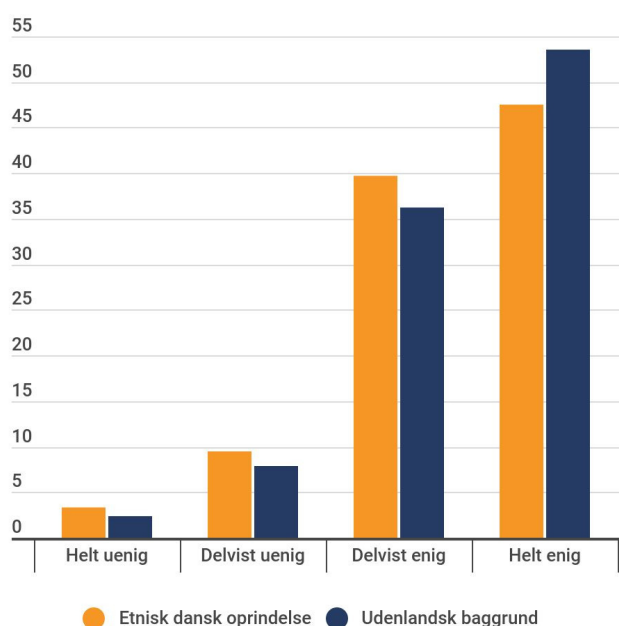
*I: Det der med at læreren, fordi at ham, der taler, er udlænding, så skal man bare sige ja ja ja, selvom han siger noget forkert. Det irriterer mig helt vildt.*

Code intentioner fra underviseren kan altså medføre, at eleverne ikke føler sig fagligt anerkendt på grund af oplevet forskelsbehandling. En anden forklaring, der kan tænkes at bidrage til forskellene i oplevede forventninger fra underviserne, er relateret til misforståelser af elevernes faglighed på grund af kulturelle forskelligheder (jf. kap. 1).

## Interkulturelle kompetencer

I spørgeskemaet blev eleverne bedt om at vurdere undervisernes evne til at håndtere elevernes forskelligheder. Her angav 87 pct. af de etnisk danske elever og 90 pct. af eleverne med udenlandsk baggrund, at underviserne er gode til at håndtere elevernes forskelligheder. Der er en tendens til, at elever med udenlandsk baggrund i højere grad angiver, at de er helt enige i udsagnet. Her bør det dog bemærkes, at forskelligheder kan forstås på flere måder, og at det ikke nødvendigvis er relateret til etnicitet. Spørgsmålet giver et indblik i elevernes generelle vurdering af lærerkompetencer i relation til interkulturelle kompetencer. Denne vurdering er i langt overvejende grad positiv, og der findes en betydelig sammenhæng mellem undervisernes evne til at håndtere elevernes forskelligheder og den sociale sammenhængskraft i klassen.

Figur 4.10: Underviserne er gode til at håndtere elevernes forskelligheder





Elever, som oplever, at den sociale sammenhængskraft i klassen er god, har i væsentligt højere grad vurderet undervisernes lærerkompetencer som gode. Dette indikerer altså, at en del af den sociale sammenhængskraft i klasserne hænger sammen med underviserens evne til at håndtere elevernes forskelligheder. Informanterne i fokusgrupperne og de tidligere præsenterede fund fra spørgeskemaundersøgelsen sandsynliggør, at disse forskelligheder har et etnisk og kulturelt aspekt. Interkulturelle kompetencer hos undervisere kan altså spille en væsentlig rolle i etableringen af et klasserum med høj social sammenhængskraft.

### **Et (manglende) fælles sprog for etnicitet**

Informanterne giver udtryk for, at der ikke er etableret et fælles sprog for etnisk betingede forskelligheder i undervisningen. Udfordringen kommer til udtryk i begge fokusgrupper under interviewet, idet informanterne bruger mange forskellige begreber i deres italesættelse af kulturelle forskelligheder. De veksler i deres udtalelser mellem begreberne "hvide" og "danskere", "mørke", "sorte", "brune" samt "race", "etnisk" osv., og spurgte flere gange "må man sige det?", hvilket vidner om usikkerhed og uvanthed ved at snakke om etnicitet.

Dette problematiseres af eleverne og italesættes som en mangel, da de oplever, at der udspringer konflikter i undervisningen relateret til manglende interkulturel forståelse. Eleverne giver udtryk for, at disse konflikter kan undgås gennem dialog, og at underviserne bør gå forrest for at starte denne. I det følgende eksempel taler informanterne om vigtigheden i at italesætte problemerne:

*T: Ja. Fordi vi skal lære det. Vi skal stoppe med at lave ballade, vi er voksne. Vi skal ikke lave problemer, vi skal løse problemer. De lærere løber fra problemet. Hvis man skal løse problemet så skal vi sidde og snakke om de her problemer, og finde en løsning, og vi som elever, vi skal acceptere at arbejde sammen.  
S: Jeg tror, der er en utrolig stor berøringsangst indenfor det her område. [...]*

Ovenstående citater understreger, at eleverne udtrykker en villighed til at etablere et fælles sprog for etnicitet. Informanterne er i den forbindelse eksplicitte omkring, at elever og undervisere har et gensidigt ansvar. Når eleverne i spørgeskemaundersøgelsen i overvejende grad angiver, at underviserne er gode til at håndtere elevernes forskelligheder, så indikerer det, at præmissen for at etablere et fælles sprog for etnicitet er til stede.

### **Overvejelser om at droppe ud**

I kapitel 2 fremgår det, at ikke-vestlige indvandrere i lavere grad falder fra på både grundforløbet, sosu-hjælperuddannelsen samt sosu-assistentuddannelsen sammenlignet med etnisk danske elever. Da spørgeskemaet i denne undersøgelse er sendt ud til studieaktive elever, har det ikke været muligt at indhente data om reelt frafald. I stedet er respondenterne blevet spurgt, om de har gjort sig overvejelser om at droppe ud af uddannelsen. At have overvejet at droppe ud af uddannelsen kan forstås som et udtryk for mistrovisel. I tidligere undersøgelser er der fundet en statistisk signifikant sammenhæng mellem mistrovisel og frafald [28]

På baggrund af dette er det altså sandsynligt, at det at have overvejet at droppe ud af uddannelsen gør en mere disponibel for reelt frafald, da disse overvejelser kan forstås som et udtryk for mistrivsel. Der kan være forskellige forhold, der gør, at nogle personer er mere tilbøjelige til at overveje at droppe ud end andre. I denne analyse er der inddraget forhold vedrørende køn, alder, sociale forhold samt oplevelser på skolen.

For at undersøge, hvad der påvirker, om eleverne har overvejet at droppe ud af uddannelsen, er der foretaget en multivariat, binær, logistisk regressionsanalyse. Analysen har til hensigt at undersøge forskellene mellem etnisk danske elever og elever med udenlandsk baggrund i forhold til deres overvejelser om at droppe ud. I regressionsmodellen er der inddraget relevante parametre som kontrolvariable.

### **Herkomst**

Elevernes herkomst er den baggrundsvariabel, der har størst effekt på sandsynligheden for at overveje at droppe ud. Elever med udenlandsk baggrund har 17,8 pct. lavere sandsynlighed for at overveje at droppe ud sammenlignet med etnisk danske elever (Bilag 5). I regressionsmodellen er der kontrolleret for andre faktorer, som kan tænkes at påvirke sandsynligheden for at overveje at droppe ud. Dette betyder, at hverken den anderledes alderssammensætning på skolerne eller de andre inddragede kontrolvariable kan forklare, hvorfor elever med udenlandsk baggrund i betydeligt mindre grad overvejer at droppe ud.

Da forskellene i sandsynlighed mellem etnisk danske elever og elever med udenlandsk baggrund fortsat er høj efter inddragelsen af kontrolvariable, må der være uobserverede forklarende faktorer på spil. Tidligere forskning har peget på eksistensen af et såkaldt "immigrant drive" [34-38], hvilket kan være en central forklaring på denne tendens. Med dette menes der, at indvandrere og efterkommere har en højere uddannelsesmotivation sammenlignet med majoritetsbefolkningen. Der kan også være tale om større forventninger fra familien om at fuldføre (jf. kap. 1).

### **Køn og alder**

Når forskellene mellem kønnene betragtes, kan det ses, at mandlige elever har 9 pct. større sandsynlighed for at overveje at droppe ud sammenlignet med kvindelige elever. Dette stemmer overens med tidligere dansk forskning på området, der påpeger, at mænd har større frafald på kvindedominerede uddannelser [39,40].

I forhold til elevernes alder kan det ses, at elever på 25 år eller derover har 12 pct. mindre sandsynlighed for at overveje at droppe ud sammenlignet med elever under 25 år. Dette stemmer ligeledes overens med den eksisterende forskning [41].

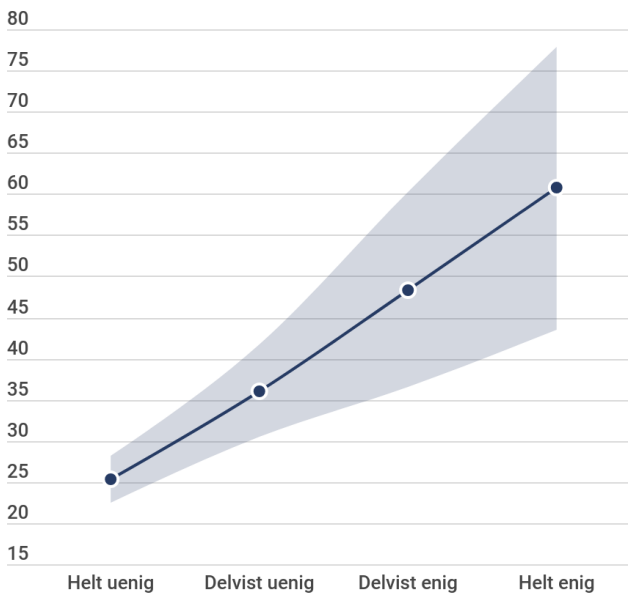
**Oplevelser og forhold på skolen**

Der er ikke evidens for at etnisk diversitet på skolerne alene påvirker sandsynligheden for at overveje at droppe ud. Oplevelser med racisme påvirker derimod i høj grad sandsynligheden for at overveje at droppe ud. Elever, som er helt enige i, at de har oplevet racisme på skolen har 35 pct. højere sandsynlighed for at overveje at droppe ud af uddannelsen, sammenlignet med elever som er helt uenige. Figur 4.12 illustrerer sammenhængen mellem at have oplevet racisme og sandsynligheden for at overveje at droppe ud af uddannelsen.

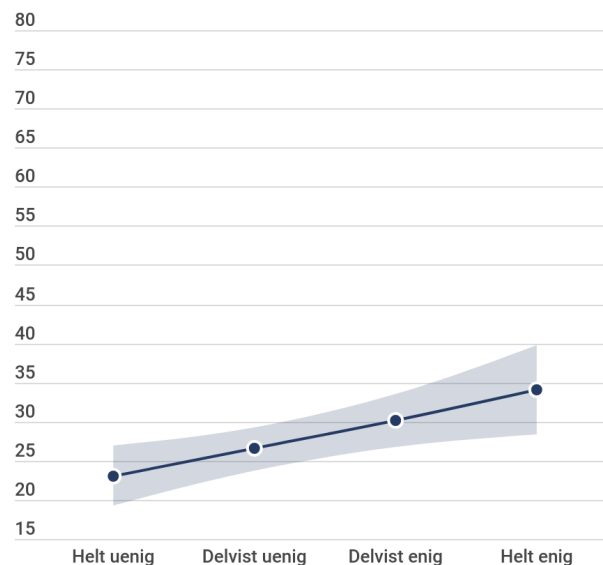
Elever, som mest er sammen med andre elever med samme kulturelle baggrund som dem selv, har højere sandsynlighed for at overveje at droppe ud af uddannelsen.

Elever, som i lav grad indgår i tværkulturelle relationer, har 11 pct. større sandsynlighed for at overveje at droppe ud sammenlignet med elever, som i høj grad indgår i tværkulturelle relationer på skolen. Dette kan indikere, at trivsel og fastholdelse på en tværkulturel uddannelse hænger sammen med, at man er i stand til at indgå i tværkulturelle relationer.

**Figur 4.12:** Sammenhængen mellem at opleve racisme og sandsynligheden for at overveje at droppe ud



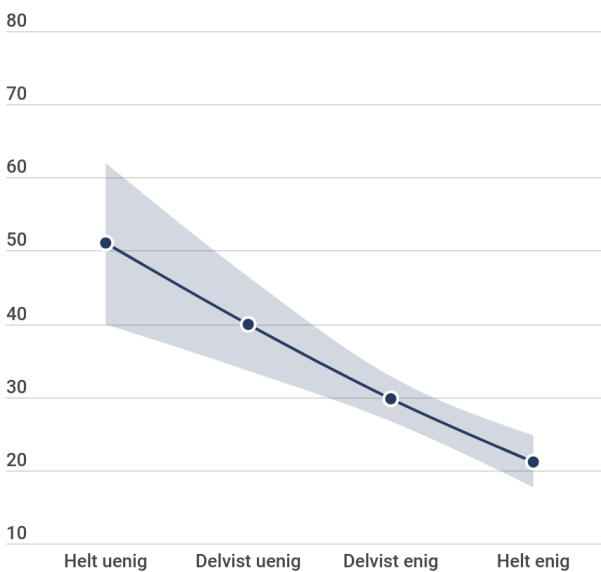
**Figur 4.13:** Sammenhængen mellem at være mest sammen med elever med samme kulturelle baggrund og sandsynligheden for at overveje at droppe ud



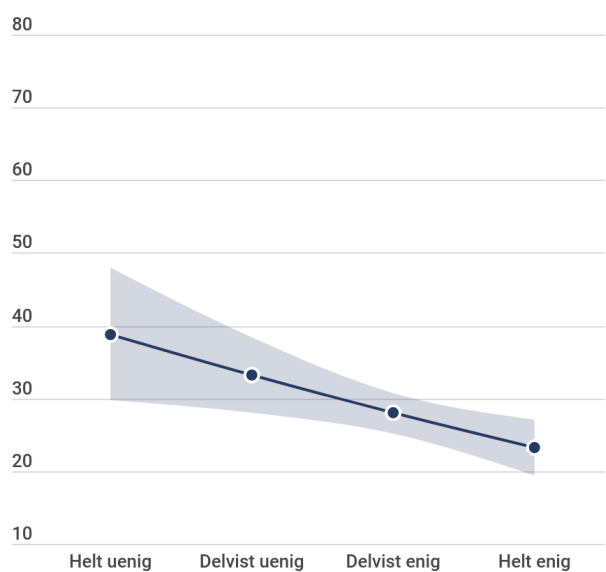
Underviserens kompetencer synes også at spille en betydningsfuld rolle i forhold til, om eleverne har gjort sig overvejelser om at droppe ud. Hvis eleverne har en oplevelse af, at underviseren er god til at håndtere elevernes forskelligheder, da formindskes sandsynligheden for at overveje at droppe ud med 30 pct. Dette fund, illustreret i figur 4.14, understreger relevansen af, at underviserne besidder interkulturelle kompetencer, da disse er afgørende for at sikre et velfungerende læringsmiljø på skoler med høj etnisk diversitet.

Den sociale sammenhængskraft i klasserne, indikeret ved elevernes oplevelse af fællesskabet i klassen, påvirker ligeledes sandsynligheden for at overveje at droppe ud. Elever som oplever et godt socialt fællesskab i klassen har 16 pct. mindre sandsynlighed for at overveje at droppe ud sammenlignet med elever, som oplever et dårligt socialt fællesskab i klassen. Denne sammenhæng er illustreret i figur 4.15.

**Figur 4.14:** Sammenhængen mellem lærerkompetencer og sandsynligheden for at overveje at droppe ud



**Figur 4.15:** Sammenhængen mellem social sammenhængskraft i klassen og sandsynligheden for at overveje at droppe ud



Når der arbejdes med social inklusion med fokus på interkulturalitet, bør man være varsom med at konkludere, at elever med udenlandsk baggrund har en højere frafaldsrisiko qua deres position som etniske minoriteter. Selvom der kan identificeres relevante udfordringer, som er særligt tilknyttet elever med udenlandsk baggrund, er det ikke ensbetydende med, at denne elevgruppe har en højere sandsynlighed for at overveje at droppe ud af uddannelsen. Tværtimod er sandsynligheden for at overveje at droppe ud lavere for elever med udenlandsk baggrund.

Hvis undervisere og ansatte er påvirkede af en forestilling om en øget frafaldsrisiko hos elever med udenlandsk baggrund, er det sandsynligt, at disse elever vil føle sig misforståede. For som informanterne forklarer:

I: *"Når man er i kontaktlærertid, spørger de altid: tænker du på at droppe ud af den her uddannelse? Nej for fanden, jeg tænker det ik, men hvis du bliver ved med at sige det, så tænker jeg på det. Alle har udfordringer."*

B: *"Men vi skal nok klare det. Også selvom, vi er gamle, og ikke kan snakke dansk."*

# KILDER

1. Kolodziejczyk, C., and Hummelgaard, H. (2019): Indvandreres og efterkommeres vej gennem deerhvervsfaglige uddannelser, VIVE
2. Batanero et. al. (2021): Immigrant Pupils and Intercultural Teaching Competencies. *Education and Urban Society* 53, no. 2: 163-184.
3. Sinkkonen, H., and Kyttälä, M. (2014): Experiences of Finnish teachers working with immigrant students, *European Journal of Special Needs Education* 29, no. 2: 167-183.
4. Aahauge, G., and Smidt, A. (2012): Inklusion af Ikke Dansk Etniske studerende i sygeplejerskeuddannelse.
5. Frimodt, R., and Larsen, J.O. (2009): EUD og integration af flygtninge og indvandrere - i et europæisk perspektiv.
6. Vonk, F. (2008): *Diverse culturen, divers onderwijs. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.*
7. Hong, S. (2018): On the Impact of Cultural Context on Pragmatic Failures in the Chinese-English Intercultural Communication: A Contrastive Analysis." *International Forum of Teaching and Studies* 14, no. 2: 34-38.
8. Lindholm, T., and Myles, J.M. 2018. - *Navigating the Intercultural Classroom.* TESOL Press: Alexandria, VA.
9. Rostgaard, T. et al. (2011) *Omsorg og Etnicitet. Nye veje til rekruttering og kvalitet i ældrepleje.* Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
10. SAGE Encyclopedia, 511. : Bennett, J. (Ed.) (2015). *The SAGE encyclopedia of intercultural competence.* (Vols. 1-2). SAGE Publications, Inc.
11. Mikkelsen, F., Fenger-Grøndahl, M., & Shakoor, T. (2010): *I Danmark er jeg født - etniske minoritetsunge i bevægelse.* Center for Ungdomsforskning.



12. Flateland, S.M., Pryce-Miller, M., Skisland, A.V.S. (2019): Exploring the experiences of being an ethnic minority student within undergraduate nurse education: a qualitative study. *BMC Nurs* 18, 63.
13. Gardner, J. (2005). Barriers influencing the success of racial and ethnic minority students in nursing programs. *Journal of Transcultural Nursing*, 16 (2), 155-162.
14. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2019): Kvalitativ undersøgelse af karakteren af og årsager til negative social kontrol på ungdomsuddannelserne.
15. Berhanu, G. (2008) Ethnic Minority Pupils in Swedish Schools. Some trends in over-representation of minority pupils in special education programmes." *International Journal of Special Education* 23, no. 3
16. Van Viegen, S., and Zappa-Hollman, S. (2019): Plurilingual pedagogies at the post secondary level possibilities for intentional engagement with students' diverse linguistic repertoires." *Language, Culture, and Curriculum* 33, no. 2: 172-187.
17. Minkov, M. 2018. - "A revision of Hofstede's model of national culture: old evidence and new data from 56 countries." *Cross-Cultural and Strategic Management* 25, no. 2 (April): 231-256.
18. Dimitrov, N., and Haque, A. (2016) Intercultural teaching competence. A multi-disciplinary model for instructor reflection." *Intercultural Education* 27, no. 5: 437-456.
19. Deardorff, D.K. (2006) Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization." *Journal of Studies in International Education* 10, no. 3: 241-266.
20. Geiger, T., and Lund, K. (2010): Integration gennem voksen- og efteruddannelse: landerapport Danmark. København: Nordic Council of Ministers.
21. Olsen, H (2006): Guide til gode spørgeskemaer, Socialforskningsinstituttet
22. EVA (2017): Det gode spørgeskema
23. Weimao Fan, Zheng Yan (2010): Factors affecting response rates of the web survey: a systematic review. *Computers in Human Behavior*, No. 26:132-139
24. Carley-Baxter, L., Hill, A. Roe, D., Twiddy, S, Baxter, R. & Ruppenkamp, J. (2009): Does Response Rate Matter? Journal Editors Use of Survey Quality Measures in Manuscript Publication Decisions. *Survey Practice*, Vol.2, No. 7:1-7
25. Sivo, S., Saunders, C., Chang, Q., Jiang, J. (2006): How Low Should You Go? Low Response Rates and the Validity of Inference in IS Questionnaire Research. *Journal of the Association for Information Systems* Vol. 7, No. 6:351-414
26. Danmarks Statistik
27. Halkier, B. (2002): Fokusgrupper. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag, Narayana Press: Gylling.

28. EVA (2021): Elevtrivsel på Erhvervsuddannelserne
29. UddannelsesGuiden
30. STUK (2019): Kvalitativ undersøgelse af karakteren af og årsager til negativ social kontrol på ungdomsuddannelserne
31. Institut for Menneskerettigheder, læringsportal: Racisme
32. Integrationsbarometer
33. Hansen & Suarez-Krabbe (2018): Introduction: Taking Racism Seriously, KULT: Racism in Denmark, vol 15
34. Lauglo, J. (1996): Motbakke, med mer driv? Innvandrerungdom i norsk skole. Oslo: Ungforsk rapport 7/96.
35. Andersen, J. G. (2008): Holdninger til uddannelse og arbejde blandt unge indvandrere, danskere og deres forældre. Odense: Syddansk Universitetsforlag
36. Perreira, K. M., K. Harris & M. D. Lee (2006): Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth. Demography, Vol. 43, No. 3, 511-536.
37. Støren, L. A. & H. Helland (2009): Ethnicity Differences in the 167 Completion Rates of Upper Secondary Education: How Do the Effects of Gender and Social Background Variables Interplay? European Sociological Review, august 2009.
38. Bakken, A. (2003): Minoritetsspråklig ungdom i skolen – Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet. Oslo: NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, Rapport 15/03
39. Henningsen, I. (2007): De kønsopdelte uddannelser – og det kønsopdelte arbejdsmarked, LO-dokumentation 1/2007:57-109. København: LO.
40. Institut for Menneskerettigheder (2020): Minoritetskøn på Erhvervsuddannelser.
41. Danmarks Statistik

# BILAG

## *Bilag 1: Oversigt over stillede spørgsmål i spørgeskemaet*

I oversigten ses alle stillede spørgsmål og udsagn i kronologisk rækkefølge. Ved alle udsagn har respondenterne haft følgende valgmuligheder:

1. Helt uenig
2. Delvist uenig
3. Delvist enig
4. Helt enig

1. Jeg er glad for at gå på skolen
2. Jeg har gode venner i skolen
3. Skolen er god til at skabe sociale aktiviteter, hvor jeg har lyst til at være med
4. Der er et godt fællesskab i klassen
5. Jeg deltager i sociale aktiviteter med de andre elever udenfor skoletiden
6. Jeg oplever, at sprog kan være en forhindring for at deltage socialt
7. En eller flere elever fra skolen har udsat mig for mobning
8. Jeg har oplevet, at blive set ned på i skolen, på grund af min kulturelle baggrund
9. I skolen er jeg mest sammen med andre elever, der har samme kulturelle baggrund som mig selv
10. Alle bliver behandlet med respekt i klassen uanset kulturel baggrund
11. Jeg klarer mig godt fagligt
12. De andre elever klarer sig godt fagligt
13. Min familie og venner støtter op om mit uddannelsesvalg
14. Underviserne har lavere forventninger til mig, end til de andre elever
15. Jeg oplever, at sprog kan være en forhindring for at deltage i undervisningen
16. Underviserne er gode til at håndtere elevernes forskelligheder
17. Har du haft overvejelser om at droppe ud af uddannelsen?

# BILAG

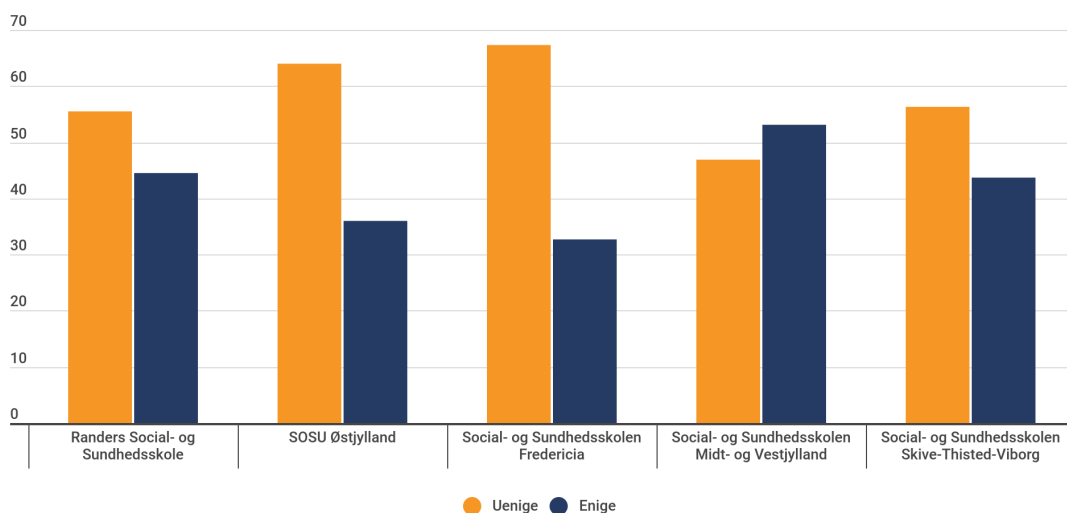
## Bilag 2: Oversigt over spørgeskemasvar

Antal respondenter (n)		929
Population (N)		3738
Svarprocent		24,8%
Repræsentation (Andele med etnisk dansk oprindelse samt andele med udenlandsk baggrund)		
	Sample	70,3% & 29,7%
	Midtjyske sosu-skoler	70,9% & 29,1%
Gennemførelsesprocent		87%
Gennemsnitligt tidsforbrug		3 minutter
Antal respondenter efter listwise deletion		856

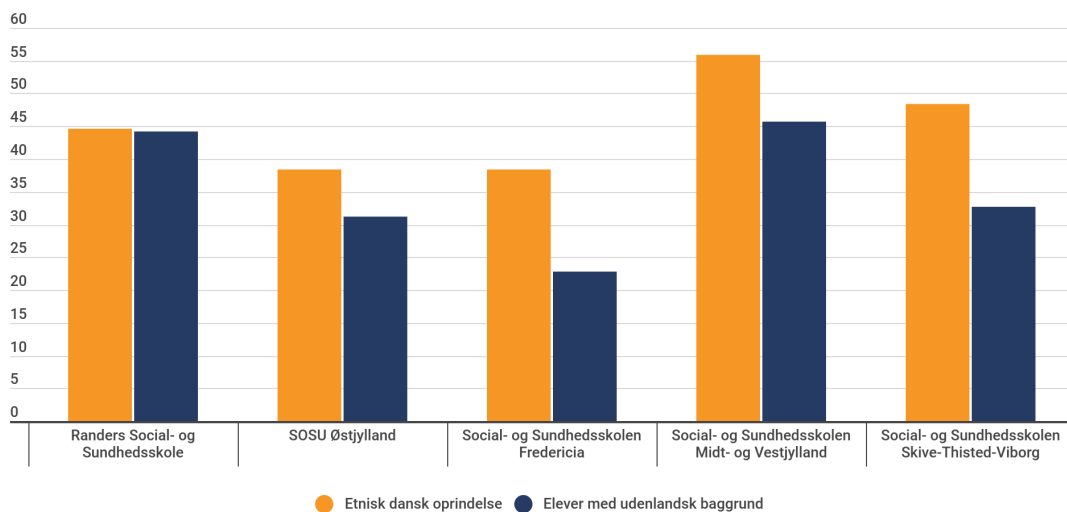
# BILAG

## Bilag 3: Svarfordelinger opdelt pr. skole

Andele elever som er enige eller uenige i, at de er mest sammen med elever med samme kulturelle baggrund som dem selv, fordelt pr. skole



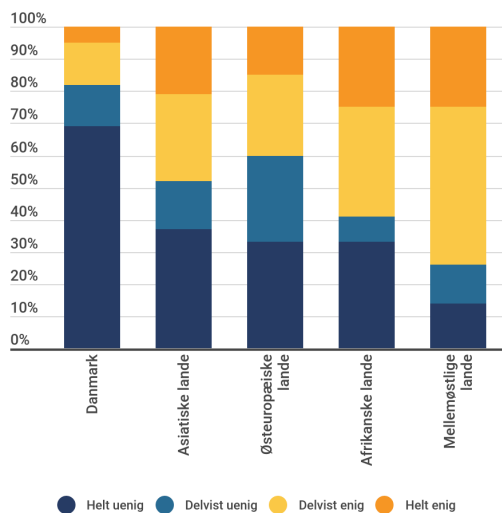
Andele elever, som mest er sammen med elever med samme kulturelle baggrund som dem selv, fordelt pr. skole



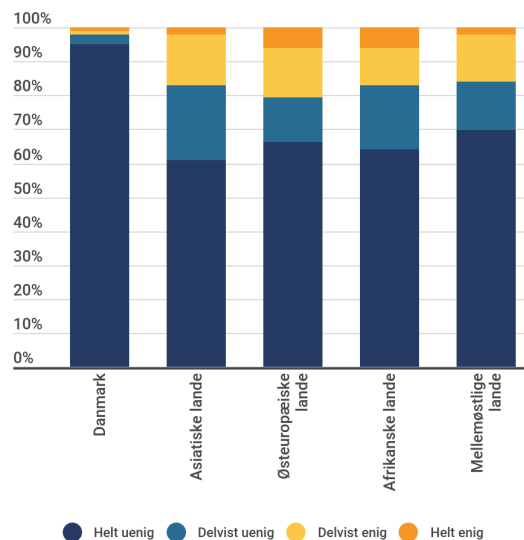
# BILAG

## Bilag 4: Svarfordelinger opdelt pr. fødelandegrupper

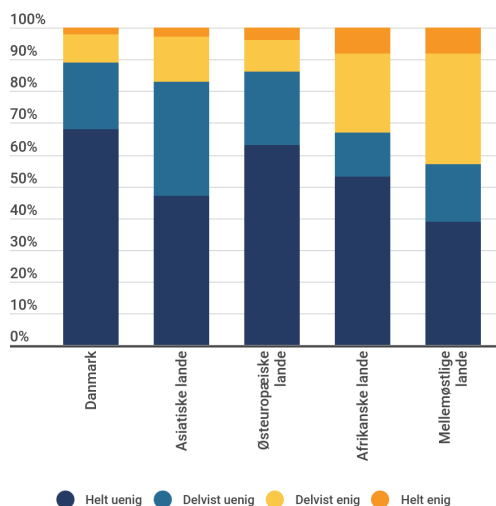
Jeg oplever, at sprog kan være en forhindring for at deltage i undervisningen



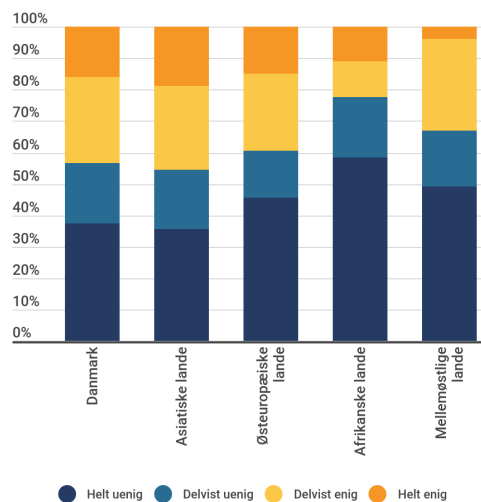
Jeg har oplevet, at blive set ned på i skolen, på grund af min kulturelle baggrund



Underviseren har lavere forventninger til mig end til de andre elever



I skolen er jeg mest sammen med andre elever, der har samme kulturelle baggrund som mig selv





# BILAG

## Bilag 5:

### Regressionsanalyse

		Model 1	Model 2
<b>Herkomst</b>			
	Etnisk dansk oprindelse (Base)	0	0
	Udenlandsk baggrund	-0,237***	-0,178***
<b>Køn</b>			
	Kvinde (Base)		0
	Mand		0,09*
	Andet		-0,03
<b>Alder</b>			
	Under 25 (Base)		0
	25 eller derover		-0,12***
<b>Forløb</b>			
	Grundforløb (Base)		0
	Hovedforløb		0,14***
<b>Segregeringsniveau</b>			
	Under 25% (Base)		0
	Over 25%		0,03
<b>Oplevelser og forhold på skolen</b>			
	Oplevet racisme		0,10***
	Sammen med elever med samme kulturelle baggrund		0,04***
	Social sammenhængskraft		-0,05***
	Undervisernes evne til at håndtere elevernes forskelligheder		-0,09***

Anm.: \* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001