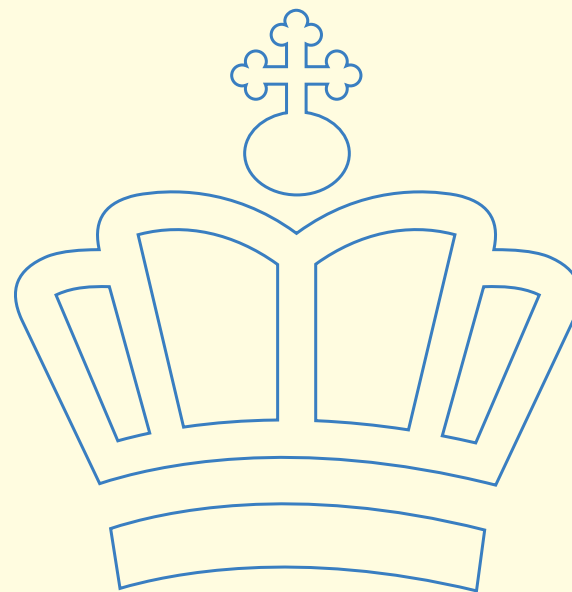


Der er i dag 107 produktionsskoler i Danmark. Skolerne, der er et tilbud til unge under 25 år, opstod i slutningen af 70'erne. De skal styrke de unges personlige, sociale og faglige udvikling og føre til uddannelse eller arbejde. Det pædagogiske udgangspunkt er praktisk arbejde og produktion med afsæt i forskellige værksteder.

Produktionsskoleundersøgelsen er blevet til i løbet af 1998-99.

I dette temahæfte præsenteres resultaterne af undersøgelsen. Skolernes forskellige profiler med deres pædagogiske omdrejningspunkter, vejledningen og medarbejderne belyses. Deltagernes profiler - herunder medarbejdernes syn på deltagerne og deltageres egen opfattelse - præsenteres sammen med vurderinger af deltageres udbytte af ophold på en produktionsskole.

Undersøgelsen vil blandt andet danne baggrund for den løbende kvalificering af skoleformen, der finder sted. Den vil endvidere indgå i det generelle udviklingsarbejde, der foretages med henblik på at øge rummeligheden i ungdomsuddannelserne, så målet om, at 95% af en ungdomsårgang gennemfører en kompetencegivende ungdomsuddannelse, nås.



Produktionsskolerne i Danmark  
- deltagere og skoleprofiler



# Produktionsskolerne i Danmark

- deltagere og skoleprofiler

# Produktionsskolerne i Danmark

- deltagere og skoleprofiler





# **Produktionsskolerne i Danmark**

**- deltagere og skoleprofiler**

**Niels Clemmensen  
Martin Gudnæs Geysner  
Marianne Søgaard Sørensen  
Udviklingscenteret for  
folkeoplysning og voksenundervisning**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 13 - 2000

Undervisningsministeriet 2000

## **Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler**

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 13 - 2000 og under temaet *kvalitet i uddannelse og undervisning, evaluering af uddannelser og analyse af uddannelsesbehov*

Forfattere: Niels Clemmensen, Martin Gudnæs Geysner og Marianne Søgaard Sørensen,  
Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Fotos:

Torben Steen Andersen, s. 11, 28, 80, 172, 219, 314, 325

Peter Drost, PHS Mediefonten, s. 18, 42, 188, 213

Annie Kobbernagel, s. 47, 84, 104, 113, 144, 164, 169, 180, 184

Naturskolen i Roskilde, s. 226, 331

Virring Produktionsskole, s. 132, 153, 160, 176, 287

Medielinien, Svinninge Produktionsskole, s. 96, 112, 120, 126, 140, 188

Omslag: Grafisk Himmel

1. udgave, 1. oplag, marts 2000: 2500 stk.

ISBN 87-603-1677-2

ISBN (WWW) 87-603-1679-9

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,  
Området for erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-306) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Repro og tryk: Malchow A/S, Ringsted

Trykt med vegetabiliske trykfarver på 100% genbrugspapir

Printed in Denmark 2000

Publikationen indeholder fotos fra nogle af de besøgte produktionsskoler og et omfattende tabel- og figurmateriale til belysning af undersøgelsens resultater

# Forord

I midten af 1998 iværksatte Undervisningsministeriet den første samlede undersøgelse af landets produktionsskoler.

Skoleformen er udsprunget af forsøg i 1970'erne med kombination af undervisning og produktion for unge uden arbejde og uddannelse, og siden sin fremkomst har skoleformen markeret sig som et tilbud til de unge, der af mange forskellige årsager ikke har erhvervet sig en ungdomsuddannelse.

Der er i dag 107 produktionsskoler i Danmark, og deres pædagogiske udgangspunkt og virkemiddel er praktisk arbejde og produktion. Dette foregår på mange forskellige typer af værksteder - spændende fra traditionelle håndværk over jordbrug til musik, drama og multimedier. Arbejdet i værkstederne indbefatter og danner grundlag for den teoretiske undervisning, der bidrager til den faglige kvalificering af deltagerne, ligesom det kan inspirere til at gå i gang med undervisning i almene fag som dansk, regning og edb.

Med denne undersøgelse foreligger nu en nærmere beskrivelse af skoleformen og en vurdering af effekten af et produktions-skoleforløb. Den giver et billede af den mangfoldighed af skoleprofiler, som findes blandt produktionsskolerne, ligesom profilen af den gruppe unge, der følger et kortere eller længere produktions-skoleforløb, trækkes op.

De resultater af undersøgelsen, som præsenteres i dette tema-hæfte, vil indgå i det udvalgsarbejde, der sættes i gang i forlængelse af den nylige ændring af lov om produktionsskoler. Dette udvalgsarbejde vil blandt andet fokusere på den brobygningsfunktion, som produktionsskolerne har til de erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelser. Undersøgelsen vil endvidere indgå som inspiration i det løbende udviklingsarbejde, der

til stadighed pågår i skoleformen som helhed og på de enkelte skoler i særdeleshed.

Undervisningsministeriet har finansieret undersøgelsen af produktionsskolerne - og udarbejdelsen og udgivelsen af dette temahæfte.

Medarbejdere fra Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning har gennemført den bagvedliggende undersøgelse og evaluering og har udarbejdet manus for temahæftet.

Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i hæftet naturligvis står for forfatternes egen regning.

Niels Glahn  
Undervisningsministeriet  
Uddannelsesstyrelsen  
Området for erhvervsfaglige uddannelser  
Marts 2000

# Indhold

## 5 Forord

### 12 1. Indledning

- 13 1.1 Undersøgelsen og rapporten
- 14 1.2 Generelle bemærkninger
- 14 1.3 Introduktion til de enkelte del-områder og underafsnit
- 17 1.4 Bilag

### 19 2. Produktionsskolerne i Danmark - et resumé

- 20 2.1 Skoleprofiler
- 20 2.2 Pædagogiske omdrejningspunkter
- 23 2.3 Deltagerprofiler
- 25 2.4 Deltagerudbytte

## 28 DEL I

### 29 3. Historisk ramme

- 29 3.1 Begyndelsen
- 30 3.2 Lovgivningen
- 31 3.3 Tidligere Undersøgelser
- 38 3.4 Tidligere statistik

## 42 DEL II Skoleprofiler og deltagereffekter 1999

### 43 4. Kildemateriale og disponering

- 43 4.1 Kildematerialet
- 44 4.2 Disponering af stoffet

### 48 5. Generelle karakteristika ved skolerne

- 48 5.1 Datamaterialet
- 48 5.2 Produktionsskolernes størrelse
- 62 5.3 Undervisningen
- 66 5.4 Baggrund og værdigrundlag
- 66 5.5 Produktion og pædagogik
- 67 5.6 Medarbejderprofil - undervisere

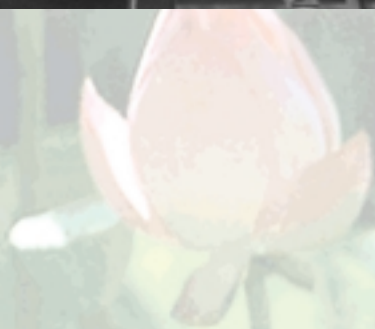


69	5.7	Deltagerprofil - målgrupper
70	5.8	Vejledning
77	5.9	Kort sammenfatning
81	6.	Skolernes pædagogiske virkemidler
81	6.1	Skolebesøgene og nogle praktiske bemærkninger
82	6.2	Skolekultur
99	6.3	Værkstedskultur
127	6.4	Vejledning og almen undervisning
139	6.5	Skolernes fysiske rammer
145	6.6	Lokalområdet
156	6.7	Den personlige udviklingsproces - hvad virker
169	6.8	Opsamling
173	7.	Medarbejdernes syn på de unge
174	7.1	Forældrene og den sociale baggrund
177	7.2	Behovet for at opbygge kompetencer
181	7.3	Nederlag og sejre
184	7.4	Styrkerne
186	7.5	Opsamling
189	8.	Deltagernes profil og syn på skolen
189	8.1	Datamaterialet
190	8.2	Deltagernes sammensætninger
191	8.3	Deltagernes baggrund
201	8.4	Forventninger til forløbet
203	8.5	Deltagernes vurdering af produktionsskoleforløbet
207	8.6	Udslusningen af deltagerne
210	8.7	Opsamling
214	9.	Afsluttende opsamling og bemærkninger
214	9.1	Ligheder og forskelle på skolerne
214	9.2	De pædagogiske virkemidler
215	9.3	Medarbejdernes syn på de unge
216	9.4	Social baggrund og skoleforløb
217	9.5	Yderligere bemærkninger

---

219	DEL III Effektundersøgelse 1996-1997
220	10. Formål, kildemateriale og disponering
220	10.1 Kildematerialet
221	10.2 Disponering af stoffet
222	10.3 Kort opsamling
227	11. Årgang 1996/97 - registerkørsler
227	11.1 Indledning
230	11.2 Produktionsskoledeltagerne
245	11.3 Familie- og opvækstmæssig baggrund
260	11.4 De unges situation i dag
267	11.5 De unges vej gennem uddannelsessyste- met
281	11.6 Opsamling
288	12. Deltagerinterview med årgang 1996/97
288	12.1 Datamaterialet
288	12.2 Deltagernes sammensætning
290	12.3 Baggrund for at komme på produktions- skole
291	12.4 Opholdet på produktionsskolen
294	12.5 Undervisningen og vejledningen
298	12.6 Udbytte
299	12.7 Før produktionsskolen
303	12.8 Efter produktionsskolen
306	12.9 Fremtiden
310	12.10 Opsamling
314	DEL IV
315	13. Kvalitet der kan ses
315	13.1 Indledning
317	13.2 Målsætninger og forudsætninger
323	13.3 Centrale områder for udvikling af kvalite- ten af produktionsskoleforløbene
326	14. Perspektivering

<b>332</b>	<b>15 The Production Schools in Denmark - A Summary</b>
332	15.1 Introduction
332	15.2 Production schools
333	15.3 School profiles
334	15.4 Pedagogical focal points
337	15.5 Participant profiles
340	15.6 Benefit derived by the participants
341	15.7 Putting Things into Perspective
<b>348</b>	<b>Bilag 1 Datamateriale</b>
<b>355</b>	<b>Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning</b>
<b>357</b>	<b>Litteraturliste</b>
<b>360</b>	<b>Register over figurer</b>
<b>363</b>	<b>Register over tabeller</b>



# Indledning

Denne undersøgelse af produktionsskolerne bygger dels på en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige skoler koblet med interview og observationer på en række udvalgte skoler, herunder en forløbsundersøgelse blandt deltagere på disse skoler. Dels på en række registerkørsler blandt samtlige deltagere i perioden 1996-97 koblet med en telefoninterviewundersøgelse blandt deltagere i denne periode.

Undersøgelsen er foretaget af Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning for Undervisningsministeriet. Den er tilrettelagt og gennemført af forskningsmedarbejderne Niels Clemmensen, Martin Gudnæs Geysner og Marianne Søgaard Sørensen. Studentermedhjælpere Ib Jensen, Anne Klottrup, Charlotte Sørensen og Agnieszka Wojtyniak har stået for indtastning af spørgeskemaer og foretaget telefoninterviews.

Projektet er løbende blevet fulgt af en baggrundsgruppe bestående af lærer Heinrich Andreasen (Danske Produktionshøjskoler Lærerforening - DPL), centerleder Peter Bacher (Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning), undervisningskonsulent Niels Glahn (Undervisningsministeriet), forstander Jesper Lübert (Foreningen for Produktionsskoler og Produktionshøjskoler - FPP), der midtvejs blev afløst af forstander Lisa Tørngren (FPP) og forstander Kjeld Rommerdahl (Forstanderkredsen for produktionsskoler/produktionshøjskoler).

En særlig tak rettes til de 21 produktionsskoler, der har modtaget os med åbne arme og afsat en dag til vore besøg. Yderligere en tak til samtlige produktionsskoler, der har medvirket i forbindelse med udfyldelse af spørgeskemaer, og til deltagerne for at have medvirket i flere omgange i forbindelse med både interview og udfyldelse af spørgeskemaer.

## 1.1 Undersøgelsen og rapporten

Undersøgelsen af produktionsskolerne er primært foregået på to planer, hvilket afspejles i rapportens to hovedafsnit: Del II *“Skoleprofiler og deltager effekter 1999”* og Del III *“Effektundersøgelse 1996-97”*.

Udgangspunktet for Del II har været at give et så aktuelt billede som muligt af produktionsskolernes profiler og deres deltagere anno 1999. Denne del af rapporten bygger på både kvantitative og kvalitative undersøgelser, således at både bredden og dybden er repræsenteret.

I Del III tegnes en nærmere profil af produktionsskolernes deltagere og der ses på deres baggrund og årsag til at være på en produktionsskole samt på resultatet af forløbet. Undersøgelsen tager udgangspunkt i deltagere, der er blevet udluset i efteråret 1996 og i 1997. Da der ikke foreligger statistisk materiale på cpr-niveau før dette tidspunkt, er det kun i meget begrænset omfang muligt at sige noget om den samlede effekt af produktionsskolerne på grund af den korte tidshorizont. Undersøgelsen er primært baseret på statistiske registreringer over udlusede produktionsskoledeltagere suppleret med en række registerkørsler i Danmarks Statistik med inddragelse af en kontrolgruppe. Hertil kommer en uddybende undersøgelse blandt et mindre udsnit af produktionsskoledeltagere, der havde deltaget i samme periode.

Nedenfor under “Introduktion til de enkelte afsnit” er der gjort nærmere rede for indholdet af rapportens fire delområder. Da de enkelte delområder kan læses uafhængigt af hinanden, er mere uddybende oplysninger om de enkelte delafsnit placeret som introduktion til hvert af disse. Ligeledes er hvert af de to hovedafsnit (Del II og Del III) afrundet med en kortfattet opsamling og perspektiverende bemærkninger. Enkelte af de større kapitler rundes desuden af med mere specifikke opsamlinger: Det gælder afsnit 5.9, 6.8, 7.5, 8.7 samt 11.6 og 12.10.

## **1.2 Generelle bemærkninger**

Hvis ikke andet er nævnt, bruges ordet produktionsskole om både produktionsskoler og produktionshøjskoler. Vi er klar over den betydning, man på nogle skoler tillægger forskellen mellem en produktionsskole og en produktionshøjskole, og det skal derfor understreges, at det udelukkende er for læsbarhedens skyld, vi har valgt at nøjes med én betegnelse.

Hvad angår deltagerne, kaldes de på mange skoler "elever" og på enkelte "kursister". Vi bruger ordet "unge" - det er jo det, de først og fremmest er - samt den betegnelse, der bruges i lovgivningen, nemlig deltagere.

Med hensyn til medarbejderne på skolerne, så er der ligeledes forskelle i betegnelserne på skolerne, blandt andet fordi der på nogle værksteder kun er en lærer, der dermed også er leder, mens der på andre værksteder er flere medarbejdere. Vi har valgt generelt at skelne mellem almenlærere og værkstedslærere. På værksteder med én lærer taler vi om værkstedsleder for at understrege betydningen af mesterrollen i pædagogikken på skolerne.

## **1.3 Introduktion til de enkelte delområder og underafsnit**

### **Del I**

Efter et resumé i kapitel 2 har vi i kapitel 3 foretaget et kig i bagspejlet og beskrevet, hvilke idéer og forsøgsprojekter der oprindeligt har ført frem til grundstammen i det produktionsskolekoncept, vi kender i dag, og hvordan lovgivningen løbende har fulgt eller ændret udviklingen på området. I samme kig i bagspejlet ser vi på en række tidligere undersøgelser, der i større eller mindre omfang har beskrevet produktionsskoleområdet. Slutteligt ser vi på en række statistiske data fra 1992 og frem som en forståelsesramme for den øvrige del af undersøgelsen.

### **Del II**

Som beskrevet ovenfor giver Del II et så aktuelt billede som muligt af produktionsskolernes profiler og deres deltagere anno

1999. Som udgangspunkt for en mere dybdeborende og kvalitativ beskrivelse og vurdering af en række udvalgte skoler bliver en række generelle karakteristika ved skolerne gennemgået i denne del.

Kapitel 5 beskriver og analyserer således - ud fra to spørgeskemaundersøgelser blandt samtlige produktionsskoler - en række ligheder og forskelle vedrørende størrelse, undervisningens karakter, værdigrundlag, pædagogik, medarbejderprofil, deltagerprofil og vejledning.

Med afsæt i disse undersøgelser blev der udvalgt 21 skoler, der har indgået i en kvalitativ undersøgelse af produktionsskolerens virke. I kapitel 6 beskriver vi nærmere skolernes pædagogiske virkemidler. Vi udfolder de træk ved skolerne, vi finder specifikke og vigtige for at forstå den specielle skoleform, produktionsskolerne udgør.

Kapitel 7 sætter fokus på, hvordan medarbejderne opfatter skolens målgrupper - blandt andet med fokus på, hvad der er de unges styrker og svagheder. Herunder ser vi på, hvordan medarbejderne opfatter udviklingen i deltagergruppen over de sidste 3-4 år.

Kapitel 8 analyserer en deltagerundersøgelse, der er foretaget i tilknytning til interviewrunden blandt de 21 skoler. Undersøgelsen følger eleverne et halvt til trekvart år igennem et sammenhængende forløb og kortlægger dels deres baggrund og årsag til at være på en produktionsskole og dels deres vurderinger af forventninger til og udbytte af forløbet.

Del II afrundes med en kortfattet opsamling i Kapitel 9.

### **Del III**

Som beskrevet ovenfor tegner Del III en nærmere profil af produktionsskolernes deltagere og ser på deres baggrund og årsag til at være på en produktionsskole samt på resultatet af forløbet.



Kapitel 10 beskriver datamaterialet og introducerer indholdet af analysen. Her indgår en kortfattet opsamling af hele Del III. I det efterfølgende kapitel 11 ser vi i:

- Afsnit 11.2 på produktionsskoledeltagernes køn og alder, hvor de kommer fra i landet, hvor længe de gik på produktionsskolen, deres baggrund for at starte på produktionsskolen, deres uddannelsessituation før de kom ind på produktionsskolen og hvad de startede på lige efter de forlod produktionsskolen.
- Afsnit 11.3 på deltagernes familie- og opvækstmæssig baggrund. Der sættes fokus på deltagernes etniske baggrund, de unges opvækst med hensyn til skoleskift, flytninger og ændringer i familiesammensætningen, kriminalitet blandt deltagerne og deres forældre, forældrenes socioøkonomiske, uddannelses- og jobmæssige status.
- Afsnit 11.4. på de unges situation efter produktionsskoleopholdet med hensyn til deres familiemæssige forhold og socioøkonomiske status.
- Afsnit 11.5 på de unges vej gennem uddannelsessystemet.

I afsnit 11.3, 11.4 og 11.5 er karakteristikken af deltagerne foretaget i forhold til en kontrolgruppe af øvrige unge.

Som et supplement til disse statistisk baserede oplysninger om deltagerne har vi i kapitel 12 foretaget en uddybende undersøgelse blandt et mindre udsnit af deltagerne og her beskrevet; deres baggrund for at komme på produktionsskolen, indholdet af forløbet på skolen, deres vurderinger af undervisningen, vejledningen og lærerne samt deres udbytte af forløbet. Yderligere beskriver kapitlet effekten af forløbet ved at se på deltagernes situation før forløbet og efter forløbet samt deres forventninger til fremtiden.

## **Del IV**

Med udgangspunkt i de beskrivelser og analyser, der er foretaget i Del II og tildels også i Del III, indkredser kapitel 13 en række indikatorer for kvalitet i tilknytning til målsætningen med produktionsskolerne. Med udgangspunkt i Undervisningsministeriets publikation "Kvalitet der kan ses" diskuterer vi, hvordan produktionsskolekonceptet som sådan placerer sig i forhold til de syv målsætninger og fem forudsætninger, som Undervisningsministeriet har opstillet, når kvaliteten skal vurderes. Yderligere sætter vi fokus på en række "centrale områder for udvikling af kvaliteten" på de enkelte produktionsskoler".

I kapitel 14 afrundes med en samlet perspektivering, der tager afsæt i rapportens væsentligste konklusioner.

### **1.4 Bilag**

Til slut i rapporten der er et kortfattet afsnit, der beskriver valg af metode og problemer vedrørende datamaterialet.



## Produktionsskolerne i Danmark - et resumé

Der findes i Danmark ca. 110<sup>1</sup> produktionsskoler spredt ud over hele landet. Skoleformen er udsprunget af forsøg med kombineret undervisning og produktion i slutningen af 70-erne hovedsageligt for unge uden arbejde eller uddannelse. Skolerne blev og bliver hovedsageligt oprettet på kommunalt initiativ, og flere steder samarbejder to eller flere kommuner om opretholdelsen af en produktionsskole.

Produktionsskolerne adskiller sig fra de fleste andre skoleformer ved, at der er løbende optag og meget store variationer i varigheden af den enkelte deltagers ophold. Et typisk ophold varer ca. 6 måneder, men en fjerdedel opholder sig på produktionsskolen i under en måned og en fjerdedel over et halvt år. Opholdene er i loven begrænset til højst 1 år.

En række værksteder med praktisk arbejde er grundlaget for læringsprocesserne på skolerne. Der har fra starten været tale om traditionelle håndværk som for eksempel træ, metal, bygge/anlæg og jordbrug, men i stigende grad har man på skolerne inddraget nye linier som musik/drama, multimedier, natur og jordbrug. Disse "nye" fag udgør i dag ca. halvdelen af tilbuddet. Udover arbejdet på værkstedet skal skolerne også tilbyde undervisning i almene fag.

Undersøgelsens resultater grupperer sig omkring de to hovedområder skoleprofiler og deltagerprofiler. Der skal her gøres rede for de vigtigste træk inden for de to områder, herunder hvilke særlige pædagogiske virkemidler, der bruges inden for skoleformen, og hvilket udbytte deltagerne oplever.

---

1) Ved undersøgelsens start var der 107 skoler.

## 2.1 Skoleprofiler

### Ligheder og forskelle

Det har ikke som først antaget været muligt at opstille nogen detaljeret produktionsskoletypologi. Når dette er tilfældet, hænger det blandt andet sammen med, at vi her har med en fri skoleform at gøre. Der er forholdsvis få overordnede retningslinier, og den enkelte skole er stærkt præget af en række individuelle faktorer som for eksempel lokalområdet og den lokale kulturs indflydelse. Også forstanderens holdninger og menneskesyn gør sig gældende her i samspil med blandt andet medarbejdersammensætningen og bestyrelsens engagement.

Alligevel kan man meget generelt pege på nogle faktorer, der kan være med til at gruppere skolerne. For det første skolestørrelsen. De meget store skoler har i kraft af deres størrelse og de dermed forbundne ressourcer nogle andre betingelser end de små skoler. De kan for eksempel tilbyde flere forskellige fag og bedre tilgodesede specialopgaver som vejledningsfunktioner og udviklingsarbejde. For det andet værkstedsprofilen: De traditionelle håndværk, som nævnt ovenfor, er repræsenterede på næsten alle skoler, men derudover tilbydes der forskellige andre fag. Enkelte skoler har valgt en meget klar fagprofil indenfor for eksempel multimedier eller natur, jordbrug og dyr.

Med hensyn til prioritering af hvilke færdigheder skolerne ønsker at give deltagerne, er der et meget stort sammenfald uanset skolestørrelse og værkstedsprofil. Personlige kvalifikationer som at kunne tage ansvar, få lyst til at uddanne sig og blive istand til at vurdere egne muligheder og begrænsninger ligger højt på listen på næsten alle skoler, mens mere konkrete færdigheder som håndværksmæssige og boglige de fleste steder ligger meget lavt på listen. På dette punkt spejler skolerne klart lovens målsætning om at styrke deltagerens personlige udvikling.

## 2.2 Pædagogiske omdrejningspunkter

### Arbejdet i værkstedet

Et af de vigtige omdrejningspunkter i pædagogikken er det praktiske arbejde i værkstederne. På nogle skoler begrebsættes

produktionen som pædagogisk virkemiddel i høj grad, på andre skoler hører det daglige arbejde simpelt hen med til et meningsfuldt liv, uden at man behøver at argumentere for det. Det gælder i højere grad skolerne i de mindre befolkede egne af landet.

Arbejdet på værkstedet skulle gerne langsomt motivere den unge til boglig indlæring gerne i form af afledt undervisning. Tanken er, at den unge igennem det praktiske arbejde indser nødvendigheden af basale kundskaber indenfor for eksempel dansk og matematik. Men på nogle skoler mener man desuden at kunne konstatere, at det løft, en succes med praktisk arbejde giver den unge, kan være med til at løse op for blokeringer i forhold til boglig indlæring.

Størsteparten af deltagerne fra 1999 valgte et værksted, hvor de enten kendte til arbejdets art i forvejen, eller gerne ville lære den slags arbejde, der foregik. På spørgsmålet om, hvorvidt deltagerne har fået oplevelser eller viden, der kan bruges fremover, er det de praktiske færdigheder, over halvdelen drager frem. Selvom skolerne tillægger de konkrete praktiske færdigheder ringe betydning i sig selv, er det altså tydeligt på deltagerne besvarelser, at det praktiske arbejde er et vigtigt pædagogisk middel. Nogle reflekterer også over mere personlige faktorer, men dette sker i langt mindre grad. En stor gruppe nævner desuden det sociale fællesskabs betydning.

#### **Vejledningens specielle form**

Et særkende for skoleformen er den intense vejledning, der foregår på flere niveauer. Formelle vejledningssamtaler, ofte med en logbog eller handlingsplan som hjælpemiddel, uformelle samtaler i dagligdagen, når behovet opstår og målrettet erhvervsvejledning i udslusningsfasen.

Det er forskelligt, hvem der er hovedansvarlig for vejledningen på de enkelte skoler: I de fleste tilfælde er det en særlig vejleder (ca. 40%), i næsten lige så mange tilfælde er det værkstedslederen (ca. 33%) og i enkelte tilfælde forstanderen (ca. 11%) - i

de øvrige tilfælde fordeler ansvaret sig mellem flere. Men så godt som alle steder opfatter man den daglige uformelle vejledning i værkstedet, der ofte inddrager medarbejderens personlige erfaringer og holdninger, som hovedhjørnestenen i vejledningen.

Umiddelbart er det derfor overraskende, at kun ca. 1/5 af deltagerne fra 1999 mener, at lærerne og vejledningen på produktionsskolen har hjulpet dem med at finde ud af, hvad de skulle efter produktionsskoleforløbet. En nærliggende forklaring på dette kan være, at skolernes specielle form for vejledning netop i vid udstrækning er usynlig for deltagerne selv. Det er dog de fleste af deltagerne, der er bevidste om, at de har fået vejledning i forløbet, 2/3 mener oven i købet, at de har fået god vejledning. De ser blot ingen direkte kobling mellem vejledningen og den afklaring, de gennemgår. For deltagerne fra 1996-97's vedkommende er det kun ca. halvdelen, der husker, at de har fået vejledning på skolen. Det ser imidlertid for denne gruppes vedkommende ud til, at jo længere tid, den unge var på skolen, des mere bevidst er han blevet om den vejledning, han modtog. For de deltageres vedkommende, der var på skolen over 1/2 år, var det nemlig 2/3, der oplevede, at de fik vejledning.

Skolerne er stort set enige om, at både produktionen som pædagogisk redskab og hensynet og pladsen til den individuelle vejledning er vigtig. Alligevel er tyngdepunktet forskelligt fra skole til skole. På nogle skoler opfattes selve produktionen som den væsentligste drivkraft for den personlige udvikling. Andre ser hovedsageligt arbejdet som anledning til den vejledende samtale med deltageren. For deltagerne er det imidlertid tydeligvis det praktiske arbejde i værkstedet, der er det primære omdrejningspunkt.

#### **Den personlige medarbejder**

Et tredje væsentligt element er produktionsskolelærerens rolle, der er meget forskellig fra lærerrollen i grundskolen. Den største enkelte faggruppe blandt medarbejderne er de hånd-

værksuddannede, og en stor del af deres prestige får de fra deres mesterrolle på værkstedet. På produktionsskolen bruger læreren desuden i høj grad sin personlighed og sine personlige værdier i det daglige arbejde. På mange af de besøgte skoler ser medarbejderne den ideelle produktionsskolelærer som en "anstændig voksen" eller en "ordentlig voksen" i modsætning til den professionelle sagsbehandler eller den inkompetente forælder. Deltagernes vurdering af lærerne er da også i vid udstrækning, at de er dygtige til deres fag, og at de er gode at snakke med.

### **2.3 Deltagerprofiler**

#### **Medarbejdernes syn på deltagerne**

Et af de temaer, vi spurgte til på de besøgte skoler, var deltageres stærke og svage sider. Det var tydeligvis lettest for medarbejderne at pege på de svage sider. Samtidig var det tydeligt i forbindelse med de pædagogiske overvejelser, at medarbejderne i dagligdagen bygger på deltageres stærke sider. Der var bred enighed om, at de unge ofte har flere forskellige problemer, der forstærker hinanden på en uheldig måde. Der blev især peget på vanskelige opvækstvilkår, der har hindret nogle unge i at koncentrere sig om for eksempel skolearbejdet og har gjort, at de alt for tidligt har skullet påtage sig et for stort ansvar. Et andet tema, der gik igen, var de mange nederlag i skolesystemet og det deraf ofte lave selvværd, der præger mange af de unge.

På mange skoler blev det sociale sammenhold mellem deltagerne påpeget som en styrke. På enkelte skoler blev der desuden peget på den slidstyrke og det livsmod, de unge må være i besiddelse af for at overleve de mange nederlag, de har fået i skolen.

#### **Deltagernes egen opfattelse**

Der blev i deltagerinterviewene blandt andet spurgt til tidligere skolegang og foretrukne fag i grundskolen. Overraskende er det, at de mest populære fag i grundskolen blandt deltagerne fra 1999 var dansk, matematik og husgerning/håndarbejde,



mens for eksempel træsløjd ligger langt nede på listen. For deltagerne fra 1996-97 er det matematik, dansk og engelsk, der angives som de mest populære fag. Deltagergruppen fra 1996-97 bad vi desuden vurdere egne evner i folkeskolen. Generelt vurderer de deres evner til at være gode, dog i mindre grad inden for skriftlig og mundtlig fremstilling og til at passe skolearbejdet.

Halvdelen af produktionsskoledeltagerne fra 1996-97 angav, at de ikke havde været særlig tilfredse med at gå i grundskolen. 36% havde været tilfredse eller nogenlunde tilfredse, mens kun 13% gav udtryk for, at de havde været særdeles tilfredse med grundskolen.

Over halvdelen af deltagerne fra 1999 og registerundersøgelsen fra 1996-97 havde afbrudt en ungdomsuddannelse, før de kom på produktionsskolen. Som grund angives af 1996-97 årgangen blandt andet for svært stof, undervisningsformen og lærerne. For 1999 årgangen angives manglende motivation eller skoletræthed, uheldigt uddannelsesvalg, manglende praktikpladser, og/eller sygdom og helbredsmaessige problemer som årsager.

#### **Registerkørslernes data**

Med hensyn til deltageres familiemaessige baggrund og opvaekst, sa viste registerkoerslerne, at foraeldrene til deltagergruppen i forhold til kontrolgruppens foraeldre generelt har kortere uddannelse, lavere loennet arbejde og mere ledighed. Flere har ogsa faet en eller anden form for overfoerselsindkomst.

En stor gruppe af skolernes deltagere ligner de unge i kontrolgruppen. Men der er ogsa en markant gruppe med en opvaekst, der sandsynligvis har vaeret meget vanskelig. Der er her tale om mange boligskaeft: 1/5 af deltagerne har oplevet 5 boligskaeft eller mere, mange familieskaeft: Naesten 1/3 af deltagere har boet i 4 eller flere forskellige familiekonstellationer. 1/5 af deltagerne har desuden vaeret udeboende inden de fyldte

18 år, enten i form af anbringelse i plejefamilier eller i form af, at de er flyttet tidligt hjemmefra. Hertil kan føjes, at knap 17% af deltagerne fra 99 har angivet, at de har skiftet skole mindst 3 gange. Alt sammen faktorer, der har eller kan have betydet en ustabil skolegang. Denne gruppe svarer sandsynligvis til den gruppe, der efter medarbejdernes opfattelse har haft en meget ustabil opvækst.

Produktionsskoledeltagerne adskiller sig uddannelsesmæssigt fra kontrolgruppen ved, at en langt større andel forlader grundskolen med højest en fuldført 8. eller 9. klasse, og at kun ganske få påbegynder eller fuldfører en gymnasial uddannelse. Dog skal det bemærkes, at ca. halvdelen af produktionsskoledeltagerne har en 10. klasse, mens ca. 7% har fuldført mindst et år af en gymnasial uddannelse.

20% blandt de tidligere produktionsskoledeltagere var pr. 1. oktober 1998 i gang med en erhvervsuddannelse, mens 65% af deltagerne på et eller andet tidspunkt var påbegyndt en sådan. Andelen der har påbegyndt en ungdomsuddannelse er imidlertid noget højere, når man medregner den del af produktionsskoledeltagerne, der har påbegyndt en gymnasial uddannelse. Da frafald i gymnasiet ikke er registreret, kan den samlede andel imidlertid ikke beregnes. Hertil kommer den gruppe, der stadig befinder sig i et grunduddannelsesforløb, eller først senere starter på en ungdomsuddannelse. For de 45% af deltagerne, der således havde afbrudt en erhvervsuddannelse uden at være i gang med en anden i dag, havde ca. to tredjedele fuldført et eller flere delforløb, dvs. typisk en basisuddannelse eller erhvervsuddannelsernes 1. eller 2. skoleperiode.

## **2.4 Deltagerudbytte**

### **Deltagernes vurdering**

Som nævnt oplever deltagerne først og fremmest et fagligt udbytte af forløbet, det gælder 65% af 1996-97-deltagerne og ca. halvdelen af 1999-deltagerne. Meget få føler, at de har fået

et bogligt udbytte. Med hensyn til personlige færdigheder som for eksempel evne til samarbejde, til at tage ansvar, til at møde til tiden og overholde aftaler mener meget få af deltagerne fra 1999, at de har fået noget udbytte. Dette gælder dog ikke deltagerne fra 1996-97. Her er det mellem 39% og 58%, der mener, de er blevet styrket i disse færdigheder. Dette kan tyde på, at en vis afstand i tid er nødvendig for at kunne vurdere dette mere personlige udbytte.

### **Registerkørslernes data**

Ser man på udslusningsresultaterne for årgangene 1996 og 97, viser det sig, at deltagerne fordeler sig på følgende måde: 1/5 kommer i SU-berettiget uddannelse, 1/5 i anden - ikke SU-berettiget uddannelse, 1/5 kommer i lønnet arbejde og 1/5 kommer ud til ledighed eller aktivering. 13% udsluses til andet (barsel, værnepligt mv.), mens der ikke foreligger oplysninger for knapt 7%. Der syntes at være en klar sammenhæng mellem opholdets længde og udslusningsresultaterne. Omkring halvdelen af de deltagere, der opholdt sig på skolen i mellem 3 måneder og 1 år startede efterfølgende på en uddannelse, mens udslusning til ledighed var størst blandt den gruppe, der opholdt sig på produktionsskolen under 3 måneder. Både geografisk og skolerne imellem er der ligeledes en stor spredning i udslusningsprofilerne. Specielt Bornholms og Århus amt udslusede mange til SU-berettigede uddannelser, Ringkøbing, Ribe og Viborg udslusede mange til lønnet arbejde. Over halvdelen af skolerne udslusede knap 20% af deltagerne til ledighed eller aktivering. Dog er der 10 skoler, der udsluser mere end 40% af deres deltagere til ledighed eller aktivering.

Blandt de 35% af deltagerne fra 1996-97, der var berørt af ledighed i 1998, var det kun ganske få, der var ledige i en længere periode. Kun et par procent også blandt dem, der blev udsluset til ledighed eller anden aktivering, var ledige i hele 1998. Til gengæld modtog omkring en tredjedel blandt dem, der var udsluset til anden aktivering eller ledighed, midlertidige sociale ydelser gennem hele 1998, mens det gjaldt for 16%

af dem, der var udsluset til arbejde, 11% af dem, der var udsluset til en SU-berettiget uddannelse, og 18% blandt dem, der var udsluset til anden uddannelse.

### **Situationen i dag**

Ifølge deltagerundersøgelsen blandt 1996/97-deltagerne er 35% af produktionsskoledeltagerne i dag i beskæftigelse, 34% under uddannelse, 16% ledige og 6% på orlov, mens 8,8% laver andet eller er uoplyste. Dette mønster stemmer meget godt overens med, hvad deltagerne kom til at beskæftige sig med lige efter de forlod produktionsskolen. Dog er der i dag kun godt og vel en tredjedel, der beskæftiger sig med det samme, som da de forlod produktionsskolen. Nogle har skiftet arbejde eller uddannelse, andre er blevet ledige eller er gået på orlov, mens andre efterfølgende er påbegyndt en uddannelse eller arbejde.

DEL I



### 3.1 Begyndelsen

Allerede i 70'erne havde der været forsøg i gang med kombinerede undervisnings- og produktionsprogrammer (KUP). I en rapport fra Undervisningsministeriet i 1978<sup>1</sup> blev idégrundlaget og erfaringerne fremlagt med en opfordring til yderligere forsøg.

UVM's rapport kaldte KUP "den 3. uddannelse", hvormed ministeriet angav, at den var en uddannelse på lige fod med den boglige og den faglige; blot henvendte den sig til den gruppe af - især arbejdsløse - unge, der ikke var motiverede for nogen af de to. Tanken var at bringe arbejdet ind i en uddannelsesmæssig sammenhæng og byggede på den grundlæggende erfaring, at behovet for uddannelse gradvist udspringer af arbejde/produktion. Derfor skulle produktion være indgangen til undervisningen - ikke omvendt, som fx i den erhvervsfaglige grunduddannelse.

For at engagere de unge måtte projekterne desuden opleves som "meningsfulde", og det betød, at de unge producerede noget og helst noget, der kunne sælges. Endelig skulle de unge gøres ansvarlige for produktionen. Uden denne ansvarsfølelse ville de ikke være motiverede for at løse de problemer, der før eller siden opstod i produktionsprocessen, - og da især ikke hvis løsningen indebar en mere teoretisk undervisning. Kun ved at være med til at bestemme føler/har man ansvar. Derfor skulle de unge inddrages i beslutningsprocesserne.

Alle disse kriterier indfrie de produktionsskolerne. At de også opfyldte et behov, vidner udviklingen om: Hvor der i 1981 var registreret 7 skoler med 92 pladser, var der allerede i 1985 oprettet 57 skoler med 1.627 pladser, og med Lov om produkti-

1) "Rapport om forsøg med KOMBINEREDE UNDERVISNINGS- OG PRODUKTIONSPROGRAMMER", Sekretariatet Vedrørende UngdomsArbejdsløshed, Undervisningsministeriet, april 1978.

onsskoler fra samme år fik de den lovmæssige sikring, de længe havde efterspurgt.

Et yderligere historisk tilbageblik findes i "Ildsjælenes ånde", et temanummer af "Produktionshøjskolen" fra 1997.

### **3.2 Lovgivningen**

#### **3.2.1 Formål, målgruppe og indhold**

Den første Lov om produktionskoler fra 1985 skulle sikre "unge arbejdsløse" et tilbud om "kombinerede undervisnings- og produktionsprogrammer" med det sigte at give dem "bedre forudsætninger for at begynde en kompetencegivende uddannelse eller for at opnå ansættelse på arbejdsmarkedet".

10 år senere ændres målgruppen til "unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse". Hvor den oprindelige lov definerede tilbudet i meget generelle vendinger (praktisk arbejde, produktion og teoretisk undervisning), er loven fra 1995 mere detaljeret: Den teoretiske undervisning skal være af "betydeligt omfang", der kan indgå "praktik af kortere varighed", "der tilbydes elever med behov herfor undervisning, der styrker deres grundlæggende færdigheder", "der kan tilbydes specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand" og 12 timer om ugen kan anvendes til undervisning, der henhører under anden lovgivning. Endelig forpligtes skolen til at tilrettelægge sit tilbud i samarbejde med andre lokale uddannelsesinstitutioner.

I loven fra 1998 lægges der loft over antallet af årselever ved skolerne (kvotestyling). Desuden indføres krav om, at undervisningen skal tilrettelægges som heltidsundervisning, og at der skal tilbydes erhvervs- og uddannelsesvejledning.

Efter 1999 er sigtet, at de unge opnår kvalifikationer, der kan føre til gennemførelse af en erhvervskompetencegivende uddannelse. Derfor skal tilbudene fortrinsvis have relation til fagområder inden for de erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelser. Samtidig ophæves kvotestylingen.

### 3.2.2 Finansiering

1985-loven forpligter ikke staten til at yde tilskud til skolerne. Det sker først fra 1. januar 1996, hvor der indføres et statsligt driftstilskud og en taxameter-ordning. Allerede i 1997 sker der imidlertid stramminger: Først fjernes det statslige tilskud til skoleydelsen på de skoler, der ikke modtager (amts)kommunalt grundtilskud eller hvis etablering ikke er godkendt af en kommune. Året efter indføres kvotering (til gengæld refunderede staten nu skolernes udgifter til skoleydelsen). I 1999 besluttes det at begrænse statstilskuddet til skoler med min. 20 årselever. Denne aktivitetsdæmpning er én af forudsætningerne for, at kvotestyningen ophæves igen. En anden er indførelse af en bidragspligt for deltagernes hjemstedskommune.

### 3.3 Tidligere undersøgelser

I årenes løb er der foretaget en række erfaringsopsamlinger på enkeltstående forsøgs- og udviklingsprojekter på de enkelte skoler. Nogle af disse peger på videre perspektiver udover det enkelte forsøg i form af inspiration til fornyelse i produktions-skoleverdenen i det hele taget. Derudover er der foretaget mere generelle undersøgelser, der - selvom de ikke har været landsdækkende - har beskæftiget sig med nogle generelle kendetegn ved skoleformen og det pædagogiske arbejde, der foregår indenfor den. Vi skal her kort pege på nogle af disse mere generelle undersøgelser.

#### 3.3.1 Generelle undersøgelser

I 1984 - (ca.) 5 år efter de første produktionsskoler blev oprettet - udkom to rapporter foranstaltet af SVUA, Sekretariatet vedrørende uddannelsesmæssige foranstaltninger mod arbejdsløsheden: *Hvidbog om produktionshøjskolerne* redigeret og hovedsageligt skrevet af forstander på Saltoftevænge, Kalundborgegens Produktionsskole Niels Jacobsen og Verner Ljung, konsulent i FPP og *Deltagere og undervisningsaktiviteter på udvalgte produktionshøjskoler*, skrevet af Lise Thøisen, Institut for pædagogik på Københavns Universitet. Den sidste efterfulgtes i 1985 af tre delrapporter, der byggede dels på materialet fra *Deltagere og undervisningsaktiviteter...* dels på yderligere interviews.



Hensigten med at udarbejde Hvidbogen var at give en status for produktionsskolernes hidtidige virke for at bidrage til: erfaringsudveksling mellem skolerne, at give ideer til kommuner, der som led i bekæmpelse af ungdomsarbejdsløsheden ønsker at oprette nye produktionsskoler samt at virke informerende og måske inspirerende i forhold til andre skoleformer.

Hvidbogen bygger hovedsageligt på de årsrapporter, som produktionsskolerne til og med 1982/83 havde indsendt til Undervisningsministeriet, samt en række forskellige artikler. Bortset fra den deltagerstatistik, årsrapporterne danner baggrund for, fokuserer bogen især på den afledte undervisning og den rolle, produktion og undervisning spiller som løftestang for deltagerens videre udvikling. Dels som "producenter", dels som "borgere" i det omgivende samfund. Desuden kommer forfatterne ind på medarbejdernes faglige og pædagogiske kompetencer og nødvendigheden af stor alsidighed, samt på den nære tilknytning til lokalsamfundet, der er nødvendig for skolerne.

Afsluttende konstateres, at produktionsskolerne via deres specielle sammenhæng mellem produktion og undervisning, deres fleksibilitet og deres lokale forankring har særlige forudsætninger og muligheder for *"at være med til at nedbryde sorteringen af unge på social baggrund og skoleforløb - den sortering, der i helt overvejende grad i dag er bestemmende for, hvem af samfundets unge, der både skal være arbejdsløse og uden uddannelse."* Bogen indeholder desuden et omfattende bilagsmateriale vedrørende produktions- og undervisningsaktiviteter på skolerne.

I vores samtaler og interviews med medarbejdere har vi hørt Hvidbogen citeret. Det tyder på, at man på skolerne stadig kan bruge rapporten til at perspektivere sit arbejde med. Formålet med Lise Thøisens rapport: *Deltagere og undervisningsaktiviteter på udvalgte produktionshøjskoler* var at *"opsamle erfaringer og beskrive undervisningsforløb med hensyn til indhold, organisering og resultat, samt at beskrive deltagerne"*. Kildematerialet er hentet fra tre produktionshøjskoler: Thorvaldsminde i Assens, Værkstedsskolen i Roskilde og Stenderup-Projektet.

Rapporten behandler de samme temaer som Hvidbogen: delta-gersammensætning, forholdet mellem undervisning og produktion samt værkstedsledernes rolle. Men formen betyder, at rapporten kan gå i dybden med udvalgte aspekter såsom deltagerens indbyrdes sociale forhold og deres forhold til lederne (sammenlignet med forholdet til folkeskolens lærere). Thøisen perspektiverer derefter produktionsskolens opgave: At give deltagerne nogle erfaringer, de kan bygge videre på, i forhold til nogle generelle tendenser i tiden, nemlig arbejdsbegrebet og produktionens tilrettelæggelse, samt børn og unges muligheder for at lære/gøre erfaringer.

I en afsluttende diskussion af forholdet mellem produktion og undervisning peger Thøisen på følgende: Skolernes værksteder vil aldrig kunne fungere på linie med det almindelige erhvervs-liv. At have som mål udelukkende at give deltagerne faglige forudsætninger for at kunne gå lige ud i erhvervslivet er derfor uaktuelt. Derimod findes der uddannelsesmæssige elementer i arbejdsprocesserne, der rækker ud over det faglige. Man kunne hævde at: *“Hvad der konkret produceres, og på hvilken måde er underordnet... Hvis blot der er brug for produktet, og de unge får lært at tilrettelægge og udføre et stykke arbejde i længere tid ad gangen, da ethvert stykke arbejde har elementer, der rækker ud til langt bredere forhold i samfundet”*. Thøisen opfatter den integrerede undervisning som langt mere effektiv end undervisning, der er løsrevet fra arbejdet på værkstedet. Hun anbefaler derfor, at så meget undervisning som muligt tilrettelægges som afledt af de konkrete arbejdsprocesser.

Begge rapporter giver et nuanceret billede af processerne på en produktionsskole. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning har desuden i 1990 udgivet en bog med Lise Thøisen som forfatter: *“Hva’ ska’ vi ku’?”* om de kvalifikationer, der er nødvendige i fremtidens samfund. Her introducerer Thøisen begrebet livskompetence som en betegnelse for *“den viden, de færdigheder og de erfaringer, som er tilegnet i det hidtidige liv”*. Indenfor dette begreb kan man opdele et menneskes kvalifikationer dels i personlige og faglige dels i

brede og snævre. Denne model for livskompetence har produktionsskolerne i høj grad taget til sig. I deres selvforståelse ser de sig som en institution, der især lægger vægt på de brede personlige kompetencer.

Her i slutningen af 90'erne er der igen udkommet et par bøger, der beskriver og analyserer skoleformen ud fra mere generelle perspektiver: *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde* af Lene Larsen og Kirsten Larsen er første del af et større projekt på Roskilde Universitetscenter, udført i samarbejde med FPP. Bogen udkom august 1997.

Kildematerialet består af interviews og observationer på 6 forskellige skoler. Ud fra eksempelmateriale belyser forfatterne aspekterne: Produktion og læring, arbejde som vejledning til uddannelse og Unge mellem barndom og arbejde. Bogen er første del af en større rapport, og som sådan svær at vurdere.

*Arbejde og Læring. Produktionsskoleværkstedet - et uddannelsessted* er skrevet af Axel Hoppe og André Gremaud, og udgivet af Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter, DLH og FPP i 1999. Bogen er en erfaringsopsamling på projektet: "Produktionsskoleværkstedet - et uddannelsessted", iværksat af FPP med støtte fra Undervisningsministeriet.

Projektets intention er "*at undersøge og indkredse værkstedspædagogikkens praksis og perspektiver ved at involvere værkstedslærere i beskrivelse af deres pædagogiske virke, samt at sætte disse tanker i teoretisk resonans.*"

De to forfattere bruger en række dybdegående interviews til at belyse blandt andet arbejdet, undervisningen, vejledningen og lærerrollen. Samtidig systematiserer de værkstedslærernes erfaringer og sætter dem ind i en teoretisk forståelsesramme, der løfter dem op på et mere generelt plan.

### 3.3.2 Specifikke undersøgelser

Her kan nævnes *Produktionsskoler og iværksætterkultur* af Niels

Jacobsen og Kirsten Trolle Hansen, udgivet af FPP i 1997. Rapporten beskriver en produktionsskoles erfaringer fra et samarbejde med lokale iværksættere om produktudvikling. Desuden gives - mere generelt - råd og vejledning i, hvordan et sådant samarbejde kan etableres, og hvilke fordele det indebærer for de involverede og lokalsamfundet. Rapporten er et led i Undervisningsministeriets iværksætterkampagne og har til formål at informere, motivere og inspirere andre produktionsskoler til at fremme en dansk selvstændighedskultur.

En anden specifik undersøgelse er *På lige fod - om produktionsskolen som en mulighed for voksne arbejdsledige*. Den er skrevet af Margaretha Balle-Petersen og udgivet af Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning i 1996. Publikationen er en erfaringsopsamling fra et tre-årigt forsøg i Svendborg, hvor man åbnede produktionsskolen for arbejdsledige over 25 år. Metoden er deltagende observering af skolens daglige liv og interviews med medarbejdere og tidligere og nuværende deltagere. Undersøgelsen fokuserer blandt andet på produktionsskolens evne til at få voksne arbejdsløse i gang med arbejde eller uddannelse, herunder at bibringe deltagerne livsmod og nyorientering.

### 3.3.3 Social arv

Selvom begrebet social arv ikke knytter sig specifikt til produktionsskolernes målgruppe, mener vi, det er relevant at inddrage begrebet i den underlæggende forståelse af en del af produktionsskoledeltagerne. I den forbindelse er det værd at være opmærksom på, at betydningen af den sociale arv, efter at have været nedtonet en årrække, igen er blevet taget op i forsknings-sammenhæng. Blandt andet har Socialforskningsinstituttet i 1999 været koordinator på en rapport: "Social arv - en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden". I den forbindelse har instituttet desuden udgivet en række arbejdspapirer samt et temanummer af Social Forskning om den sociale arv<sup>2</sup>.

2) Social arv, Social Forskning, temanummer december '99

Det er en gennemgående konklusion i materialet, at social arv ikke er et veldefineret begreb, men snarere en almen viden om, at børn bliver påvirket af forældrenes sociale, økonomiske, uddannelsesmæssige og erhvervmæssige forhold. Det understreges, at der ikke - som mange umiddelbart opfatter det - er tale om et deterministisk begreb, men snarere om et statistisk sandsynlighedsbegreb. Med den generelle udvikling og ændrede samfundsstrukturer får den sociale arv nye udtryksformer. Grupper, der før var integrerede på arbejdsmarkedet i kraft af hovedsageligt fysisk arbejde, risikerer for eksempel i dag at føle sig uønskede i et samfund, der stiller større og større krav til personlige kompetencer.

Rapporten opsummerer den forskningsbaserede viden om social arv i følgende punkter:

- *der findes en række undersøgelser, der viser, at opvæksten og opvækstbetingelserne har betydning for folks senere velfærd*
- *social arv handler om den relative placering i samfundet, ikke om de absolutte niveauer*
- *sammenhængen er statistisk og derfor kun en tendens og ikke en deterministisk lovmæssighed for det enkelte menneske, dvs det er vores chancer og risici i tilværelsen, der påvirkes af vores familiebaggrund og opvækst. Men med meget få undtagelser er ingen destineret til et dårligt liv*
- *der mangler dokumentation for de fleste institutioners og foranstaltningers eventuelle bidrag til at bryde eller dæmpe den sociale arv.*<sup>3</sup>

#### Mønsterbrydere

Hvordan man bryder den sociale arv, har været et spørgsmål for politikere og forskere. I de senere år er begrebet mønsterbrydning og mønsterbrydere blevet et tema, der interesserer mange: forskere såvel som folk i det praktiske arbejde med unge for eksempel på produktionsskolerne.

---

3) Niels Ploug: "Den sociale arv" i Social Forskning temanummer december '99.

Danmarks Pædagogiske Institut har i 1999 udgivet rapporten: "Den sociale arv og mønsterbrydere", der bygger på en kvalitativ undersøgelse af en række mønsterbrydere. Fra at være vokset op i hjem, præget af dårlige økonomiske, uddannelsesmæssige og erhvervmæssige forhold, misbrug, ringe socialt netværk osv, har mønsterbryderne været i stand til at opbygge en tilværelse for sig selv med gode økonomiske, uddannelsesmæssige og erhvervmæssige forhold, ingen misbrug og et godt socialt netværk.

Fælles for de interviewede har været, at processen ikke har været let for nogen af dem. Mønsterbrydning er en lang og sej proces, der blandt andet indebærer en bevidst refleksion over egen situation, et ønske om at bryde situationen og en orientering mod nye mål og værdier. Fælles for mønsterbryderne er det også, at personlige relationer til et andet eller andre mennesker har haft en igangsættende virkning på processen. Relationer, der har vist mønsterbryderen nye handlemuligheder, der kunne ændre hans liv.

Mange produktionsskolemedarbejdere ser netop sig selv som personer, der kan tilbyde de unge relationer til en anden slags voksne, end de unge hidtil har været i kontakt med. Meget af produktionsskolepædagogikken bygger på den nære relation mellem deltager og medarbejder (se afsnit 6.3.5).

#### Kulturel frisættelse og social arv

Birgitte Simonsen argumenterer i en artikel<sup>4</sup> for, at den kulturelle frisættelse, vi oplever i forhold til traditioner, klasse-, slægts- og andre tilhørsforhold, er med til at sløre, at den sociale arv stadig slår igennem. Valgfriheden er - teoretisk set - stor for de unge, lige fra uddannelse til egen identitet og livsstil. De unge arbejder ikke målrettet frem mod at kunne forsørge sig selv, for forsørgelse er en selvfølge i dag, siger forfatteren. Alle, uanset muligheder og evner, forventer at kunne realisere sig selv gennem et spændende oplevelsesfyldt arbejde. Når

4) Birgitte Simonsen: "Kulturel frisættelse og social arv" i Social Forskning, temanummer '99.

den sociale arv så alligevel slår igennem, og den unge ikke klarer uddannelsen eller ikke får det ønskede job, står han uforstående, og ser ikke sig selv i en større kulturel eller social sammenhæng, der kan være med til at forklare den manglende succes.

Man kan stille spørgsmålstegn ved, om ret mange produktionsskoledeltagere opfatter deres verden som fuld af muligheder. Men vi har mange steder mødt unge, der forestiller sig at blive eksempelvis jagerpilot i et kommende arbejdsliv, uden fornemmelse for den vej, der skal tilbagelægges mellem den nuværende position og en fremtid som jagerpilot. Mange medarbejdere ser dette som et udslag af den enkelte unges manglende modenhed. Imidlertid kan man - som enkelte medarbejdere gør - overveje, hvilken betydning tidens trend og opdragelsen til at være *verdensmestre* har for den manglende realitetsans (om medarbejdernes opfattelse af de unge, se kapitel 7).

### 3.4 Tidligere statistik

#### 3.4.1 Produktionsskolerne i 90'erne - de store tal

I perioden fra 1991 til 1997 steg produktionsskolernes deltageroptag markant. I Undervisningsministeriets 'Folkeoplysningen i tal'<sup>5</sup>, kan denne stigning aflæses som en forøgelse af antallet af deltageruger. Hvor der i 1991 blev afholdt 140.000 deltageruger var det tilsvarende tal i 1997 199.000, hvilket svarer til en stigning på 42%.

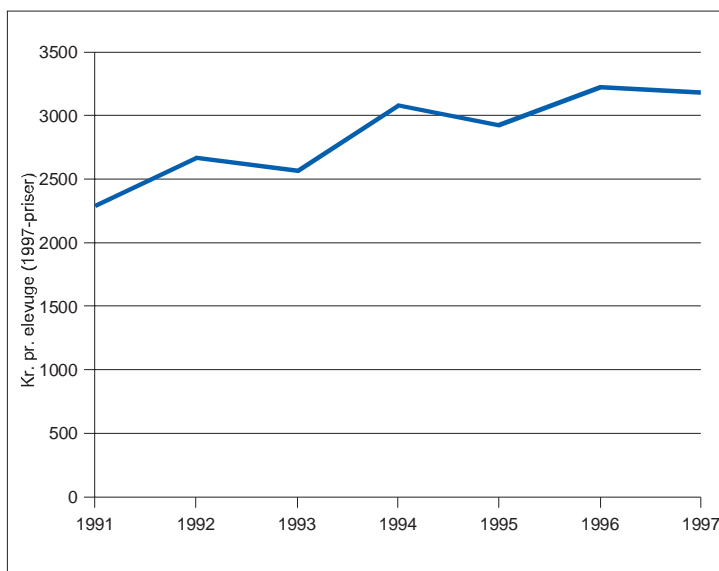
I samme periode er der sket en stigning i de samlede udgifter til produktionsskolerne på 97%, svarende til at udgiften i 1991, i 1997-priser, var på 321 mio. kr, mens den i 1997 var på 632 mio. kr.

Prisen på en deltageruge på en produktionsskole er således i perioden steget fra omkring 2.300 kr. til 3.200 kr. eller omkring 40%<sup>6</sup>.

5) Undervisningsministeriet 1998.

6) Prisen er incl. skoleydelsen til deltagerne, da det ikke har været muligt at udskille denne. Sammenligner man således prisen med andre uddannelsesstilbud, skal man være opmærksom på, at f.eks. SU normalt ikke indgår i beregningerne.

**Figur 3.1. Udviklingen i prisen for en elevuge, 1991-1997 (1997-priser)**



Som det fremgår af figur 1, er prisudviklingen dog størst i perioden fra 1991 til 1994, hvor en deltageruge stiger med 34%, mens stigningen fra 1994 til 1997 kun andrager 3%. Fra 1996 til 1997 er der faktisk sket et fald i udgiften pr. deltageruge på 1,5%.

I 1996 trådte der et nyt tilskudssystem i kraft, hvor de væsentligste udgifter blev lagt fra kommuner og amter over på staten. Dette betød, at hvor staten fra 1991 til 1995 havde finansieret omkring en tredjedel af udgifterne til produktionsskolerne, udgjorde den statslige andel af de samlede udgifter i 1996 80% og i 1997 85%.

Ser man på udviklingen i de statslige udgifter pr. deltageruge fra 1996 til 1998, kan det konstateres, at der også i denne periode har været en stigning i udgifterne - dog er stignings-takten aftagende. Fra 1996 til 1997 steg de statslige udgifter til en deltageruge fra 2.573 kr. til 2.711 kr. eller godt 5%, mens



udgiften i 1998 var på 2.784, hvilket svarer til en stigning fra 1997 på knapt 3%.

Udvikling i deltagersammensætningen

Produktionsskolerne har i perioden fået en større andel af mandlige deltagere. Mens der i 1987 var lige mange kvinder og mænd, var 57% af deltagerne i 1997 mænd.

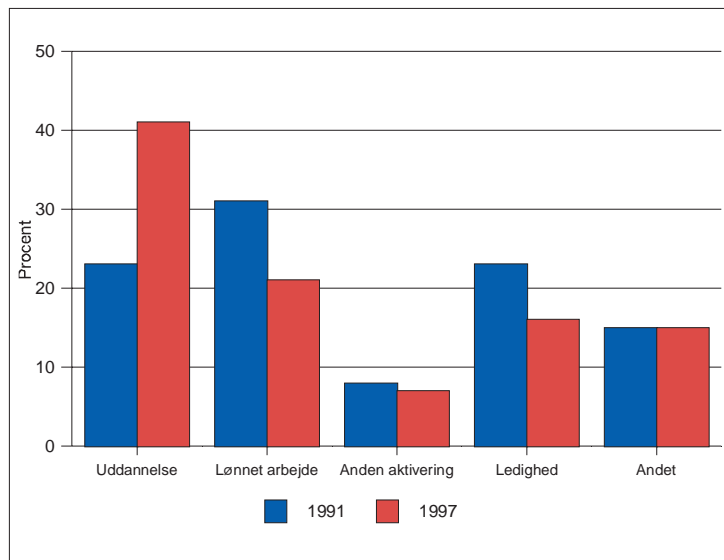
Ser man på deltagernes uddannelsesmæssige baggrund, synes der ikke at være sket væsentlige ændringer i perioden fra 1992 til 1997. De fleste deltagere har afsluttet folkeskolen med 10. klasse, dette gælder for knapt 50%. Knapt 40% har 9. klasse, mens godt 10% har afsluttet folkeskolen med 8. klasse eller mindre.

Der synes at være en vis forskel på, hvor stor en andel af produktionsskoledeleagerne der har afbrudt andre ungdomsudannelser før deres ophold på produktionsskolen. Hvor 18% af deltagerne i 1992 havde afbrudt en anden uddannelse, på f.eks. efg eller gymnasiet, var den tilsvarende andel i 1997 på 25%. Dette kan måske ses i sammenhæng med den 'zapperkultur', som ofte nævnes som en fremtrædende egenskab ved ungdommen i slutningen af '90-erne.

#### **3.4.2 Varighed af - og udslusning fra - produktions- skoleforløb**

De fleste produktionsskoleforløb har en varighed på mellem en og fire måneder, omkring 40% af deltagernes ophold har denne længde, og dette har ikke ændret sig i perioden fra 1991 til 1997. Derimod er andelen af korte forløb, forløb på mindre end en måned, steget fra 19% i 1991 til 25% i 1997.

I forhold til udslusningen af deltagerne efter endt skoleophold er der sket væsentlige ændringer fra 1991 til 1997.

**Figur 3.2. Udslusning af produktionsskoleelever 1991 og 1997**

Som det fremgår af figur 2, var andelen af deltagere, der i 1997 fortsatte med anden uddannelse efter produktionsskoleopholdet, næsten dobbelt så stor som i 1991. I modsætning til dette var andelen af deltagere, der fik lønnet arbejde, i 1991 på godt 30%, mens den i 1997 udgjorde godt 20%. Når dette ses i forhold til en markant nedgang i ungdomsarbejdsløsheden, fra 19% i 1983 til 4% i 1998<sup>7</sup>, kan denne udvikling ikke siges at være bestemt af konjunkturer på arbejdsmarkedet. Dette fremgår da også af, at færre deltagere i 1997 blev udsluset til aktivering eller ledighed.

Denne udvikling må ses som en bevidst indsats fra produktionsskolernes - og deltagernes - side for at give deltagerne en uddannelsesbaggrund, der gør, at de i et længere tidsperspektiv har muligheder for at klare sig på arbejdsmarkedet, og opfylde de stigende krav til uddannelse af arbejdskraften.

7) En generations aktivering, Notat om indsatsen mod ungdomsarbejdsløshed 1978-1998, UFV, 1999.

**DEL II**

## **Skoleprofiler og deltagereffekter 1999**



## Kildemateriale og disponering

### 4.1 Kildematerialet

Vi har i forbindelse med denne del af undersøgelsen dels selv indsamlet et materiale via spørgeskemaer og skolebesøg med observationer og interviews, dels har vi fået mulighed for at bruge allerede indsamlet materiale fra Foreningen for Produktionsskoler og Produktionshøjskoler. Det samlede kildemateriale til undersøgelsens del II ser således sådan ud:

1. En spørgeskemaundersøgelse foretaget af Foreningen for Produktionsskoler og Produktionshøjskoler i maj 1998 (FPP's spørgeskema). Fra dette materiale har vi først og fremmest brugt oplysninger om værkstedssammensætning, særlige målgrupper og forventninger til elevantallet i 1999. Der var i denne undersøgelse indkommet materiale fra 104 af landets 107 produktions(høj)skoler.
2. En spørgeskemaundersøgelse foretaget af Udviklingscentret for folkeoplysning og voksenundervisning i november 1998 som supplement til FPPs undersøgelse (UFV's spørgeskema). Temaer for spørgsmålene var: Skolens værdier og holdninger, medarbejderne, målgruppen, produktion, vejledning, undervisning og praktik samt opfølgning. I denne undersøgelse indkom der besvarelser fra 98 af landets 107 produktions(høj)skoler.
3. Endages besøg på 21 produktions(høj)skoler fordelt over hele landet. Skolerne blev valgt ud fra materialet i de to ovennævnte spørgeskemaundersøgelser, således at de tilsammen repræsenterede en jævn geografisk fordeling, samt bredde i værkstedsudbud og ideologisk ståsted. De udvalgte skoler blev: Aalborg Produktionsskole, Pandrup Produktionsskole, Produktionsskolen Rolstruphus i Nykøbing Mors, Silkeborg Produktionshøjskole, Vurring Produktions-

skole, Skjern Produktionsskole, Blåbjerg Produktionsskole, Kolding Udviklingshøjskole, Haderslev Produktionshøjskole, Tinglev Produktionshøjskole, Produktionshøjskolen i Svendborg, Kalundborgegnens Produktionsskole Saltoftenvænge, Svinninge Produktionsskole, Naturskolen i Roskilde, Københavns Produktionsskole, Pile Mølle i Ishøj, Produktionsskolen Over Broen i Skibby, Korsør Produktionshøjskole, Produktionshøjskolen Sundtoftgård i Nykøbing Falster, Ravensborg Produktionsskole og Bornholms Produktionshøjskole.

4. En undersøgelse af 177 deltagere på de 21 skoler. Skolen blev bedt om at vælge de første mellem 5 og 15 deltagere (alt efter skolens størrelse), der blev optaget på skolen i januar 99. På enkelte skoler var dette et problem, da de tildelte kvoter havde betydet et foreløbigt optagelsesstop. Deltagelsen var frivillig, og enkelte nye deltagere ønskede ikke at være med i undersøgelsen. De unge, der var med, blev kontaktet tre gange i perioden: Ved optagelsen, efter 3-4 måneders forløb og slutteligt i løbet af efteråret.

#### **4.2 Disponering af stoffet**

På baggrund af de 2 første spørgeskemaer har vi foretaget en fortrinsvis kvantitativ beskrivelse af produktionsskolerne med det formål at kortlægge forskelle og ligheder med henblik på centrale parametre som undervisningsindhold, baggrund og værdigrundlag, produktion og pædagogik, medarbejder- og deltagerprofiler, samt vejledning. Denne beskrivelse præsenteres i kapitel 5.

I kapitel 6 har vi ud fra vore observationer og interviews på skolerne nærmere indkredset, hvordan den specielle produktionsskolepædagogik udformer sig i praksis, dens rammer og de forhold, der får indflydelse på den. Formålet har været at bevæge os fra kapitel 5's mere generelle overblik over ligheder og forskelle mellem skolerne til et mere praksisnært niveau: Hvad er det egentlig, der sker under et produktionsskoleforløb? Vi ser her blandt andet på skole- og værkstedskulturen,

vejledning og undervisning, skolernes fysiske rammer og lokalområdets indflydelse.

I kapitel 7 fremlægger vi medarbejdernes syn på deltagerne, deres familiemæssige og sociale baggrund, deres styrker og omvendt deres behov for udvikling af nye kompetencer, sådan som det kom frem i interviewene på skolerne. Dette syn er allerede indirekte beskrevet i kapitel 6 i og med, det er opfattelsen af deltagerne og deres behov, der danner baggrunden for mange af den enkelte skoles dispositioner. I dette kapitel forsøger vi at gøre helt klart, hvad det er for forestillinger og værdier, der ligger til grund for skolernes arbejder.

Kapitel 8 indeholder en analyse af de 177 deltageres baggrund, som de selv beskriver den med hensyn til interesser, familiemæssige omstændigheder, skolegang og eventuelle påbegyndte ungdomsuddannelser. Desuden analyseres de unges vurdering af skolen, dens lærere, vejledning og undervisning, samt deres eget udbytte af forløbet. For de deltageres vedkommende, der har afsluttet forløbet, ses desuden på, hvad de er blevet udsat til. Deltagernes egne beskrivelser af deres baggrund og deres vurdering af, hvad de har lært på skolen, der kan bruges i fremtiden, har været væsentlig i en indkredsning af produktions-skolernes målgruppe.

Kapitel 9 er en afsluttende opsamling samt yderligere kommentarer.

Hvis ikke andet er nævnt, bruges ordet produktionsskole i flæng om både produktionsskoler og produktionshøjskoler. Vi er klar over den betydning, man på nogle skoler tillægger forskellen mellem en produktionsskole og en produktionshøjskole, og det skal derfor understreges, at det udelukkende er for læsbarhedens skyld, vi har valgt at nøjes med en betegnelse.

Hvad angår deltagerne kaldes de på mange skoler "elever", på enkelte "kursister". Vi bruger ordene "unge" - det er jo det de først og fremmest er - samt den betegnelse, der bruges i lovgiv-

ningen, nemlig deltagere. Med hensyn til medarbejderne på skolerne, så er der ligeledes forskelle i betegnelserne på skolerne, blandt andet fordi der på nogle værksteder kun er en lærer, der dermed også er leder, mens der på andre værksteder er flere medarbejdere. Vi har valgt generelt at skelne mellem almenlærere og værkstedslærere. På værksteder med en lærer taler vi om værkstedsleder for at understrege betydningen af mesterrollen i pædagogikken på skolerne.

De mange eksempler fra skolebesøgene er så vidt muligt anonymiserede, idet vi ikke mener, det er væsentligt, på hvilken skole vi har fundet hvilke eksempler. Dog har vi nævnt skolerne ved navn, der hvor eksemplerne er tydeligt genkendelige.





## Beskrivelse og karakteristisk af produktionsskolerne

### 5.1 Datamaterialet

I det følgende har vi foretaget en landsdækkende beskrivelse og karakteristisk af produktionsskolerne med det formål at kortlægge ligheder og forskelle i forbindelse med:

- Undervisningsindhold: Værkstedsfag, almen undervisning, prøveforberedende fag og praktik
- Baggrund og værdigrundlag
- Produktion og pædagogik
- Medarbejderprofiler
- Deltagerprofiler - målgrupper
- Vejledning: Indslusning, løbende vejledning og udslusning.

Kapitlet rundes af med en kortfattet opsamling.

Som baggrund for at foretage denne beskrivelse og karakteristisk indgår to landsdækkende spørgeskemaundersøgelser blandt samtlige produktionsskoler:

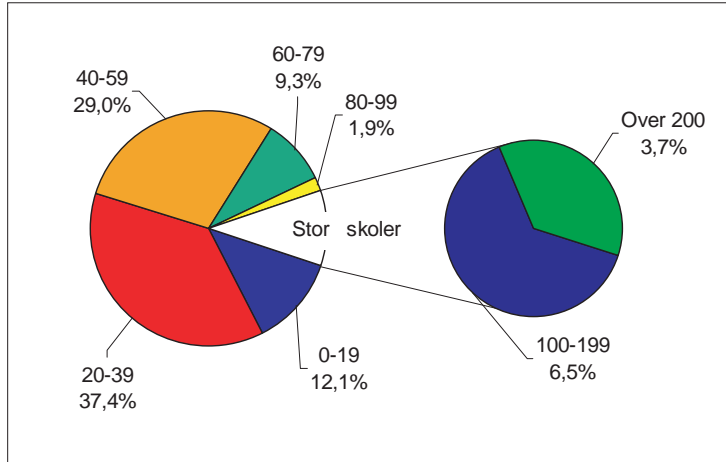
- En undersøgelse foretaget af Foreningen for Produktionskoler og Produktionshøjskoler (FPP) i maj 1998. Blandt de 107 produktionsskoler besvarede 104 spørgeskemaet. Tre skoler indgik ikke i undersøgelsen.
- En undersøgelse foretaget af Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning i november 1998 som et supplement til FPP-undersøgelsen. I denne undersøgelse indgik de tre produktionsskoler, der manglede i FPP-undersøgelsen. Men 9 andre skoler besvarede ikke spørgeskemaet. I alt medvirkede således 98 produktionsskoler.

### 5.2 Produktionsskolernes størrelse

Halvdelen (49%) af de 107 produktionsskoler har under 40 årselever. Lidt over en fjerdedel (29%) har mellem 40 og 59 årselever. De syv største er markant større end de øvrige med

et årselevtal mellem 175 og 264. Det er altså relativt små skoler, der karakteriserer billedet<sup>1</sup>. (se i øvrigt Tabel 5.1).

**Figur 5.1: Skolernes størrelse opgjort efter antal deltagere. De store skoler med over 100 deltagere er udtrukket i en mindre lagkage. Disse skoler udgør 10,2%, hvilket svarer til 11 skoler**



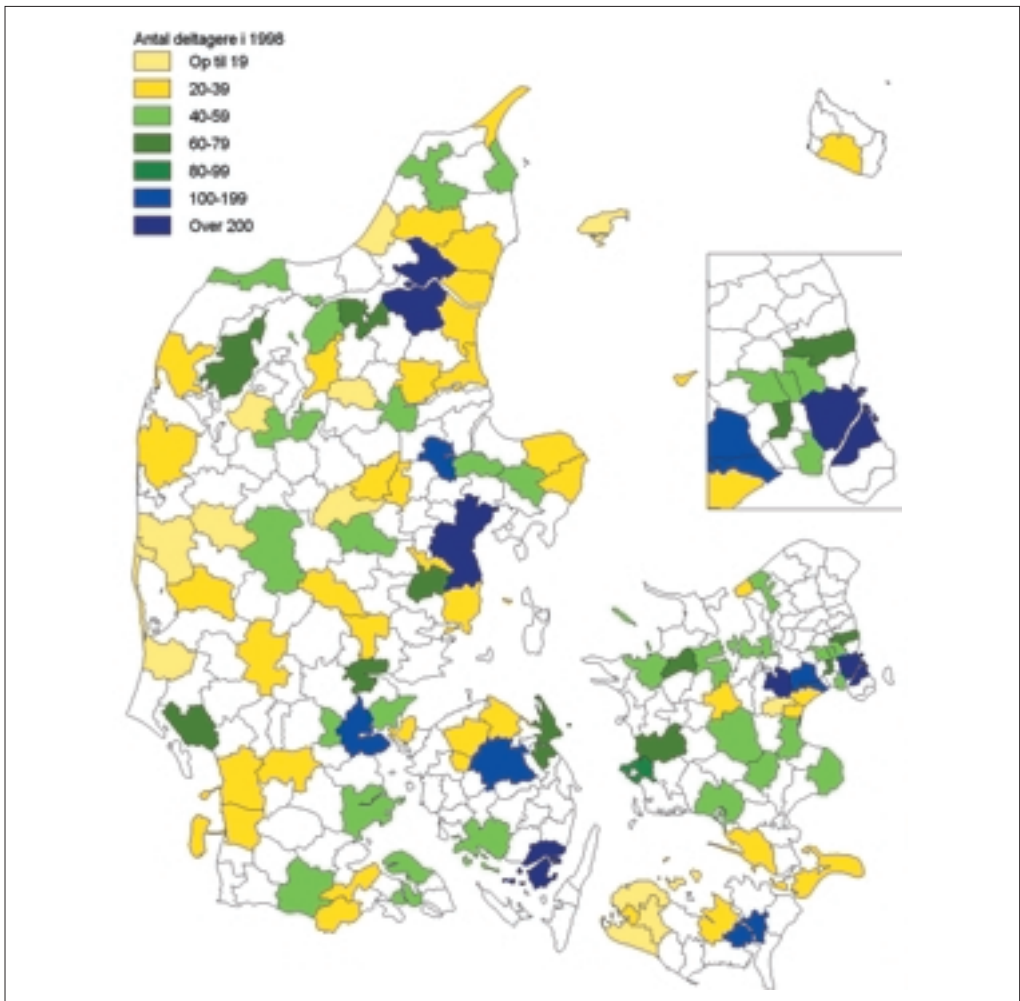
Blandt de store skoler finder vi primært byskolerne og skoler, der ligger i befolkningstætte områder:

- Produktionshøjskolen i Svendborg
- Århus Produktionsskole
- Københavns Produktionsskole Medieteknik
- Aalborg Produktionsskole
- Pile Mølle, Ishøj Produktionsskole
- Odense Produktionshøjskole
- Fløng Produktionshøjskole
- Produktionshøjskolen Sundtoftegård (Nykøbing Falster)
- Base 4000 - Roskilde Produktionshøjskole (i samme kommune ligger Naturskolen, der også er en relativ stor skole med omkring 92 årselever)
- Randers Produktionshøjskole
- Kolding Udviklingshøjskole

<sup>1</sup>) Tallene bygger på Undervisningsministeriets opgørelser for 1998.

På grund af kvoteordningen i 1999 fik de fleste skoler begrænset optaget af deltagere, hvorved antallet af skoler med under 40 deltagere blev en smule større dette år.

*Figur 5.2: Kortet viser, hvordan de 107 produktionsskoler fordeles sig på 103 hjemstedskommuner. I forhold til antallet af deltagere er hjemstedskommunerne graderet fra lysegråt til sort<sup>2</sup>.*



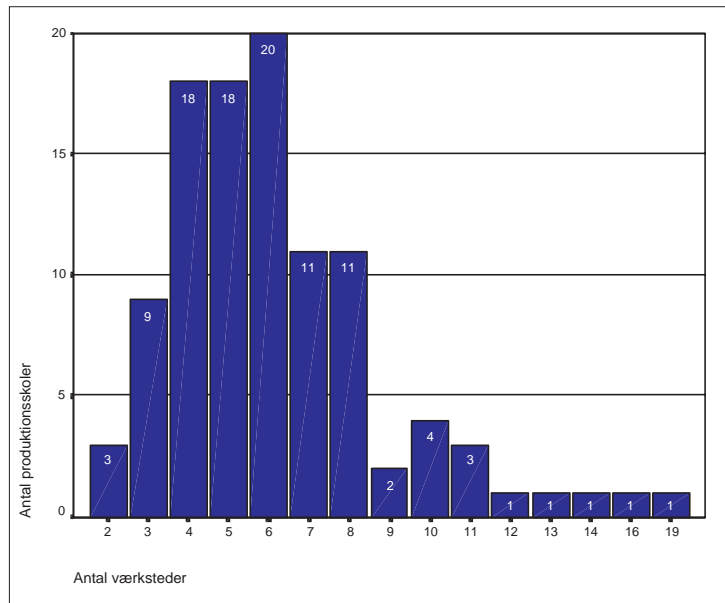
2) Kortet viser, i hvilke kommuner skolerne er placeret (hjemstedskommuner). Mange af skolerne er dog baseret på et samarbejde mellem flere kommuner, og skolerne rekrutterer derfor i vidt omfang også uden for de markerede kommuner.

### 5.3 Undervisningen

#### 5.3.1 Fagspredning og værkstedstørrelser

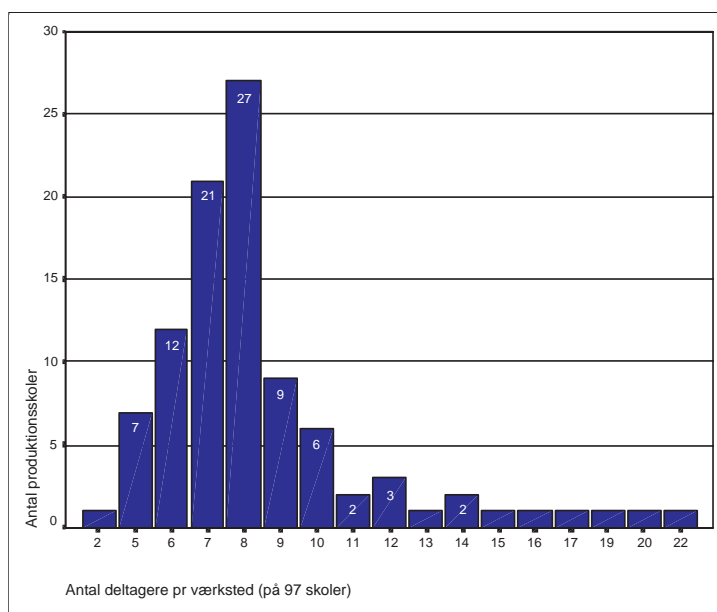
Jo større skolerne er, des flere værksteder har de. Det er også på de større skoler, der er det største antal deltagere pr. værksted. Gennemsnittet ligger på omkring 6 værksteder pr. skole, mens enkelte af de store har mellem 12 og 19 værksteder (se Figur 5.3).

*Figur 5.3: Antal værksteder pr skole*



Mange af de mindre produktionsskoler opretholder dog forholdsvis mange værksteder i forhold til antallet af deltagere. Værkstedstørrelsen varierer derfor meget fra skole til skole. 3/4 af skolerne har mellem 5 og 9 deltagere pr. værksted i gennemsnit, mens de store skoler ofte har noget større værksteder med helt op til 22 deltagere i gennemsnit. (se Figur 5.4).

**Figur 5.4: Antal deltagere på værkstederne**



Jo flere deltagere, des flere lærere er også tilknyttet. De større skoler har således ofte flere lærere pr. værksted. 4/5 af skolerne har mellem 5-8 deltagere pr. underviser - gennemsnittet ligger på knap 8.

Set på landsplan er viften af værksteder stor. Fra traditionelle fagbetonede værksteder over natur, jordbrug og friluftsprægede værksteder til de kunstneriske værksteder og de nyere multimedie baserede værksteder. Inden for de enkelte områder blander fagene sig i et utal af værksteds kombinationer, mens enkelte værksteder går på tværs og kombinerer.

Med baggrund i FPP-undersøgelsen har vi foretaget en optælling af værkstederne og efterfølgende inddelt dem i en række overordnede hovedkategorier. Rækkefølgen af hovedkategorierne er bestemt af, hvor mange skoler der har et eller flere af de pågældende værksteder i kategorien. De enkelte værkstedstyper inden for hovedkategorierne er sorteret i forhold til det samlede antal (se Tabel 5.1).

Det fremgår således af tabellen, at næsten alle skoler (100 ud af 104) har et eller flere af de nævnte traditionelle værkstedsfag. Disse værkstedsfag er de ældste på skolerne. Det gælder specielt motor, maler, tømrer-snedker og metal. Værkstederne er oprettet i forbindelse med de første skolers start op gennem 80'erne. Kun 3 skoler<sup>3</sup> har ikke et af disse - vi skal senere se på de skoletyper, der skiller sig ud fra mønstret. 3/4 af skolerne har også en køkken-/kantinelinie. Ofte er denne linie skolernes mest produktive og samtidig den linie, der gennem det daglige frokostmåltid eller morgenbord er med til at skabe grundlaget for den sociale samling af hele skolen.

Blandt de øvrige store værkstedsområder finder vi *elektroniske medier og teknik, natur, jordbrug og dyr og kreative fag*. Ser vi på deltagerantallet på disse værkstedsområder, kommer de elektroniske medier og teknik ind på en klar andenplads med det næststørste antal deltagere. Det er værkstedstyper, der næsten alle er oprettet i begyndelsen eller midten af 1990'erne.

Et værkstedsfag som tekstil findes også på henvend 2/3 af skolerne og er primært oprettet med henblik på de kvindelige deltagere. Tekstil er også blandt de værkstedsfag, der blev oprettet i 1980'erne og hører til en vis grad til blandt de traditionelle. Natur, jordbrug og dyr er værkstedstyper, der opstår i slutningen 1980'erne startende med almindeligt jordbrug og dyrehold, men med en mindre glidning i 90'erne over mod mere naturpleje og fritid (naturoplevelse).

Hertil kommer en række skoler, der også har kontor, internationalt arbejde, turisme, butik/salg, pædagogik, kultur/historie m.m. På nær kontorområdet, der går tilbage til begyndelsen af 90'erne, er de øvrige fag af nyere karakter på produktionsskolerne som helhed.

3) 104 produktionsskoler indgik i FPP's undersøgelse. En af disse skoler har siden undersøgelsen fået etableret et traditionelt værksted.

**Tabel 5.1: Fagspredning og deltagerantal**

	Værksted	Antal værksteder	I alt	Antal skoler disse værksteder fordeler sig på	Deltagere	Ialt
<b>1</b>	<b>Traditionelle værkstedsfag</b>					
	Tømrer - snedker	82			652	
	Metal	69			528	
	Vedligehold	12			60	
	Bygge/anlæg	11			76	
	Blandet tømrer, snedker, metal, motor	7			91	
	Motor	3			9	
	Maler	3			19	
	Andet	8	195	100	57	1492
<b>2</b>	<b>Køkken, kantine</b>					
	Køkken	78			571	
	Andet	1	79	78	7	578
<b>3</b>	<b>Elektroniske medier og teknik</b>					
	Multimedie, edb, data	45			376	
	Video/tv	16			216	
	Blandet multimedie, edb, data, video m.m.	15			186	
	Dtp	9			72	
	Radio/lydværksted	6			72	
	Medie/journalistik	4			28	
	Teknik/elektronik	4			19	
	Andet	1	100	62	10	979
<b>4</b>	<b>Tekstil</b>					
	Tekstil	61			525	
	Andet	1	62	61	8	533
<b>5</b>	<b>Natur, jordbrug og dyr</b>					
	Jordbrug/gartneri	32			314	
	Blandet jordbrug, gartneri, naturpleje m.m.	19			169	
	Naturpleje	9			46	
	Sejlads/skibsbyggeri/fiskeri	8			63	
	Dyrebrug	4			20	
	Fiskeopdræt	2	74	57	7	619

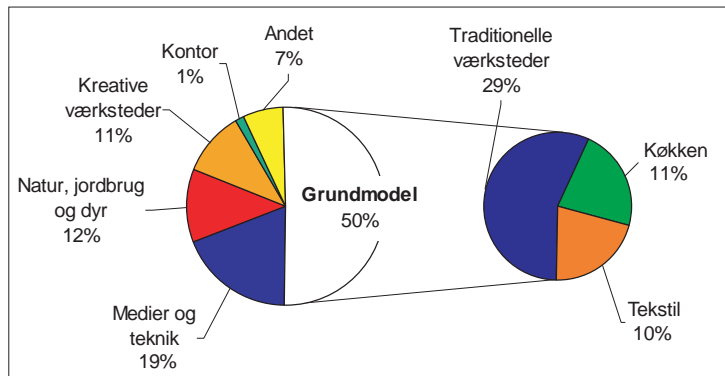
	Værksted	Antal værksteder	I alt	Antal skoler disse værksteder fordeler sig på	Deltagere	Ialt
<b>6</b>	<b>Kreative værksteder</b>					
	Kreativ	22			172	
	Musik	17			195	
	Drama/skuespil	11			114	
	Foto	4			46	
	Andet	4	58	43	37	564
<b>7</b>	<b>Kontor og administration</b>					
	Kontor	36	36	36	67	67
<b>8</b>	<b>Andre aktiviteter</b>					
	Internationalt arbejde	7	7	7	46	
	Turist	6	6	6	56	
	Butik	6	6	6	35	
	Pædagogik	4	4	4	46	
	Kultur/historie		3	3	62	
	Unge forældre		2	2	16	
	Andet		11	11	87	348
					5180	*)5180

\*) I enkelte tilfælde er der værkstedstyper, hvor skolerne ikke har angivet antallet af deltagere. Undervisningsministeriets deltageroplysninger viser, at der i 1998 var 5.670 årselever.

Ser vi på, hvordan deltagerne fordeler sig på de enkelte værkstedskategorier på tværs af skolerne, dækker grundmodellen - der primært består af de traditionelle værkstedsfag (på 98% af skolerne) og i mindre omfang af køkken (på 76% af skolerne) og tekstil (på 59% af skolerne) - en smule over halvdelen af deltagerne. Selvom langt de fleste af produktionsskolerne er præget af den fælles grundmodel med en række gennemgående værkstedsfag, så har tilkomsten af andre fag på en lang række skoler betydet, at det, der måske oprindeligt var grundmodellen, i dag kun er en mindre del af profilen.



**Figur 5.5: Antal deltagere fordelt på værksteds kategorier på tværs af skolerne.**



Tre skoler skiller sig på undersøgelsestidspunktet markant ud fra grundmodellen ved ikke at have et af de traditionelle værkstedsfag (herunder køkken og tekstil), men ved at have lagt mere vægt på enten *elektroniske medier og teknik* eller *natur, jordbrug og dyr*. Det drejer sig om:

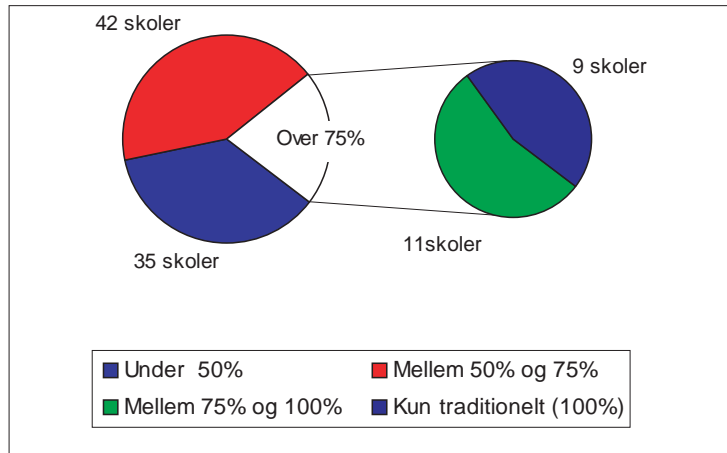
- Medieskolen Kom-tek-pro (Lyngby-Tårnbæk)
- Produktionsskolen Datariet (Vejle)
- Naturskolen (Roskilde).

Af Figur 5.6 fremgår det at:

- på 35 skoler udgør det traditionelle under 50%
- på 42 skoler udgør det mellem 50%-75%
- på 20 skoler udgør det over 75%, hvoraf det på 9 skoler udgør 100%.

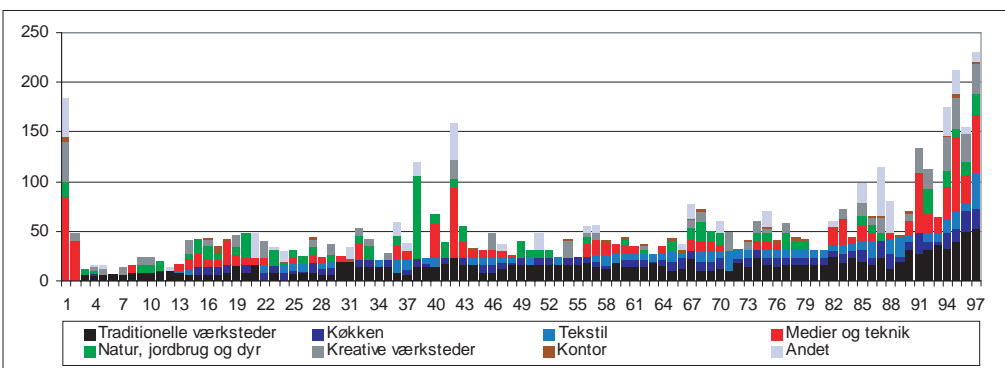
En del af de mindre skoler har mere vægt på de traditionelle værkstedsfag end de store. Dette hænger snævert sammen med, at de små skoler i sagens natur ikke kan opretholde den ønskede bredde i værkstedsprofilen. De mindre skolars traditionelle værksteder er derfor ikke nødvendigvis så 'traditionelle' som de stores, da disse også må varetage mere kreative funktioner, som på de store måske er henlagt til andre typer af værksteder.

**Figur 5.6: Omfanget af de traditionelle værkstedsfag (herunder køkken og tekstil) målt på antal deltagere og set i forhold til de andre værkstedstyper.**



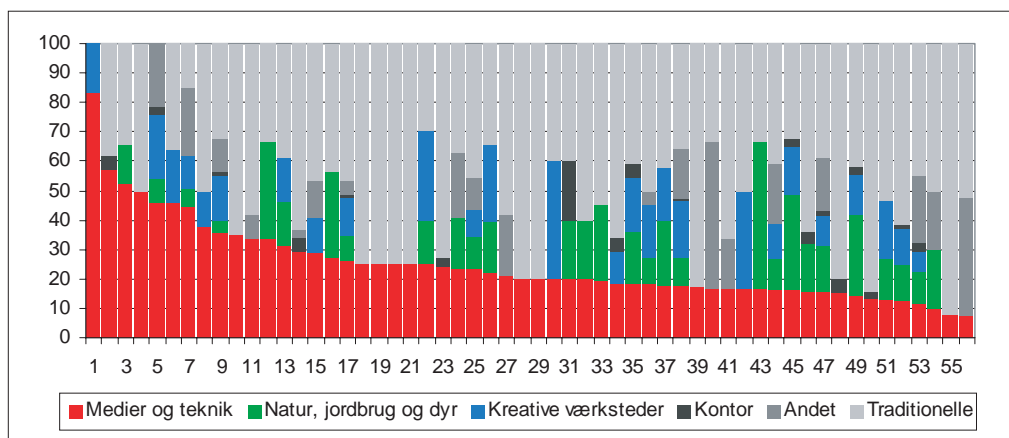
Figur 5.7 viser, at der ikke nødvendigvis er nogen direkte sammenhæng mellem skolernes størrelse målt pr. deltager og mængde af traditionelle værkstedsaktiviteter. Det fremgår, at en række skoler i dag har deres faglige tyngde i andre værkstedstyper end de traditionelle.

**Figur 5.7: Skolernes værkstedsprofil sorteret efter omfanget af traditionelle værkstedsaktiviteter (herunder køkken og tekstil). Skoler uden disse aktiviteter er yderst til venstre. 97 skoler har givet oplysninger**



Ser vi et øjeblik nærmere på de 56<sup>4</sup> skoler, der udbyder en eller flere værkstedsaktiviteter inden for *elektroniske medier og teknik*, udgør disse aktiviteter på godt halvdelen af skolerne kun 20% af den samlede værkstedsprofil. På fire skoler udgør aktiviteten over 50%. Ud af de 56 skoler *med elektroniske medier og teknik* har 29 også *natur, jordbrug og dyr*. Ligeledes har 26 skoler også *kreative fag*. 20 skoler har hverken *natur, jordbrug og dyr* eller *kreative fag* - de kan dog godt have tekstil. Se i øvrigt Figur 5.8.

**Figur 5.8: Skoler med værkstedsaktiviteter inden for medier og teknik**

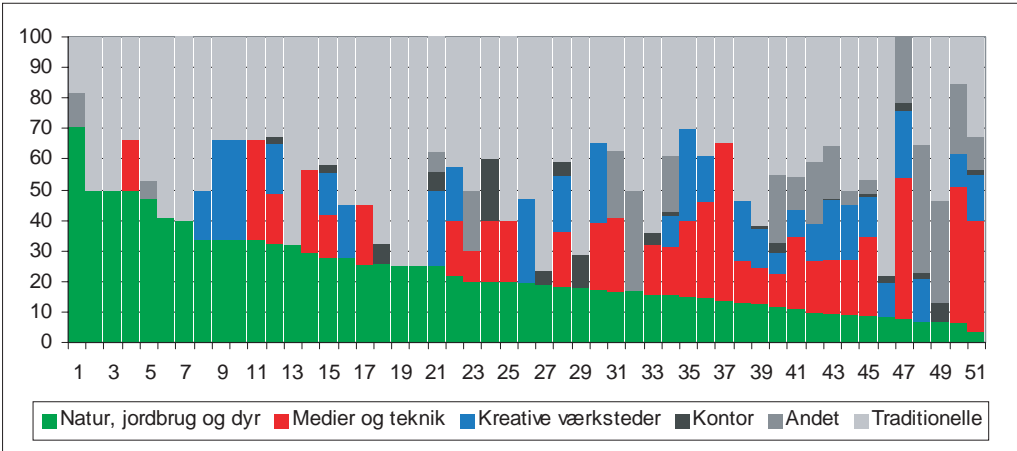


51<sup>5</sup> skoler har aktiviteter inden for *natur, jordbrug og dyr* (se Figur 5.9). For over halvdelen af skolerne udgør aktiviteten 20% eller derunder af den samlede profil. På fire skoler udgør den 50% eller derover. 14 skoler har hverken *elektroniske medier og teknik* eller *kreative fag*.

4) Tallet er mindre end i Tabel 5.1, idet ikke alle skoler har angivet deltagertal. Seks skoler er således ikke repræsenteret i grafen.

5) Tallet er mindre end i Tabel 5.1, idet seks skoler ikke er repræsenteret.

**Figur 5.9: Skoler med værkstedsaktiviteter inden for natur, jordbrug og dyr**



Samlet set er der ud af de 97 skoler 19, der hverken har aktiviteter indenfor *elektroniske medier og teknik* og *natur, jordbrug og dyr*. Blandt disse er der ni tilsyneladende traditionelle skoler, der heller ikke har kreative fag eller andre værkstedsaktiviteter - dog har de syv af dem et tekstilværksted. Kun få skoler hører således til de helt traditionelle.

### 5.3.2 Almen undervisning

Ved siden af værkstedsaktiviteterne tilbyder produktionsskolerne i reglen også en række almene fag.

Langt de fleste af de almene fag har kun deltagelse af halvdelen af eleverne eller derunder. Dette gælder dog ikke samfundsfag og en gruppe af 'nyttige redskaber', der på 4/5 af disse skoler har deltagelse af alle elever. Også højskolefagene har stor deltagelse. Trods udbudet af de mere traditionelle almene fag er der en tendens til, at de knap så 'skoleprægede fag', der har en umiddelbar anvendelse, i højere grad matcher de unges ønsker og behov. Dansk og matematik er de almene fag, der har den laveste deltagelse: På 2/3 af skolerne deltager under 1/2 af deltagerne i disse fag.

**Tabel 5.2: Udbudet af almene fag**

Fag	Antal skoler
Dansk	86
Matematik	79
Sport	79
Edb	76
Samfundsfag	45
Sprogfag	38
<b>Andet<sup>6</sup></b>	
“Højskolefag”: fx filosofi, foredrag, museer, psykologi	12
Nyttige redskaber: fx førstehjælp, hygiejne, jobsøgning, sikkerhed, arbejdsmiljø, teorikørekort, madlavning	9
Kreative fag: fx læderarbejde, pileydyrkning og fletning, tegning, foto, sølvsmedning, syning, træarbejde	5
Kreative fag 2: fx drama, musik	4

### 5.3.3 Prøveforberedende fag

Kun 20 ud af 98 produktionsskoler oplyser, at de tilbyder prøveforberedende fag fx “Dansk - når der er elever, hvor den individuelle plan siger dette”. Dansk og matematik, og i et mindre omfang engelsk, er de fag, der primært tilbydes.

**Tabel 5.3: Prøveforberedende fag, der tilbydes på enkelte skoler**

Fag	Antal skoler
Dansk	14
Matematik	14
Engelsk	8
Edb	1
Fysik	1
Sprog	1
Traktorkørekort	1
Tysk	1
Andet	6
I alt	50*

\*) Flere skoler tilbyder flere prøveforberedende fag.

6) En række skoler har oplyst disse under kategorien almene fag. Det er dog givet, at en lang række øvrige skoler udbyder disse som en del af deres faste tilbud.

Blandt disse skoler er der ni, der gennemfører undervisningen i samarbejde med VUC. Yderligere er der 16 produktionsskoler, der tilbyder undervisning lokaliseret på enten VUC, sprogskoler, folkeskoler eller AMU-centre, hvor det må formodes, at der er mulighed for at aflægge prøver/eksaminer (se Tabel 5.4).

#### 5.3.4 Undervisning uden for huset

I alt tilbyder 65 ud af 98 produktionsskoler undervisning/aktiviteter, der fysisk er lokaliseret andre steder end på skolerne. En stor del af denne eksterne aktivitet knytter sig til sport, idræt, besøg på kulturinstitutioner og forskellige typer af udflugter (se Tabel 5.4).

***Tabel 5.4: Undervisning/aktiviteter, der fysisk er lokaliseret andre steder end på produktionsskolerne***

Anden lokalisering	Antal
Sports-, idræts- og svømmehaller m.m.	21
Kulturinstitutioner, som fx museer	14
VUC	14
Ungdomsskoler	13
Erhvervsskoler	10
Blandet VUC, sprogskole, AMU	9
Andre produktionsskoler	8
Udflugter, ekskursioner, naturoplevelse	5*
Folkeskoler	2
Kreative værksteder, musikstudie m.m.	2
Andre	3
I alt	101**

\*\*) Set i forhold til oplysningerne fra interviewrunden er dette tal nok alt for lavt, idet langt de fleste af de besøgte skoler har inkluderet tilbud om udflugter til deres deltagere.

\*\*) Flere skoler tilbyder aktiviteter lokaliseret forskellige steder.

#### 5.3.5 Praktik

Alle af de 98 undersøgte skoler giver deltagerne mulighed for et praktikophold uden for skolen. 23 skoler har faste aftaler om praktikophold på lokale arbejdspladser. Det drejer sig fx

om: Edb, fiskeindustri, gartneri, grafisk branche, handel og kontor, håndværksmestre, institutioner (børnehaver, plejehjem), maritim virksomhed, maskinværksteder, medievirksomhed, mindre industri, restaurationer, turisterhverv m.m. Her er tale om både private og kommunale praktiksteder. Flere har opbygget et godt kontaktnetværk til virksomheder, der er villige til at tage praktikanter.

På fire produktionsskoler er praktikperioden tvungen med en varighed på henholdsvis 10, 14, 20 og 30 dage.

Blandt de øvrige skoler kommer:

- Under halvdelen i praktik på 39 skoler
- Ca. halvdelen på 28 skoler
- Over halvdelen på 24 skoler.

### **5.3.6 Bo-afdeling**

8 ud af 98 skoler markerer, at skolen har en bo-afdeling. På disse 8 skoler er der i alt plads til 130 bo-elever, hvoraf de 115 på undersøgelsestidspunktet var besat. Boenhedernes størrelse varierer kraftigt, hvor nogle er ganske små med kun 5-7 elever, mens de 2 største er på henholdsvis 22 og 35 elever.

Interviewrunden blandt de 21 skoler har peget på, at boafdelingerne har en stor socialpædagogisk virkning på deltagerne og en disciplinerende indvirkning på deres ofte kaotiske livsform. Deltagerne frigøres fra deres vante og måske konfliktskabende rammer og bringes i fællesskab med andre unge. Hverdagen bliver mere struktureret, og de får nemmere ved at møde til tiden. Et vigtigt element er også, at de unge her får en ordentlig kost, hvilket vores interview peger på, er et problem for netop produktionsskolernes målgrupper.

## **5.4 Baggrund og værdigrundlag**

### **5.4.1 Skolernes udspring**

Knapp halvdelen af skolerne oplyser, at de udspringer af beskæftigelsesprojekter. Omkring en fjerdedel udspringer af et lokalt

ønske om en produktionsskole. Her er det ofte kommunerne, der har taget initiativet. En mindre gruppe er udsprunget af ungdomsskoler og i et enkelt tilfælde af en efterskole (se Tabel 5.5).

**Tabel 5.5: Produktionsskolernes udspring**

Skolens udspring	Antal
Kommunalt beskæftigelsesprojekt	41
Lokalt ønske om en produktionsskole	27
Ungdomsskole	13
Andet beskæftigelsesprojekt	3
Andet (kommunalt)	3
Efterskole	1
Sent udviklede (kommunalt)	1
Andet	7
I alt	96

33 produktionsskoler oplyser, at de har et ideologisk stæded i højskoletanken. Kun ganske få (4) peger på arbejderbevægelsen. De øvrige refererer bredt til generelle pædagogiske principper, der anvendes blandt skolerne; erfaringspædagogikken, praksisorienteringen, produktionsskoleforeningens minimumsprogram.

Sandsynligvis spiller højskoletanken og det folkeoplysende ind på flere end de 33 produktionsskoler. Ca. 1/5 (22) afholder fx ugentligt arrangementer/indslag af folke- eller livsoplysende karakter og knap halvdelen (45) gør det månedligt. Ser vi på brugen af fællessang, er dette ikke blot et fænomen på de 33 skoler, men findes i lige så høj grad blandt de øvrige.

Omkring fællessangen generelt deler produktionsskolerne sig i to lejre: Lidt over en tredjedel, der har fællessang dagligt eller ugentligt, og lidt under halvdelen, der har det sjældnere end månedligt eller aldrig.

På nogle skoler er måltidet en fælles handling af høj prioritet,



hvor diverse økonomiske madordningssystemer<sup>7</sup> er etableret for at bringe de unge sammen. På disse skoler har fællespisningen social og pædagogisk betydning og er en del af undervisningskonceptet. Flere steder benyttes fællespisningen - eller alternativt fælles morgenmøde/sang/kaffe - til at give et kulturelt "dryp" samt lære deltagerne at formulere sig i et større forum. På andre skoler har måltidet ingen fælles betydning og spisningen er mere præget af kantineprincippet med absolut frivillig deltagelse. (Se i øvrigt afsnit 6.2.2: Måltidet og de fælles samlinger).

#### 5.4.2 Færdigheder

Som det fremgår af Tabel 5.6, er der for halvdelen af skolernes vedkommende enighed om, at de vigtigste færdigheder, deltagerne skal udvikle, er:

- at blive istand til at vurdere egne reelle muligheder og begrænsninger
- at få lyst til at gå i gang med en uddannelse
- at kunne tage ansvar.

Herudover prioriterer 1/4 af skolerne færdigheder som at blive istand til at tage en uddannelse (det vil sige ikke blot få lyst til at gå i gang med en uddannelse), at kunne indgå i fællesskab med andre og at kunne samarbejde som vigtige. De færdigheder, der anses som vigtigst af flest skoler (i forhold til spørgeskemaets svarmuligheder; se Tabel 5.6), tager primært sigte på uddannelse og knap så meget på arbejde.

I modsætning til disse færdigheder prioriteres det at blive istand til at varetage en arbejdsløshedssituation lavest. Herudover er følgende færdigheder de mindst vigtige for op mod halvdelen af skolerne:

- at opnå boglige færdigheder
- at mestre håndværksmæssige færdigheder.

---

7) Et eksempel herpå er en skole, der har en ordning, hvor eleverne slipper for betaling, hvis de i løbet af en 14-dages periode er mødt til tiden hver dag.

Yderligere prioriteres udviklingen af kreative færdigheder og det at kunne arbejde koncentreret og disciplineret som det mindst vigtige af omkring 1/4 af skolerne.

Overordnet kan vi derfor sige, at skolerne tillægger pædagogiske elementer som selverkendelse og motivation højere end det at opnå mere fagligt betonedede færdigheder af kreativ, boglig eller håndværksmæssig art.

Ganske få skoler bryder med dette mønster, dog ikke på en sådan måde, at det berettiger til, at man ser nærmere på disse.

***Tabel 5.6: Vigtigheden af de færdigheder, som deltagerne skal tilegne sig under forløbet.***

	Prioritering af nedenstående færdigheder	Positiv	Negativ	Point
1	at blive istand til at vurdere egne reelle muligheder og begrænsninger	57	3	54
2	at få lyst til at gå i gang med en uddannelse	50	2	48
3	at kunne tage ansvar	49	3	46
4	at blive istand til at tage en uddannelse	29	6	23
6	at kunne indgå i fællesskabet med andre	24	3	21
5	at kunne samarbejde	18	0	18
8	at blive istand til at tage varetage et arbejde	15	0	15
7	at kunne overholde aftaler	12	1	11
9	at få lyst til at gå i gang med et arbejde	10	5	5
10	at kunne tage hensyn til andre mennesker	5	3	2
11	at kunne arbejde koncentreret og disciplineret	4	27	-23
12	at udvikle kreative færdigheder	7	31	-24
13	at mestre håndværksmæssige færdigheder	9	46	-37
14	at opnå boglige færdigheder	2	60	-58
15	at blive istand til at varetage en arbejdsløhedssituation	0	75	-75

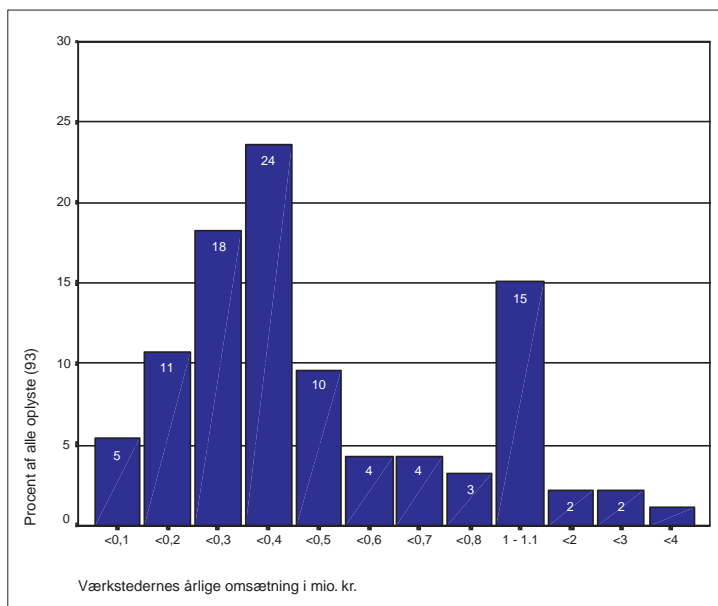
På en femtedel af skolerne opfordres deltagerne til at bruge værkstederne uden for arbejdstid. Men på 1/3 af skolerne kan deltagerne i særlige tilfælde få udleveret egne nøgler til deres værksted. Langt de fleste skoler fastholder en arbejdsplads-

struktureret dagligdag med faste start og sluttidspunkter. Enkelte skoler giver her muligheden for, at produkter kan færdiggøres, når en leveringsaftale skal overholdes eller når eleverne på mere frivillig basis benytter skolens faciliteter.

### 5.5 Produktion og pædagogik

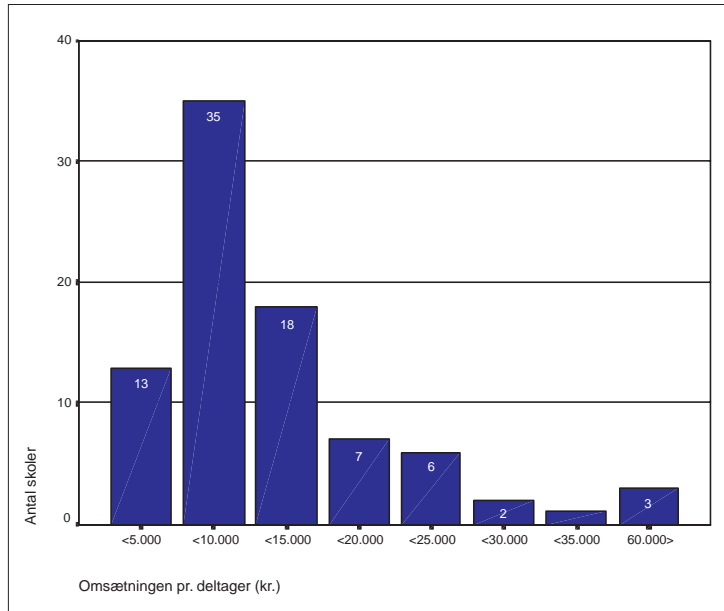
Over 2/3 (68%) af skolerne har en omsætning på under 1/2 mio. kr. om året. 1/5 har over 1 mio. (se Figur 5.10).

*Figur 5.10: Værkstedernes årlige omsætning*



Ser vi på omsætningen i forhold til antal deltagere, ligger denne gennemsnitligt på 14.000 kr. pr. deltager. Der er dog 13 skoler, der omsætter for under 5.000 kr. pr. deltager, mens 3 skoler omsætter for over 60.000 kr. pr. deltager. 2/3 af skolerne har således en omsætning på under 15.000 kr. pr. deltager - gældende for de 85 skoler, der indgår i denne beregning. Det er ikke skolerens størrelse, der her bestemmer omsætningen pr. deltager, men derimod karakteren af værkstederne.

**Figur 5.11: Omsætningen pr. deltager opgjort på baggrund af oplysninger fra 85 skoler**



Værkstedsoomsætningen spejler sandsynligvis synet på den pædagogiske betydning af produktion. De skoler, der har den største omsætning pr. deltager, har sandsynligvis også en pædagogik, hvor produktionen er et vigtigt omdrejningspunkt. Besøgsrunden bekræfter en vis sammenhæng mellem produktionens/omsætningens karakter og den grundlæggende pædagogiske holdning til produktionskonceptet. (Se i øvrigt 6.7.1: Sagstvang og autenticitet).

### 5.6 Medarbejderprofil - undervisere

Langt de fleste produktionsskoler har en klar overvægt af håndværkere i medarbejderstaben, hvilket hænger sammen med, at det typiske fællestræk er et eller flere traditionelle håndværksbetonede værkstedsfag. Den væsentligste forskel mellem skolernes personale er imidlertid, at 19 skoler tilsyneladende ikke har ansat faguddannet pædagogisk kompetence (folkeskolelærere eller socialpædagoger) kombineret med, at kun to af disse har akademikere ansat.

De store og mellemstore skoler har i langt de fleste tilfælde ansat både akademikere, folkeskolelærere og socialpædagoger, mens det specielt er blandt de små og mindre skoler, at disse kompetencer ikke er tilstede. De store skoler giver både administrativt og i kraft af den større værkstedsvifte mulighed for at ansætte en bredere uddannet medarbejderstab.

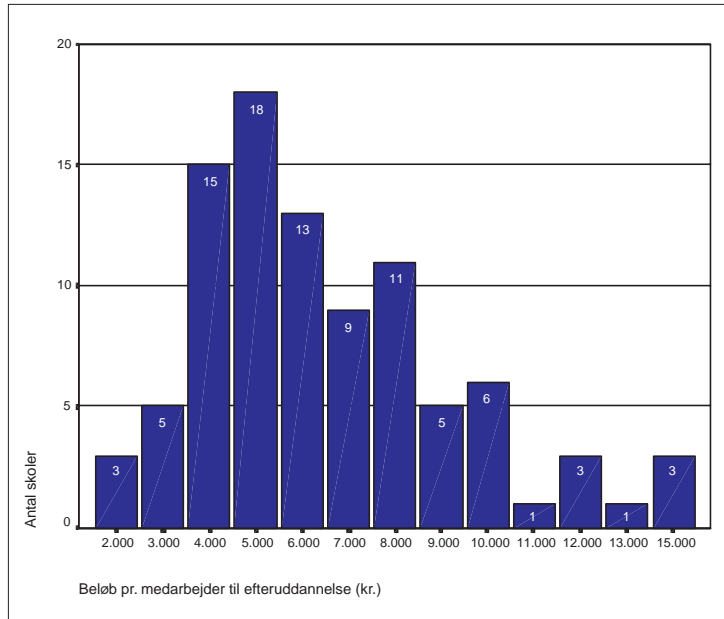
Vi ved fra besøgsrunden blandt de 21 skoler, at flere skoler bevidst fravælger at ansætte fx folkeskolelærere, idet de mener, at netop deres målgruppe af unge er kommet til kort i folkeskolen. (se i øvrigt afsnit 6.3.5: Pædagogiske kompetencer - "Den fødte pædagog")

**Tabel 5.7: Lærernes højeste afsluttede uddannelse**

Højeste afsluttede uddannelse	Antal lærere	Antal skoler
Håndværker	308	90
Handels-/kontoruddannet	112	79
Lærer	138	67
Faglært i øvrigt	147	50
Socialpædagog	60	37
Akademiker	65	31
Ufaglært	37	28
Andet	95	45
I alt	962	95

### 5.6.1 Efteruddannelse

I alt bruger 95 produktionsskoler 5.943.544 kr. på efteruddannelse af medarbejderne. Beløbet varierer mellem 1.500 og 15.000 kr. pr. medarbejder fra institution til institution og gennemsnittet ligger på omkring 6.200 kr. Disse tal er beregnet på baggrund af samtlige medarbejdere uden hensyn til uddannelse og funktion. Tilsyneladende er det ikke størrelsen af skolen, der er afgørende for, hvor mange penge der bruges pr. medarbejder på efteruddannelse.

**Figur 5.12: Beløb til efteruddannelse af medarbejderne.**

### 5.7 Deltagerprofil - målgrupper

Da vi senere i undersøgelsens kapitel 8 og kapitel 11 og 12 ser nærmere på produktionsskolernes deltagerprofiler (målgrupper), vil vi her nøjes med at se på særlige målgrupper, som skolerne også satser på.

Langt de fleste skoler har optaget unge som led i den fri ungdomsuddannelse (fuu). I snit er der dog kun 4 fuu-deltagere pr. skole. Også langt de fleste skoler har unge optaget i henhold til folkeskolens §9, stk. 5, men selv om der er 2½ gange så mange af disse deltagere, så opholder fuu-deltagerne sig i gennemsnit 6 gange så lang tid på produktionsskolerne.

De fleste skoler har desuden i gennemsnit 4-5 unge, der var 25 år eller derover ved optagelsen.

**Tabel 5.8: Specielle målgrupper som skolerne henvender sig til**

Særlige målgrupper*	Antal skoler	Antal elever
Unge optaget som led i fuu	95	399
Unge optaget iht. folkeskolelovens § 9, stk. 5	94	1028
Unge, der var 25 år eller derover ved optagelsen	94	423
Unge optaget som led i egu	89	163
Unge optaget iht. lov om brobygningsforløb	81	230

\*) FPP-undersøgelsen: Oplysninger om særlige målgrupper.

Ud over disse lovfæstede muligheder markerer en del skoler, at de specielt henvender sig til bestemte målgrupper blandt de unge. Blandt disse skoler er der et klart fokus på de bogligt svage og ordblinde. Men også de sent udviklede hører til blandt specielle målgrupper, som mange har inde i billedet.

Specielle målgrupper*	Antal skoler
Bogligt svage	64
Sent udviklede	43
Ordblinde	42
Unge med specielle interesser	26
Etniske minoriteter	23
Fysisk handicappede	6
Psykisk handicappede	3
Andre	43

\*) Udviklingscenterets supplerende undersøgelse: Oplysninger om hvilke specielle målgrupper skolerne henvender sig til.

## 5.8 Vejledning

### 5.8.1 Indslusning

Som udgangspunkt indgår der i den introducerende vejledning altid et besøg på de enkelte værksteder, og på næsten alle skoler afholdes der en formel vejledningssamtale med den unge i forbindelse med indslusningen.

Derimod er der kun 55 ud af de 95 skoler, der samtidig opretter en handlingsplan sammen med den unge og kun 30 opretter en logbog. Imidlertid ved vi fra besøgsrunden blandt de 21

skoler, at flere venter med at oprette en handlingsplan, indtil den unge har fundet sig tilrette på skolen og personlig er klar til at reflektere over sin egen fremtid. Der er således også 30 skoler, der lader den unge prøve at arbejde på forskellige værksteder, inden han/hun skal beslutte sig for et bestemt værksted.

**Tabel 5.9: Indslusningsaktiviteter**

Aktivitet	Antal skoler
Besøger værkstederne med den unge	95
Afholder formel vejledningssamtale med den unge	91
Opretter en handlingsplan sammen med den unge	55
Overlader en del af modtagelsen/oplæringen til ældre deltagere	32
Lader den unge prøve at arbejde på forskellige værksteder, inden han/hun beslutter sig for et bestemt værksted	30
Opretter en logbog sammen med den unge	30
Optager den unge på introduktion/prøve i fx en uge	14
Andet	

### 5.8.2 Ophold - løbende vejledning

Ud af 97 skoler har 90 oplyst, at der er en hovedansvarlig for vejledningen af den enkelte unge under opholdet. På 37 skoler er det en særlig vejleder, der har hovedansvaret for vejledningen, men på 32 andre skoler er det værkstedslederen. Hertil kommer 6 skoler, hvor det er en kombination af begge.

På 15 skoler ser vi, at forstanderen er hovedansvarlig. Det er specielt på de små skoler, at forstanderen påtager sig denne rolle. I nogle tilfælde gør han det i tæt samarbejde med en anden vejleder eller værkstedslederen.

I et par enkelte tilfælde er det en lærer i de almene fag, der har ansvaret for vejledningen (se i øvrigt Tabel 5.10).



**Tabel 5.10: Hovedansvarlig for vejledning**

Hvem er hovedansvarlig for vejledning?	Antal skoler
Særlig vejleder	36
Værkstedsleder, faglærer	30
Forstander	10
Kombination af vejleder og værkstedsleder	6
Forstander og særlig vejleder (og evt. værkstedsleder)	5
En lærer i almene fag	2
Andet	1
I alt	90

### 5.8.3 Udslusning - erhvervsvejledning

I forbindelse med udslusningen af deltagerne bruger langt de fleste skoler vejledningstid på at gennemdiskutere den unges muligheder sammen med denne. Yderligere forsøger lidt over halvdelen i alle tilfælde at "skubbe" til den unge med hensyn til fremtidsplaner, men kun omkring 1/3 går i alle tilfælde ind og foreslår konkrete muligheder. Tilsyneladende er der her en vis forskel på vejledningsstrategierne i forhold til, hvor handlingsanvisende vejledningen skal være.

Blandt de 98 produktionsskoler, der har svaret på Udviklingscenterets spørgeskema, er 5-6 af skolerne i alle tilfælde både *handlingsanvisende* og *handlingsaktive* (hjælpsomme) i forhold til deltagerens udslusning til uddannelse eller arbejde. Disse skoler foreslår ikke blot konkrete muligheder, men hjælper fx den unge med at tage kontakt til uddannelsesinstitutioner, finder lære- eller arbejdspladser til den unge, følger den unge ud til samtale på en eventuel lære- eller arbejdsplads eller hjælper den unge med at udfylde optagelsesansøgninger. Der er dog flere end disse 5-6 skoler, der er handlingsaktive, idet flere andre skoler hjælper med at udfylde optagelsesansøgninger, finder lære- eller arbejdsplads m.v. Det er kun i ganske få tilfælde, at skolerne ikke foretager en af de i Tabel 5.11 nævnte handling.

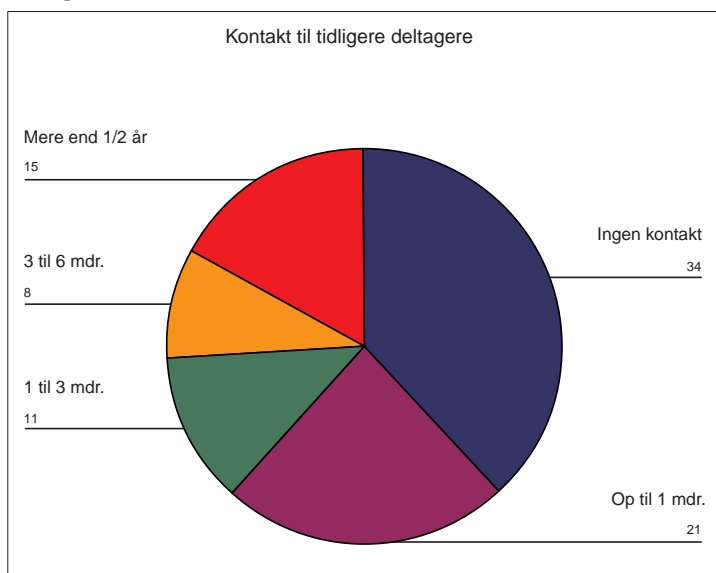
Men der er dog 12 skoler, som generelt undlader at snakke med de unges forældre om deres fremtid. Da mange af deltagerne er under 18 år, burde skolerne i princippet samarbejde med forældrene om de unges fremtid. Men fra besøgsrunden og deltagerundersøgelsen ved vi, at mange af de unge kommer fra familier med sociale eller psykiske problemer, der vanskeliggør eller umuliggør samarbejde. Vi er i den forbindelse stødt på to typer af forældre: Først og fremmest forældre, som lader de unge gå for lud og koldt vand, og hvor forældrene ikke interesserer sig for dem. For det andet den modsatte forældretype - ofte enlige mødre - der i overdreven grad tager ansvaret fra de unge og handler på deres vegne.

***Tabel 5.11: Produktionsskolernes indsats i forbindelse med deltagernes udslusning***

Handlinger i forbindelse med udslusning	Alle	Nogle	Ingen
Gennemdiskuterer den unges muligheder med ham/hende	91	7	0
Forsøger indirekte at "skubbe" til den unge m.h.t. fremtidsplaner	56	39	2
Foreslår konkrete muligheder	40	55	0
Hjælper den unge med at udfylde optagelsesansøgninger	20	77	0
Følger med den unge ud til samtale på en evt. lære- eller arbejdsplads	13	74	9
Tager kontakt til uddannelsesinstitutioner	12	85	0
Forsøger at finde lære- eller arbejdspladser til den unge	9	87	2
Snakker med den unges forældre om hans/hendes fremtid	2	82	12

15 skoler markerer, at de har mere end 1/2 års kontakt med deltagerne, når de forlader produktionsskolen. Men langt de fleste skoler har ingen eller kun begrænset kontakt med tidligere deltagere: 55 skoler (62% af 89 besvarede) har ingen eller op til én måneds kontakt med tidligere deltagere (se Figur 5.13). I interviewrunden med de 21 skoler var der mange, der ytrede ønske om at kunne følge deltagerne og styrke dem i forhold til de målsætninger, de havde sat kursen efter på produktionsskolen, men generelt havde ingen de fornødne økonomiske muligheder for en mere formel kontakt.

**Figur 5.13: Længden af skolernes kontakt til tidligere deltagere**



Omvendt er der mange af skolerne, der har en uformel kontakt til flere af de tidligere deltagere, idet deltagerne selv vender tilbage til skolerne for netop at få den uformelle dialog om deres egen fremtid og muligheder. At deltagerne vender tilbage til skolerne hænger både sammen med den tillid og åbenhed, der præger skolemiljøet, men også at skolerne lægger op til det: 55 skoler opfordrer således i alle tilfælde den enkelte deltager til at kontakte skolen i tilfælde af vanskeligheder.

At der ikke er ressourcer til opfølgende handlinger i forhold til alle deltagere - uanset at de måtte have behovet - fremgår også af, hvor skolerne har markeret, hvad de gør i forhold til tidligere deltagere. For de fleste skoler er handlingerne af initierende karakter, hvor det fx at besøge den tidligere deltager på den nye arbejdsplads/uddannelsesinstitution eller ringe for at høre, hvordan det går, overhovedet ikke finder sted på 40 af skolerne. Der er dog bemærkelsesværdig mange af skolerne, der i nogle tilfælde er særdeles handlingsaktive og fx jævnlige ringer til den ny arbejdsgiver/skole og hører, hvordan det går, eller opfordrer den enkelte til privat kontakt til en af medarbejder-

ne i tilfælde af vanskeligheder (se Tabel 5.12). Ligeledes afholder 41 skoler også specielle aktiviteter/arrangementer for tidligere deltagere i form af åbent hus, særlige fester, klubaftener, vennekreds eller fx "ugentlig åben sejlads".

Der er tilsyneladende en høj grad af villighed at spore i forhold til at gøre en målrettet indsats for tidligere deltagere, men også økonomiske barrierer, der gør det umuligt at gøre det systematisk for alle. For at imødekomme netop behovet for de opfølgende handlinger og vejledning har nogle af skolerne iværksat forskellige forsøgsprojekter med det formål at sikre, at deltagerne ikke blot bliver overladt til deres egen måske usikre kurs, når de forlader skolen. Her kan blandt andet nævnes PAP-projektet i Kolding og En Særlig Chance i Svendborg.

***Tabel 5.12: Skolens og medarbejdernes indsats i forhold til alle eller nogle af de tidligere deltagere***

Opfølgende handlinger	Alle	Nogle	Ingen
Mødes med ny arbejdsgiver/skole omkring deltageren	1	66	23
Ringer en enkelt gang til ny arbejdsgiver/skole og hører hvordan det går	3	65	21
Ringer jævnligt til ny arbejdsgiver/skole og hører, hvordan det går	1	52	36
Opfordrer den enkelte til privat kontakt i tilfælde af vanskeligheder	4	52	32
Besøger den tidligere deltager på den nye arbejdsplads/uddannelsesinstitution	0	49	40
Ringer af og til til den tidligere deltager for at høre, hvordan det går	0	48	40
Opfordrer den enkelte til at kontakte skolen i tilfælde af vanskeligheder	55	36	5
Kontakter den tidligere deltager i tilfælde af udeblivelse	2	34	53

#### **5.8.4 Udslusning - samarbejdspartnere**

I forbindelse med udslusning af deltagerne er teknisk skole den hyppigst forekommende samarbejdspartner. I alt har 63 produktionsskoler et samarbejde med en teknisk skole. Herudover er de oftest forekommende samarbejdspartnere handelsskoler, landbrugsskoler, vuc og amu. Hertil kommer handels- eller tekniske gymnasier (hvx eller htx) og social- og sundhedsuddannelser (se Tabel 5.13).

***Tabel 5.13: Skolesamarbejdspartnere i forbindelse med udslusningen af deltagerne***

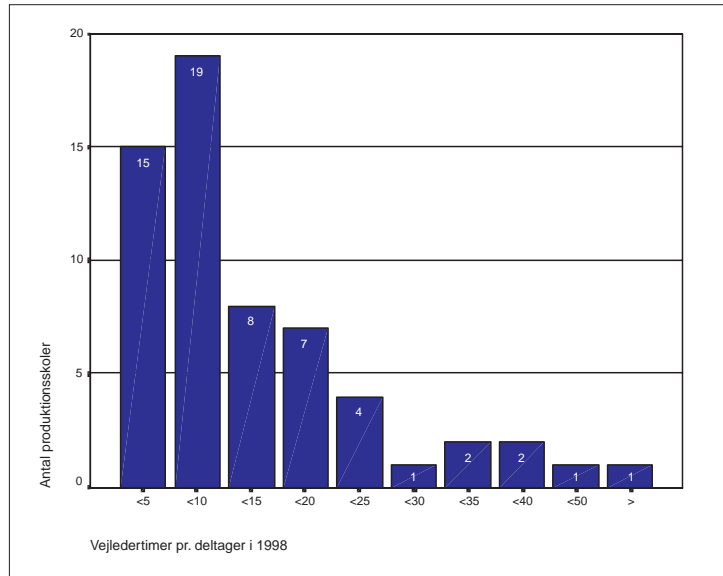
Skolesamarbejdspartnere	Antal produktionsskoler
Tekniske skoler	63
Handelsskoler	39
Landbrugsskoler	27
VUC	16
AMU	13
HHX eller HTX	9
Social- og Sundhedsskoler	5

Derudover har 48 produktionsskoler samarbejde med en bred vifte af lokale arbejdspladser, der matcher viften praktikplads-samarbejdspartnere (se afsnit 5.3.5).

#### **5.8.5 Ressourcerne**

Ser vi på hvor mange ressourcer målt i medarbejdertimer, der i 1998 blev afsat til jævnlige formelle vejledningssamtaler om undervisningsforløbet, og deler dette med antallet af deltagere oplyst for samme år, er der 34 skoler, der bruger 10 timer eller derunder på vejledningssamtaler. 15 skoler bruger mellem 10 og 20 timer. Kun 6 skoler bruger mere end 30 timer (se Figur 5.14). I alt har 60 skoler besvaret spørgsmålet om ressourceanvendelser, hvilket betyder, at der godt kan være en vis variation i mønsteret for den sidste 1/3 af skolerne.

**Figur 5.14: Omfanget af vejledertimer pr. deltager i 1998 fordelt på antal skoler**



### 5.9 Kort sammenfatning

Ser vi et øjeblik bort fra by-land-forskellen, har produktionsskolerne en lang række lighedspunkter:

- Grundlæggende har de alle ét eller flere af de traditionelle værkstedsfag: Tømrer - snedker, metal, vedligehold, bygge/anlæg, eller motor. Ligeledes finder man ofte også en tekstil-linie, der i højere grad har pigerne som målgruppe.
- En stor del af skolerne har - eller stræber mod at få - et køk-ken-/kantinehold, der søger for et eller flere fællesmåltider. Ofte er måltidet den største samlende aktivitet i forhold til de ofte isolerede værkstedsaktiviteter.
- De fleste skoler udbyder ved siden af værkstedsaktiviteterne desuden en række almene fag. Primært dansk, matematik, sport og edb.

- Ikke sjældent har skolerne også en vis mængde tværgående aktivitet: Idrætsaktiviteter og kulturelle udflugter.
- Alle skolerne tilbyder, at deltagerne kan komme i praktik i løbet af deres ophold.
- Generelt tillægger skolerne pædagogiske elementer som selverkendelse og motivation højere end det at opnå mere fagligt betonedede færdigheder af kreativ, boglig eller håndværksmæssig art - i øvrigt i overensstemmelse med lovens hensigt.
- Langt de fleste skoler har en klar overvægt af håndværkere og faglærte som medarbejdere.

Der er imidlertid også en række forhold, som skiller nogle af skolerne fra hinanden. Det gælder følgende forhold:

- De store skoler har et mere differentieret værkstedsudbud end de mindre. Samtidig har de også større kapacitet til at kunne ansætte en bredere medarbejdergruppe med mere plads til den pædagogiske og akademiske kompetence. Både tilbudet af værkstedsfag, almen undervisning og andre aktiviteter er derfor større her.
- Trods et vist fællespræg over værkstedsprofilerne er der både store og små forskelle i fagsammensætningen. På 35 skoler udgør det traditionelle under 50%, på 42 skoler udgør det mellem 50%-75% og på 20 skoler udgør det over 75%, hvoraf det på 9 skoler udgør 100%.
- Skolernes udspring er også ret forskelligt. Mange har rødder i højskoletraditionen, hvilket har konsekvens for fx middagsmåltidet og fællessang.
- Produktionens omfang og karakter er meget forskellig - ligeledes er også skolernes omsætning pr. deltager meget varierende. Værkstedsoomsætningen spejler sandsynligvis synet på den pædagogiske betydning af produktion. De skoler, der

har den største omsætning pr. deltager, har sandsynligvis også en pædagogik, hvor produktionen er et vigtigt omdrejningspunkt.

- I forbindelse med vejledningen er både indslusning, løbende vejledning og udslusning meget varierende. Eksempelvis varetages den løbende vejledning på nogle skoler af en særlig vejleder, mens den på andre hører under de enkelte værkstedsledere. Der er også stor forskel på, hvor handlingsansende og handlingsaktive (hjælpende) skolerne er i forhold til deltagerens videre fremtid. 15 skoler fastholder kontakten i mere end 1/2 år efter, at de er gået videre - men de fleste slipper dem på et ret tidligt tidspunkt.





## Skolernes pædagogiske virkemidler

Mens forrige kapitel gav en statistisk oversigt over forskelle og ligheder mellem skolerne, vil vi i dette kapitel beskrive, hvilken form disse ligheder og forskelle får i skolernes dagligdag. Vi har forsøgt at udfolde de træk ved skolerne, vi finder specifikke og vigtige for at forstå den specielle skoleform, produktionsskolerne udgør. Essentiel for denne forståelse er skole- og værkstedskulturerne, som de udformer sig på de enkelte skoler og værksteder. Men også det lokalområde, skolerne befinder sig i, og de fysiske rammer, de har til rådighed, får efter vores mening betydning for den pædagogiske proces, der foregår på skolerne.

### 6.1 Skolebesøgene og nogle praktiske bemærkninger

I løbet af foråret og sommeren 1999 besøgte vi de udvalgte skoler. På hver skole var vi så vidt muligt en hel dag. Det var vigtigt for os at have tid til at gå rundt på skolen, se de fysiske rammer; værksteder, undervisningslokaler osv., at snakke med både deltagere og medarbejdere, vi mødte, og fornemme stemningen på skolen. Det var ligeledes vigtigt for os at få lov at opleve de fælles måltider med de traditioner og ritualer, der findes på de forskellige skoler.

Herudover havde vi på hver skole tid til at lave to gruppeinterviews. Det ene med de unge, der var med i deltagerundersøgelsen (se afsnit 4.1) og endnu var på skolen. Det andet med en gruppe medarbejdere, der var udvalgt af skolen. På nogle skoler havde man valgt at lade alle medarbejdere være med. På de fleste skoler var forstanderen med til gruppeinterviewet.

Interviewet med deltagerne tog mellem 1/2 og 1 time. Interviewet var fra vores side ment som et supplement til de tre spørgerunder, de unge deltog i, og var meget løst struktureret omkring spørgsmål som: Hvordan fandt I på at gå på skolen?

Hvad er godt på skolen? Hvad kunne gøres bedre? Desuden specifikke spørgsmål til det, vi så på den enkelte skole. Disse interviews blev meget forskellige både af varighed og indhold afhængigt af de unges interesser og lyst til at diskutere samt hvor mange der var til stede netop den dag, vi var på skolen. Interviewet med medarbejdergruppen tog ca. 1½ time og var struktureret omkring fem emner: skolens profil, deltagerprofil, pædagogisk linie, medarbejderprofil og fremtidsønsker. Der var således mere struktur på disse interviews, men det var også her især i de første interviews delvis informanterne, der afgjorde, hvor tyngden i temaerne skulle ligge. I de sidste interviews styrede vi interviewene mere ud fra temaer, vi havde set gå igen fra skole til skole, samt temaer, hvor der netop var markante forskelle.

## 6.2 Skolekultur

### 6.2.1 De ydre betingelser for skolekulturen

I et forsøg på at indkredse de enkelte skolers specifikke kultur må man tage de ydre betingelser med i betragtning. Skolernes størrelse og geografiske placering lægger nogle rammer for skolekulturens udfoldelsesmuligheder.

#### Stor eller lille skole

Umiddelbart kan det virke banalt at se skolernes størrelse som en væsentlig faktor. Men i forskellige skolestørrelser ligger der nogle grundlæggende forskellige muligheder. Både den store og den lille skole har fordele og ulemper. (Med hensyn til skolestørrelser se afsnit 5.2)

De store skoler kan i kraft af deltagerantallet tilbyde en langt bredere vifte af fag. De har flere muligheder for at rokere rundt med deres ressourcer. De kan måske tillade sig at have flere aktiviteter, der ikke er selvfinansierende, eller de kan vælge at ansætte medarbejdere med meget specifikke funktioner. Det kan være særlige vejledere eller det kan være pædagogiske udviklingskonsulenter eller lignende. En større medarbejdergruppe kan betyde en større dynamik, flere faguddannede, man kan trække på og gensidigt blive inspireret af. Med andre

ord: den store skole kan have et større udviklingspotentiale. På den lille skole er der ikke så store muligheder for at tilbyde mange forskellige fag. Den enkelte medarbejder er nødt til at varetage forskellige funktioner. Det kan være den kvindelige medarbejder, der deler sin tid mellem at være for eksempel på kontoret og i køkkenet. Det kan være forstanderen eller en af lærerne, der samtidig må stå for den fag- og uddannelsesspecifikke vejledning. Eller lederen af træværkstedet, der om eftermiddagen underviser i almene fag som dansk eller matematik. Hvis medarbejderstaben bliver for lille, kan man frygte stagnation, hvor den vante form bliver taget for givet og ikke sat til debat. Det er derfor især vigtigt for de små skoler, at man deltager i forskellige former for netværk og erfaringsudveksling med andre skoler.

Den lille skoles særlige muligheder ligger i overskueligheden. Alle kender stort set alle - også på tværs af værkstederne. Det betyder blandt andet, at det er lettere for medarbejderne at skabe et netværk omkring den enkelte unge. Det kan også betyde, at det på den lille skole er lettere at skabe en kultur, som alle kan identificere sig med, hvorimod den store skole let kan blive splittet i forskellige værkstedskulturer. For en stor del af målgruppen er den overskuelighed, den mindre skole kan tilbyde, en styrke.

#### Geografi

Også skolernes geografiske placering er med til at sætte muligheder og begrænsninger for den enkelte skole. Er der stor arbejdsløshed eller høj beskæftigelse i området? Er der tradition og muligheder for uddannelse i området? Er deltagerne fortrinsvis storbyungdom eller unge fra landet? Det geografiske aspekt vender vi tilbage til i afsnit 6.6 om lokalområdet.

#### **6.2.2 Skolekulturens indre muligheder**

Skolekulturen udfoldes blandt andet i de fælles aktiviteter, der foregår ind imellem arbejdet på værkstedet og den almene undervisning. Mange steder er måltiderne det tidspunkt på dagen, hvor alle er samlede, og de bliver derfor centrale udtryk

for skolekulturen. Men også andre aktiviteter som udflugter og rejser er vigtige som samlingspunkter.

#### Måltiderne og de fælles samlinger

På de fleste skoler spises der et eller flere fælles måltider om dagen. Morgenmad ved dagens begyndelse, formiddagskaffe (ofte med friskbagt brød fra kantinen) eller middagsmad/frokost. Mange steder er deltagelsen tvungen, for eksempel ved at betaling for maden fratrækkes skolepengene. Andre steder er det frivilligt, om man vil købe maden på skolen eller selv have med hjemmefra, men man skal være til stede i spisesalen/kantinen. Betalingsformen er forskellig fra sted til sted - nogle steder bliver man som sagt trukket i "lønnen", andre steder betaler man for 14 dage ad gangen eller køber spisebilletter. Et enkelt sted har vi mødt et eksempel på, at skolen bruger maden som belønning eller "præmie". Hvis man passer skolen og ikke kommer for sent i 14 dage, så får man maden i de 14 dage gratis.



På fire af de besøgte skoler var der ikke nogen egentlig fælles madordning. På disse skoler så det imidlertid ud som om, det var praktiske årsager, der forhindrede en ordning. Og alle steder gav medarbejderne udtryk for, at det var en mangel, blandt andet fordi man gik glip af den opdragende effekt. På tre af skolerne er der desuden konkrete planer om at lave køkken-/kantinefaciliteter og oprette køkkenlinier, der i fremtiden kan være grundlaget for en fælles ordning

#### Måltidet som afspejling af skolens kultur og værdier

Måltidet er som symbol forstået en bekræftigelse på fællesskabet. I familien, i religiøse, politiske eller andre former for fællesskaber har det traditionelt været forbundet med ritualer, der viser hen til de værdier, der binder fællesskabet sammen. Sådan er det også på produktionsskolerne. Maden og de former og omgivelser, den bliver indtaget under, er signaler om, hvad der opfattes som væsentligt i netop denne skoles kultur.

For det første selve maden: spiser man en let frokost eller brun

sovs og kartofler? Her har vi mødt store forskelle på skolerne. Et par eksempler: På en skole blev der serveret frikadeller med sovs, kartofler og salat. Det hele sat ind på et rullebord, hvor man selv kunne forsyne sig på vej ind i spisestuen: et skilt i frikadellefadet forkyndte: "TO DELLER PR. MAND". En anden skole besøgte vi en torsdag, hvor der var "restedag"- den dag man tømte køleskabet for diverse madrester samlet sammen i ugens løb. Sådan som en fornuftig husmor også ville gøre i sit eget køkken. På en tredje skole var der i anledning af vores besøg lavet "søndagsmad": kamsteg stegt som vildt med syltetøj og waldorfsalat og chokolademousse til dessert. Der var et enkelt stykke steg til hver, små skåle med salat og en stor skål med kartofler. Ingen tager af maden før forstanderen har sagt vær's'go'. Alle tre eksempler peger hen på gamle danske madtraditioner: Kartoflerne er måltidets basis, kødet er den ekstra garniture. Det der er tilovers efter måltidet smides ikke ud, det gemmes og kommer til nytte senere.

På andre skoler serveres der en frokostenretning. Her kan man blande traditionel dansk mad med mere eksotiske anretninger, så der bliver noget for enhver smag. På en enkelt skole vælger man bevidst at servere anden mad end den traditionelt danske, de unge (formentlig) er vant til hjemmefra.

Maden indtages under forskellige former og i forskellige omgivelser. På flere skoler er man meget bevidste om det, man kunne kalde anrettningens æstetik. Her bliver der kælet for serveringen, og et enkelt sted præsenterer køkkenlederen hver enkelt ret inden spisningen begynder. Det betyder blandt andet, at man må sidde roligt og vente, indtil alle er kommet. Efter præsentationen går man op bord for bord for at forsyne sig.

På skolen, hvor der var to deller pr. mand, er der så at sige ingen formalisering omkring spisningen. Når klokken ringer, går man over i kantinen, så hurtigt man kan slippe sit arbejde. Inden for døren står et bord med tallerkener, glas og bestik, et andet med maden. Man forsyner sig, finder en plads og begyn-

der at spise. Der er ikke gjort noget særligt ud af rummet eller borddækningen. Imens vi spiser, går medarbejdere frem og tilbage til telefonen, der ringer flere gange. Nogle rejser sig og går ud, så snart de er færdige med at spise, inden forstander og medarbejdere kan nå at komme med eventuelle meddelelser.

#### Måltidet som opdragelse

Skolens pædagogik er en del af skolens kultur, og måltidet bliver i høj grad brugt som pædagogisk middel. Scenesættelsen af måltiderne som ovenfor beskrevet er en måde at videregive eller i det mindste præsentere de unge for værdier, de kan forholde sig til. Men man benytter også måltidet til en mere direkte opdragelse i sociale færdigheder.

Først og fremmest er middagsmåltidet formentlig for mange af de unge hovedmåltidet og har som sådan en ernæringsmæssig funktion. Bortset fra det kan man tale om mindst to andre aspekter.

For det første er der et normgivende eller opdragende aspekt i fællesspisningen. Det handler om meget basale ting som: *tag ikke mere, end du kan spise - lad være med at overfylde tallerkenen - vis hensyn, husk at der er andre end dig, der skal have mad* - osv., osv.

Det kan kommunikeres dels direkte ved at påtale opførsel (og det sker også mellem deltagerne indbyrdes), dels ved det gode eksempel. Mange af de unge klager (ifølge vores samtaler med medarbejderne) over, at andre ikke gider være sammen med dem. Det hænger ifølge medarbejderne sammen med, at de skal have lært nogle sociale kompetencer, som for eksempel hvordan man sidder og spiser sammen.

Det andet aspekt kan man kalde bevidstgørende. Dels vil man gerne give de unge bedre kostvaner. På nogle skoler er køkkenlederen også uddannet ernæringsvejleder. Derfor taler man på køkkenholdet meget om kroppen, dens funktioner og behov. Dels er det en bevidstgørelse i form af en udvidet horisont.

Det kan være på det æstetiske plan: maden skal være indbydende at se på, lækker at spise. Det kan også være på et kulturelt plan. Når køkkenlederen på den ovenfor nævnte skole ikke serverer traditionel dansk mad, er det ikke så meget, fordi hun har noget imod dansk mad som sådan, men snarere fordi de udenlandske retter præsenterer deltagerne for andre måder at leve og spise på: ... *måltidet bliver på den måde som en rejse i en anden kultur*, siger hun.

“De daglige dryp”

På mange skoler er der i forbindelse med et af måltiderne en form for fælles samling. På Produktionshøjskolen i Svendborg kalder de det “De daglige dryp” eller “De små dryp”. Efter frokost samler man tallerkener, glas og bestik sammen, tørrer bordene af og finder skolens egne sangbøger frem. En jingle, spillet af skolens musiklærere, maner til ro i salen, så seancen kan tage sin begyndelse. Den indledes med en fællessang til musiklærernes akkompagnement. Herefter kommer selve “dryppet”, der kan være alt fra en aktuel kommentar til begivenheder på den storpolitiske arena til et luciaoptog af skolens mandlige ansatte i hvide lagner, bare ben og en krans af cykellygter på Lucia’s hoved. Så er ordet frit for forskellige meddelelser. Hvis nogen har fødselsdag synges skolens særlige fødselsdagsang inden den afsluttende fællessang.

Korsør Produktionshøjskoles daglige samling hedder Giro 12.30. Klokkeren 12.30 kalder en gongong alle på skolen sammen i spisesalen. Nogle sidder der allerede, andre har lige været ude og ryge eller strække benene efter maden. Den dag, vi er på besøg, viser det sig at være et længere ritual. Først er der forskellige meddelelser, derefter læses ugeplanen for næste uge op. Eventuelle ekstra punkter kan tilføjes. Den bliver ført ajour af en af eleverne. Så er der afsked med en elev, der skal begynde på en uddannelse i Odense. Forstanderen sniksnakker med hende, hvor skal hun bo, hvad skal hun lave osv. Det hele ender med en gave og kindkys, og med alle gode ønsker og opfordring til at melde sig ind i skoleforeningen. Derefter er der et indslag ved en af værkstedslederne, der handler om,



hvad Kristi Himmelfartsdag er for noget. Det ligner måske ikke helt den danske folkekirkes udlægning af fænomenet, men er nærmest et udstyrsstykke, der indebærer et kosterkaft, en dragt, en stjernekaft og to paptallerkener. Så giver musikværkstedet et stykke til bedste, og så er det slut. Det hele tager 1/2 time.

Navnet på samlingen er selvfølgelig et skjult citat, der viser hen til Giro 413 og er et symbol på den hyggelige snak i familiens skød søndag eftermiddag. Også en anden skole vi har besøgt, bruger den populære radioudsendelse som metafor for “det gode liv”: *...den der rolige stund, søndag eftermiddag omkring kaffen*, som er et vigtigt mål for nogle af skolens deltagere.

På Haderslev Produktionshøjskole ligger den fælles samling i forlængelse af morgenmaden, og det er for det meste forstanderen, der står for den. Blandt andet fordi hun mener, det er vigtigt, at en forstander er synlig, og fordi hun hermed er med til at præge den fælles skolekultur med et alment dannende element. Morgensamlingen starter klokken 8.15. Den dag, vi er til stede, snakker forstanderen om den kanotur, hele skolen har været på dagen før, og hvordan den er gået. Det handlede bl.a. om at samarbejde to og to i kanoerne. Efter at have kommenteret disse begivenheder tager hun en lille bog frem. Den indeholder en række sentenser, der handler om, at man skal være god ved sig selv. Alle i spisesalen får lov at vælge et nummer. Nummeret svarer til en sentens, som forstanderen så læser op eventuelt med en efterfølgende “udlægning af teksten”.

Nogle af drengene begynder at sidde og trampe forsigtigt i gulvet, lægger hovedet ned på armene og demonstrerer fuldstændig ligegyldighed eller irritation. I en senere samtale med de unge siger nogle, at det er *for barnligt*, mens andre mener, at man godt kan få forstand af den slags.

Nogle steder holder man ikke samling hver dag, men en eller to gange om ugen. Derudover er det så kun fælles meddelelser

af praktisk art, der bliver taget op de øvrige af ugens dage. På Svinninge Produktionsskole holder man en fælles samling i forbindelse med middagsmåltidet tirsdag og torsdag. Ansvaret for arrangementet går på skift mellem værkstederne. Vi var på besøg en torsdag, og forstanderen bad os efter måltidet om at fortælle om undersøgelsen. Herefter knyttede han selv an til andre aspekter som for eksempel "Kvalitet der kan ses", samfundsøkonomi og produktionsskolernes image.

Både på produktionsskolerne og på produktionshøjskolerne tolker man disse seancer ind i den folkeoplysende tradition. Det handler om det levende ord såvel fra medarbejderne til deltagerne, som den anden vej rundt. At skabe et miljø og en stemning, hvor også de unge kan stå op og tage ordet i en forsamling. På produktionsskolerne understreger man, at det ikke er leddet *høj* i skolens navn, der er det afgørende. Også mange af de skoler, der ikke kalder sig højskoler, lægger vægt på det folkeoplysende islæt og lader det komme til udtryk for eksempel i en eller anden form for fællessamling. De daglige dryp er den daglige påvirkning - regndryppene - der efterhånden udhuler eller omformer stenen. De er vigtige værdimarkører, og selvom nogle unge på skolen lægger afstand til seancen ved at trampe i gulvet, så er det ifølge medarbejderne noget af det, de husker og taler om, når de kommer på besøg på skolen som "tidligere" deltagere (se desuden afsnit 5.4.1).

#### Ud af huset

På de fleste skoler har man i årets løb arrangementer, der foregår ude af huset. Alt afhængigt af skolens størrelse kan det være hele skolen eller et enkelt værksted, der tager afsted. Det kan være en dagtur eller det kan være et lejrskolelignende ophold. En del skoler tager til udlandet. Det kan være enkeltstående ture eller en tilbagevendende årlig begivenhed som for eksempel en skitur til Norge i løbet af vinteren.

Turene ses som en god afbrydelse i hverdagen, og skolerne sætter stor pris på den frihed, skoleformen indebærer, til at foretage ture ud af huset, når det skønnes gavnligt for de unge.

Nogle steder indgår der fra skolens side et klart belønningselement i turene. Når deltagerne har lavet et godt stykke arbejde, fortjener de at komme ud og opleve noget andet. Men turene har også andre pædagogiske dimensioner i sig. De kan handle om de unges mobilitet, om det sociale fællesskab og om det psykologisk/pædagogiske forhold mellem en deltager og en medarbejder. For flere skolers vedkommende har man mere permanente aktiviteter i udlandet, der kan indgå i en bestemt linies arbejde, sådan at skiftende grupper af skolens deltagere fra tid til anden vender tilbage til det samme sted, hvor der som oftest indgår en form for arbejde i opholdet.

Randers og Uganda - deltagernes geografiske mobilitet  
*Når man har været i Uganda, er det lettere at finde den rigtige bus på Randers Rutebilstation, siger forstanderen på Virring Produktionsskole. Virring Produktionsskole er lige som skolerne i blandt andet Grenå, Svendborg, Korsør, Nykøbing Falster, Aalborg og Svinninge engageret i ulandsprojekter, hvor der indsamles forskelligt materiel, som sendes til steder i verden, hvor der er brug for det. I den forbindelse er en gruppe deltagere så vidt muligt med ved transporten.*

For mange produktionsskoledeltagere er den geografiske mobilitet ikke ret stor. Det kan være svært at bevæge sig bare 10 kilometer for at komme til den skole, der måske kan tilbyde netop det, man har brug for for at komme videre. Men at klare sig i et fremmed land med en kultur og et sprog, man ikke forstår ret meget af, giver en ny styrke og mod på at overvinde den barriere, det kan være at finde frem til den rigtige bus herhjemme.

Korpsånden - det sociale fællesskab mellem deltagerne  
Ligegyldigt om man har været i Uganda eller "bare" over Storbæltbroen, så kommer der en form for korpsånd til udtryk på de fælles ture. Når man er udenfor de vante rammer, holder deltagerne sammen og sørger for, at også de svageste kommer med i flokken. Særligt tydeligt kommer det måske til udtryk til stævner og konkurrencer. Mødet med andre skoler og deres

deltagere ved en årlig tilbagevendende begivenhed som "No-boat-race" på Guldborgsund, der de sidste år er organiseret af Sundtoftgård Produktionshøjskole, kan både åbne for kontakten til andre unge og synliggøre og dermed styrke ens egen skolekultur og sammenhold.

En anden nærhed - forholdet mellem deltager og medarbejder

Sidder man i en bus i 24 timer på vej til Sydeuropa med en flok deltagere, så kommer der en anden nærhed. I bussen kan en deltager komme listende hen til forstanderen eller en af de andre medarbejdere i mørket og sige: *må jeg sidde lidt her...* og så kommer der måske pludselig en historie om den unges baggrund og de problemer, han går og tumler med uden at snakke om dem til daglig.

Samværet på turene er helt anderledes end det daglige samvær omkring arbejdet på værkstedet. En almindelig arbejdsdag er ikke længere, end at den unge kan "skjule sig" og undgå at blotte sig over for de andre. Men når man er sammen 24 timer i døgnet i en hel uge eller måske flere uger, så kommer man ind på livet af hinanden på en helt anden måde. Det er en af de store pædagogiske gevinster ved at tage ud af huset.

### **6.2.3 Interessestyrede målsætninger i organisationen**

Forstander og bestyrelse er centrale i formuleringen af målsætningerne inden for organisationen. Men også medarbejdergruppen og ansættelseskriterier for den er med til at sætte dagsordenen for den enkelte skole.

Forstanderens rolle

Forstanderne er i sagens natur centrale personer på skolerne. De repræsenterer skolen udadtil og lægger den overordnede linie for skolens profil. De skal være strateger og kunne forholde sig til de skiftende politiske vinde, der blæser omkring skolerne. Samtidig skal de også være det samlende punkt indadtil på skolen. Alene eller sammen med bestyrelsen ansætter de

medarbejderne. I dagligdagen på skolen skal de kunne opfange og eliminere eventuelle konflikter blandt medarbejdere såvel som blandt deltagere.

Synlighed og styrke

*Det er vigtigt, at forstanderen er synlig*, siger en forstander, der er forholdsvis ny på sin skole. Hun er midt i en omstrukturering og profilering af skolen. Nogle forstandere vælger at være meget synlige. På en af de mindre skoler, vi har besøgt, går forstanderen hver morgen rundt til alle værksteder og snakker om løst og fast: Gårsdagens fodboldkamp, en deltagers nye kæreste og værkstedets planer for dagen. Herved holder han sig ajour med, hvad der foregår både på værkstedet og hos de enkelte deltagere, som han lægger vægt på at kende: ...*der er ikke noget værre end at møde et ansigt, man ikke kender*, siger han. Samtidig bliver han et integreret element i den enkelte unges hverdag. På de store skoler med flere afdelinger spredt geografisk er det ikke muligt for forstanderen at få dette personlige kendskab til hver enkelt. Her er der som regel en afdelingsleder, der kan gå ind i en tilsvarende rolle.

At være synlig hører med til at være en stærk leder, hvilket flere forstandere også fremhæver som vigtigt. Det er nok sigende, at mange af de forstandere, vi har mødt, er markante personligheder med lyst til at lede. De er ikke bange for at bruge den indflydelse de har til skolens og de unges fordel. En forstander udtrykker det sådan her: *Man skal selvfølgelig tage den magt og indflydelse, man kan få, det er klart. Det mener jeg iøvrigt hører med til at opføre sig ordentligt...* Han tilføjer, at indflydelsen selvfølgelig skal forvaltes fornuftigt og ikke kamme over i magtbegær.

Skolen - det er mig

*Her hos mig, der...* er en vending, vi har hørt flere forstandere bruge om "deres" skoler. Især på de mindre skoler kan der næsten ske en sammensmeltning mellem institutionen og forstanderen, der omtaler skolen som *min skole*. Det er talemåder, der vidner om forstanderens store personlige engagement i

skolen og deltagerne. På den store skole kan det være svært for forstanderen at identificere sig med skolen på samme måde. Det kan også være svært at have tæt føling med det, der sker på alle skolens afdelinger. En forstander på en af de store skoler fortæller, hvordan der gik meget lang tid, inden han opdagede, at en af hans afdelingsledere slet ikke fungerede og måtte opsiges.

Med den centrale betydning, forstanderens person har for skolekulturen, kan et forstanderskifte let blive et svagt tidspunkt i skolens liv. Skiftet udgør et moment, hvor der kan åbne sig nye muligheder for skolen, men hvor der også kan være risiko for, at skolens struktur "falder fra hinanden". Den nye forstander, der er nævnt ovenfor, har forstået at styrke skolens indre sammenhæng gennem omstruktureringer og nytænkning. Skolens medarbejdere udtrykker tilfredshed med at have fået en ny forstander. På en anden skole med en sammentømret medarbejderstab, der også opfatter skolen som "deres", faldt forstanderskiftet ikke så heldigt ud. Flere forstandere i træk måtte opgive, og skolen led under de ustabile forhold med skiftende forstandere. Generelt må man nok sige, at forstanderens markante position kræver en accept fra skolens øvrige ansatte. *De skole forstandere...* kalder nogle medarbejdere dem i et kærligt tonefald.

#### Medarbejdere og ansættelsespolitik

Som det fremgår af afsnit 5.6 er de håndværksuddannede den største medarbejdergruppe på produktionsskolerne, mens for eksempel knapt halvt så mange er læreruddannede. Men efter hvilke kriterier udvælger man som forstander og bestyrelse sine medarbejdere? Mange værkstedsledere er i tidernes løb blevet ansat mere eller mindre tilfældigt. Nogle har i begyndelsen arbejdet for eller på skolen i helt andre funktioner: en kontordame er senere blevet tekstillærer. En maler eller en murer kom for at reparere noget og fik et par deltagere med som håndlangere. Det viste sig, at den håndværker, der egentlig bare skulle være på skolen en uges tid, havde flair for de unge, og skolen oprettede derfor et værksted til ham.

*Jeg turde slet ikke søge mit eget job, hvis det blev slået op, for jeg er gået ud af 7. klasse og har ikke nogen kvalifikationer, jeg kan skrive i ansøgningen...* siger en værkstedsleder. Det er typisk, at det ikke er eksamenspapirerne, der tæller mest ved ansættelserne. Faglig kompetence og erfaring er afgørende, hvis man skal lede et produktionsskoleværksted. Men som regel er det mindre vigtigt, om man kan fremvise papirer på det.

De personlige kvaliteter er imidlertid ligeså vigtige som de faglige. Personlighed, livserfaring og interesser kan sammen med det man kalder "fælles kemi" tælle højt ved en ansættelse. Og så er et personligt og fagligt netværk vigtigt. Det kommer i brug, når man skal skaffe ordrer til værkstedet eller praktikpladser til de unge.

Tilsammen udgør forstander og medarbejdere en samlet gruppe, der formidler det fælles idégrundlag, skolen bygger på. Selvom den enkelte medarbejder har stor frihed til at tilrettelægge arbejdet på sit værksted efter sine egne normer, så forholder han sig samtidig til dette idegrundlag.

#### Bestyrelsens rolle

Efter loven skal produktionsskolerne have en bestyrelse, og heri skal sidde "repræsentanter for vedkommende kommunalbestyrelse eller amtsråd (der har taget initiativ til oprettelse af skolen) og for organisationer på det lokale arbejdsmarked." De bestyrelsesmedlemmer, der således udpeges af lokale myndigheder og organisationer, skulle kunne sikre både en tæt kontakt til lokalområdets uddannelser samt god føling med arbejdsmarkedets behov.

I praksis er den reelle sammensætning forskellig fra skole til skole. For nogle skolars vedkommende er hovedparten af bestyrelsen udpeget af de ovenfor nævnte instanser. På andre skoler vælger man at lade disse udnævne en mindre del af bestyrelsen, til gengæld kan man for eksempel have en skoleforening, der vælger hovedparten af bestyrelsen og dermed sidder med den reelle magt.

Hvordan bestyrelserne fungerer, og hvor aktive de er, er heller ikke entydigt. Nogle steder, hvor medlemmerne, udpeget af myndigheder og arbejdsmarked, har et ægte engagement i skolen, kan skolen drage stor nytte heraf. Andre steder føler skolerne sig svigtet af repræsentanterne fra arbejdsmarkedet. På en skole fortæller man, at netop de to virksomheder, arbejdsmarkedsrepræsentanterne kommer fra, aldrig tager praktikanter fra skolen, også selvom man spørger dem. Heller ikke med hensyn til at skaffe arbejdsopgaver til skolen har bestyrelsen været aktiv: *Vi har aldrig manglet arbejde, men det er ikke noget, der er kommet af sig selv, vi har selv måttet kregle det til os...* siger en af værkstedslederne.

Man må formode, at de medlemmer, der udpeges af en eventuel skoleforening, i sagens natur har et stort engagement og kan være aktive i det lokale netværk, der er vigtigt for skolen.

#### Værkstedsprofilen

Skolernes værkstedsprofil er dannet i et samspil mellem forskellige faktorer. De fleste skoler har en række af de traditionelle håndværksfag samt køkken-/kantine linie. På de meget små skoler er der som regel ikke mulighed for ret mange flere fag. Større skoler kan have andre fag som for eksempel medie- eller kreative fag sammen med de traditionelle.

Et ønske, der spiller ind på fagsammensætningen, kan være at kunne tilfredsstille så mange behov hos de unge som muligt. De største skoler har kapacitet til at tilbyde en meget bred faglig vifte. For de mindre skoler kan et samarbejde mellem områdets skoler være en løsning, sådan at man forsøger at fordele fagene på skolerne og dermed samlet kan tilbyde en større vifte af fag.

Et andet - og til dels modsat rettet ønske - kan være, at skolen fagligt skal have en samlet profil. Det er tilfældet på en skole som Naturskolen i Roskilde, hvor alle linier arbejder økologisk og med en større eller mindre tilknytning til naturen. Et andet eksempel er Københavns Produktionsskole, der på de to afde-



linger i København arbejder med IT, teknik og medier, således at den på trods af en vis fagspredning har en samlet profil. Skolen har derudover en afdeling på Torø, der blandt andet arbejder med naturpleje og fiskeri. Denne afdeling bliver et supplement og et tilbud til de unge, der har brug for noget helt andet. En sådan faglig specialisering kan skoler med et stort rekrutteringsgrundlag (som for eksempel i København) tillade sig.

På en stor skole som Aalborg Produktionsskole har man kombineret de to ønsker ved at dele den store skole op i tre afdelinger med hver sin værkstedsprofil; en håndværkerlinie, en kreativ linie og en naturlinie. Her har de tre afdelinger hver sin værkstedsprofil og -kultur. Deltagerne mødes på tværs af afdelingerne til særlige arrangementer, men har mindre med hinanden at gøre i dagligdagen. På en så stor skole skal der en bevidst indsats til for at skabe en fælles skolekultur på tværs af afdelingerne. De enkelte værksteder og fagområder bliver nærmere diskuteret i afsnit 6.3 "Værkstedskultur". En samlet oversigt over fagspredning og værkstedsstørrelser findes i afsnit 5.3.1.



#### Indtægtsdækket virksomhed

Nogle skoler vælger at drive forskellige former for indtægtsdækket virksomhed. På flere af de skoler, vi har besøgt, har der været ældre (over 25 år) deltagere i enten aktiveringstilbud for eksempel i form af kurser eller i arbejdsprøvning. Denne virksomhed har været en aftale mellem skolen og kommunen. Især for de små skoler kan dette være en mulighed for at klare sig økonomisk. De skoler, der på denne måde har tilbud til andre end de ordinære deltagere, lægger vægt på, at virksomheden skal være til gavn for de unge. Det skal være en ressourcetilførsel og ikke en ressourcsluger. Det er også vigtigt, at mængden af disse andre er afpasset til skolens størrelse, således at de ikke fylder for meget.

Umiddelbart tyder det på, at andre grupper, der indgår i værkstedernes dagligdag, kan være en berigelse for deltagerne både socialt og fagligt. Ældre erfarne håndværkere kan lære fra sig

og aflaste værkstedslederen. De kan betyde, at skolen kan påtage sig nogle andre opgaver end normalt, også til glæde for de unge, der herigennem får kendskab til andre arbejdsprocesser. De "voksne" kan også være gode for de unge at snakke med om livet i al almindelighed.

#### **6.2.4 Interessestyrede målsætninger uden for organisationen**

Uden for skolen kan der være forskellige instanser, der kommer til at påvirke skolens muligheder. Tættest på er lokalsamfundet og den kommune, skolen ligger i. Den kommunale beskæftigelsespolitik er noget af det, der kan have indflydelse på skolens rekrutteringsgrundlag. Kommunens velvilje og interesse i skolen behandles dels under afsnit 6.5 "Skolernes fysiske rammer", dels under afsnit 6.6 "Lokalområdet".

De udefra kommende faktorer, der på skolerne følte som de mest indgribende, og som blev fremhævet i vores interviews, var imidlertid forskellige statslige indgreb.

Lovgivningen

*... vi var jo i den situation at lovgivningen blev ændret stort set en gang om året... ja nu har vi så haft fred i to år, men ellers bagud har den jo så været ændret en gang om året og da, synes jeg, løb vi uhjælpeligt et år bagefter lovgivningen, altså inden det var blevet bestemt på Christiansborg, det sank ned i systemerne og så videre, så skulle vi lave noget nyt... fortæller en forstander, mens vi snakker om skolens forhold til lokalsamfundet. Et af problemerne ved de mange lovændringer var efter hans mening, at lokalsamfundet var hægtet af og hinkede bagefter, mens man som skole bedre kunne indrette sig og se meningen med det hele.*

Det sidste af vore spørgsmål i interviewene med medarbejdere og forstandere på skolerne gik på fremtidsønsker for skolerne. *Konsistens i lovgivningen!* svarede en souschef kort og fyndigt. Hvis den lovgivning, der er den overordnede styrende faktor for skolerne, alt for ofte laves om, kræver det hele tiden energi til at sætte sig ind i nye regler og bestemmelser.

#### Kravet om dokumentation

*Vi skal tælle enhver form for aktivitetstime op, og vi skal sortere det ud om det er den ene eller den anden kategori, og så skal vi lave speciel afspadsring på noget af det og lægge det ind i ferieplaner på noget af det. Altså det er så meget tid vi spilder på det lort der, så det er næsten ubegribeligt, altså!*

Ovenstående citat er et udtryk for en forstanders frustrationer over det danske statsbureaukrati. Lignende frustrationer har vi mødt på flere af skolerne. En form for statslig kontrol med, hvad skolerne foretager sig, må anses for rimeligt for en statsfinansieret institution. Skolernes problem er, at alt for megen dokumentation af dagligdagen sluger tid. Ikke blot det administrative personales, men også værkstedsledernes tid. Det betyder mindre tid til produktion og vejledning og går i sidste ende ud over deltagerne.

#### Kvoterne

Det lovindgreb, der har haft altoverskyggende indflydelse på skolernes liv i 1999 under denne undersøgelses tilblivelse, er det kvotesystem, der blev vedtaget 18. december 1998, hvorefter skolerne i 1999, med visse undtagelser, kun måtte optage en nærmere bestemt procentdel af den deltagerbelægning, de havde i 1997. Kvoterne satte et af skolernes særkender: det frie optag ud af kraft, og skabte mange kvaler på skolerne. Konsekvenserne blev dels et brat sluttet skoleforløb for nogle deltagere, dels et tab af medarbejderkompetence på skolerne. Mange skoler var nødsaget til at skære så drastisk ned, at de måtte foretage opsigelser af medarbejdere, der gennem lang tid havde opbygget deres specielle kompetencer som produktionsskolelærere. Kompetencer, man ikke kan forvente, nye medarbejdere vil være i besiddelse af. En medarbejder udtrykker sine følelser sådan: *Det går jeg sgu' også og spekulerer i: Kan det der forbandede økonomi, kan det begynde at få indflydelse også på måden, vi gør tingene på? Og kan du blive ved med at have dit arbejde? Hvorfor fanden må vi ikke tage de elever ind, der gerne vil være herude? Det er fuldstændig vanvittigt, de skal gå på bistandshjælp eller noget, fordi vi ikke må tage dem!*

## 6.3 Værkstedskultur

### 6.3.1 Værkstedskategorier

I afsnit 5.3.1 har vi delt værkstederne på produktionsskolerne op i 9 emnebestemte kategorier for at se på, hvad det er for værksteder eller fag, der kendetegner produktionsskolerne. Nogle af disse faggrupper og deres indhold skal vi her forsøge at beskrive lidt nærmere, idet vi lægger vægt på, hvilke konkrete fag det drejer sig om og arten af den produktion, der foregår. Da nogle skoler lægger vægt på projektarbejde som anledning til samarbejde deltagerne imellem og som mulighed for at opleve en helhed i arbejdsprocessen, bliver eventuelle muligheder for dette nævnt nogle steder. Desuden tages forhold som processens betydning og længde, deadlines samt eventuelle muligheder for samarbejdsprocesser blandt deltagerne op.

De traditionelle håndværksfag

En del af de fag, der her er kaldt "De traditionelle håndværksfag", er typiske "drengfag": tømrer/snedker, metal, auto, maler, bygge/anlæg. På nogle skoler er der desuden et særligt værksted, der tager sig af forefaldende vedligeholdelse af skolens egne bygninger, servicering af de andre linier osv. Disse opgaver kan dog også være kombinerede med de øvrige håndværksfag.

Som det ses af afsnit 5.3.1, er der på mange skoler et tekstilværksted. Det er tydeligt, at tekstil, sammen med køkken/kantine og eventuelt administration, er fag, som appellerer mere til pigerne og er oprettet på skolerne for netop at kunne tilbyde "pigefag".

Mange steder har der været en praktisk grund til at oprette disse værksteder samtidig med skolens oprettelse. Mange skoler har startet deres karrierer i ældre bygninger, der har trængt hårdt til renovering. En anden grund til at så at sige alle skoler har disse værksteder er formodentlig, at der især for 20 år siden - men også i vid udstrækning i dag - er en forestilling om, at de traditionelle håndværk er en realistisk fremtid for mange af produktionsskolernes unge.

For disse fag gælder det, at de produkter, der kommer ud af arbejdet på værkstedet, er meget konkrete, enten det er salgsvare i form af fysiske genstande eller det er vedligeholdelse af skolens bygninger og arealer. Nogle steder arbejder man med længerevarende projekter på en enkelt linie eller på tværs af linierne. Det kan være forholdsvis nye skoler, der sætter egne lokaler i stand, eller det kan være større renoveringsprojekter som på Haderslev Produktionshøjskole, hvor man istandsætter og ombygger byens gamle vandtårn til udstillingssted.

Produkterne kan være meget forskellige, fra meget enkle serieproduktioner til udvikling af nye produkter. På et værksted vil der ofte være en bred vifte af forskellige produkter, der kan arbejdes med ind imellem hinanden. Umiddelbart ser det ud til, at der på disse værksteder er stor fokus på det færdige produkt, især hvor der er tale om forholdsvis enkle produkter med kort produktionstid. Imidlertid er der en tæt sammenhæng mellem produkt og proces. Det er i processen, den unge lærer og opnår nye kompetencer. En medarbejder udtrykker sammenhængen således: *processen er måske det vigtigste, men produktet er også vigtigt, fordi det er det, der betyder, at man tager processen til sig...*

Processens længde er et spørgsmål om balance. En lang proces kan være lærerig for deltageren, men bliver den for lang, kan deltageren tabe gejsten undervejs. Ved nogle af de meget lange processer, som for eksempel de store renoveringer, kan det blive problematisk, at den enkelte deltager måske kun er med i en lille del af processen og aldrig ser det færdige resultat. Her kan det være vigtigt at dele processen op og markere mindre delmål, så alle deltagere ser et resultat af deres arbejde.

På mange af de traditionelle værksteder står der en køber og venter på i det mindste nogle af de færdige produkter. Der er aftalt leveringstid med disse kunder, men det er normalt, at værkstedet på forhånd betinger sig en længere leveringstid end andre "almindelige" firmaer.

Nogle værksteder vælger at tilrettelægge en del af produktionen i projekter som for eksempel at bygge en campinghytte. Hvor meget nødvendigt samarbejde, der ligger i et sådant projekt, kan være forskelligt. Det kan være nødvendigt at være flere til at bakke med meget store emner, men en del af de mindre processer står man måske bare "ved siden af hinanden" og udfører.

#### Køkken/kantine

De fleste skoler har en køkken-/kantine linie. Dels har det fra starten været en linie, der traditionelt tænkt ville tiltrække piger, dels var deltagere og medarbejdere naturlige kunder til dens produkter.

Linierne fremstiller først og fremmest måltider til skolen selv. Det kan være morgenmad med nybagte boller eller det kan være frokost, eller varm middagsmad. Derudover leverer mange af linierne mad ud af huset ved særlige lejligheder. Det kan være ved arrangementer i det lokale landsbylag, ved kirkens friluftsgudstjeneste eller lignende. På en enkelt af skolerne sælger køkkenet friskbagte boller hver dag til skoleelever i området.

Mange af de dagligt tilbagevendende processer kan virke ensformige som for eksempel bollebagningen. Man kan vælge at skiftes til dette, men køkkenlederne har også eksempler på deltagere, der kan lide at arbejde i faste rutiner. De får så lov til for eksempel i en periode at bage boller hver dag.

Nogle skoler gør dog meget ud af frokosten med mange små lune retter, der også sigter på, at deltagerne på linien skal have individuelle udfordringer. Desuden er der flere opgaver, der kan deles ud på holdet ved en frokostonretning med mange små retter, end der er ved en varm middagsret. En del af undervisningen på køkkenlinierne handler om ernæring, hygiejne osv.

Køkkenets arbejdsprocesser er generelt meget korte. *Der er deadline to gange om dagen*, siger køkkenlederen på en skole.

Maden skal stå på bordet til tiden, og bedømmelsen fra kammeraterne falder prompte. *Der bliver ikke lagt fingre imellem*, hvis noget er mislykket.

På en skole ligger køkkenet sammen med kantinen rent fysisk meget centralt i huset og alle nye deltagere begynder med en uges introduktion i køkkenet. Det gør de blandt andet for at skabe respekt om maden fra de andre værksteders deltagere.

Natur, jordbrug og dyr

Traditionelt og økologisk landbrug, dyrehold, gartneri, fiskeopdræt hører med til de første "traditionelle produktionsskolefag". At produkterne er meget fysisk konkrete gør sig også gældende her. Produkterne kan for eksempel være blomster, blomsterfrø, krydderurter og grøntsager. De sælges på skolen, på lokale markeder, eller skolen har en aftale om jævnlige leveringer til faste kunder. På en produktionshøjskole har gartneriet for eksempel en aftale om at tilplante kommunens blomsterkasser på gågaden. Et andet gartneri har aftale om at levere til en anden produktionsskole, hvor der ikke er mulighed for jordbrug.

Efterhånden er der nok sket en glidning over mod økologisk landbrug og gartneri, naturpleje og lignende. Disse linier kan så også kombineres med salg af naturoplevelser. For eksempel driver man på Københavns Produktionsskole's afdeling på Torø bundgarnsfiskeri i farvandet omkring øen og naturpleje på øens arealer. Samtidig tilbyder man børnehøjskoler på kolonihold kontakt til dyrene samt sejl- og fisketure.

Naturoplevelse

Værksteder, der ikke udnytter naturen (kulturlandskabet) til traditionel produktion af fødevarer, men derimod som oplevelse/rekreation, er forholdsvis nye. Det kunne se ud som om, der er ved at ske et fokusskifte fra traditionelle jordbrugsfag til mere oplevelsesprægede naturlinier. Nogle gange ligger disse værksteder også tæt op af de traditionelle jordbrugsfag, og grænserne kan være flydende. Linierne med naturpleje og for

eksempel Naturskolens økologiske demonstrationshave må på den ene side henregnes til jordbrug, på den anden side er der et stærkt rekreativt element indbygget i produktet. På en produktionsskole har skolen lejet et stykke skov af kommunen. Her foregår en vis naturpleje, idet de unge skover brænde til skolens brændselsforbrug. Men i skolens virksomhedsplan er formålet med linien beskrevet som: *at give eleverne et indblik i dansk natur/friluftsliv ved hjælp af praktiske og teoretiske fag, hvor eleven får viden, færdigheder og holdninger, som er nødvendige for at kunne planlægge og gennemføre friluftaktiviteter og vejlederfunktioner for forskellige målgrupper.* Aktiviteterne er blandt andet klatring, kano og kajaksejls, kort- og kom-paskendskab, livredning, førstehjælpskursus og turplanlægning. I skoven har holdet bygget en natur-campingplads, her er bålplads med læhegn, bivuaker til overnatning og spisebord. Skoven er holdets faste tilholdssted, men de tager også ud i den lidt større natur for eksempel til Norge, hvor de kan afprøve nogle af de færdigheder, de får. Et produkt på linien kan være arrangerede overlevelsesture i området for andre grupper af unge, private firmaers medarbejdere og lignende.

På disse linier har processen en central placering. Man kan sige, at et af produkterne på disse linier er at give deltagerne selv et fornuftigt fritidsliv. Derfor er det også den indre proces hos de unge i forløbet, der er afgørende. Deadlines optræder i forbindelse med afvikling af bestilte arrangementer, men de er slet ikke det styrende element i dagligdagen på samme måde som i køkkenet.

Teamworket har en meget fremtrædende plads på natur- og friluftslinierne: Man kan ikke klatre alene uden en til at sikre sig: Livredning og førstehjælp handler direkte om at komme andre til undsætning. For at organisere et orienteringsløb for andre kræves flere deltagere, der kan stå for de enkelte poster osv.

Kreative fag

Der har i en årrække på skolerne været musik-kreative værk-



steder som drama, teater, musik, der alle har et væsentligt element af formidling i sig. Disse er blevet suppleret med en lidt anden form for kulturformidling, der ofte foregår i samarbejde med lokale kulturinstitutioner. Vi har på vores ture rundt i landet besøgt Sundtoftegårds Middelalderlinie på Middelaldercenteret i Nykøbing Falster og Naturskolens "Maritim kulturformidler" linie, der samarbejder med Vikingskibsmuseet i Roskilde. På Morsø Produktionsskole samarbejder man med den lokale biograf om en biografuddannelse.



Produkterne på disse linier består i vid udstrækning af fælles projekter, hvor man i et teaterstykke eller en koncert forsøger at finde roller/opgaver til alle på holdet. Det er ikke så håndgribelige produkter, men til gengæld mere spektakulære. På flere skoler er det musiklinien, der er synlig som den, der dagligt eller ugentlig "giver et nummer" eller akkompagnerer den daglige fællessang.

Ofte tager det meget lang tid at udforme og indstudere et teaterstykke eller en koncert. Deadline ligger i begyndelsen meget langt ude i fremtiden og kan ikke umiddelbart bruges som den "pædagogiske pisk". Processen bliver derfor vigtig undervejs. Der foregår ligesom på natur- og friluftslinierne en indre proces hos de unge, der er meget væsentlig. *Meget facade bliver pillet af i Ingers timer*, siger en af Ingers kolleger på en produktionsskole, hvor hun er leder af musiklinien.

Når først produktet ligger færdigt, "fylder" det til gengæld meget. Der er på nogle skoler mere prestige i de kreative linier, blandt andet på grund af synligheden. På en skole, hvor man også fra ledelsens side lægger meget vægt på teater- og musiklinierne, siger forstanderen, at deltagerne på disse linier er *skolens bedste ambassadører*, både fordi de generelt er meget glade for deres ophold, og fordi deres produkt er "spændende".

På musik- og teaterværkstederne lærer deltagerne teamworkets nødvendighed. Man har måske på forhånd en drøm om at blive den sublime skuespiller. Det man lærer i arbejdet er dels at

finde en realistisk balance mellem drømmene og virkeligheden, dels at *hovedrollen ikke kan stå alene!*

Elektroniske medier og teknik

På mange skoler har man i erkendelse af edb og de nye mediers voksende betydning oprettet specielle værksteder med fag som video, foto, grafik, journalistik, Internet eller tekniske afdelinger, hvor man vedligeholder det tekniske udstyr på medielinierne. Flere skoler driver lokale radio- eller tv-stationer. Skoler, der ikke har oprettet særlige værksteder, kan som regel tilbyde en eller anden form for almenundervisning inden for feltet.

Der er meget stor forskel på, hvor produktionsorienteret disse værksteder er. Mange steder laver man skolens egne foldere og brochurer på den grafiske afdeling, ligesom man kan lave forskelligt materiale for andre virksomheder, herunder også krævende opgaver som dokumentationsvideoer og lignende. Udarbejdelse af hjemmesider er noget af det, mange værksteder har kastet sig over. 10 af de besøgte skoler har deres egen side på Internettet. Nogle steder tilbyder man de unge at tage pc-kørekort på værkstedet, således at de får en dokumenteret opkvalificering.

Hvor skolerne kører lokale radio- og tv-stationer, skal der ligge udsendelser klar flere gange om ugen. Her kan der være et stort tidspres, og det er måske typisk, at deltagerne på netop disse linier bliver på skolen, når de andre værksteder holder fyraften. Værkstederne har desuden skæve arbejdstider med aften- og weekendarbejde.

Værkstederne har generelt stor søgning, de nye medier virker meget tiltrækkende på mange unge. Det er måske netop derfor ekstra vigtigt, at værkstederne har en reel produktion af rekvirerede opgaver, hvis deltagerne ikke skal blive helt slugt af mediet i sig selv. På en af de besøgte skoler tvinger man ind imellem de unge ud af værkstedet og ind i rum uden computer. Filosofien er, at arbejdet med computeren kan blive et sted

at gemme sig, et sted hvor man ikke behøver forholde sig til den omgivende verden, og det er ikke meningen med et forløb på produktionsskolen. På den anden side har flere påpeget, at computeren kan være en god mulighed for de unge, der hverken er særligt bogligt eller særligt håndværksmæssigt orienterede. Computeren tilbyder en anden måde at forholde sig til verden på end den traditionelle. En værkstedsleder mener ikke, det umiddelbart er sådan, at de, der ikke er særligt stærke logisk/matematisk, istedet har nogle generelle visuelle styrker: *Det er snarere sådan noget med computere, de er gode til.* Computeren kan også for nogle være en hjælp til at overvinde en gammel uvilje mod skriftlighed: *...der får de jo bogstaverne smidt lige i hovedet...* siger en forstander.

Der har været stor skepsis omkring medieafdelingerne. En anke har været, at arbejdet er useriøst, og at deltagerne bare *sidder og leger*, i modsætning til de traditionelle håndværksfag, der traditionelt af nogle opfattes som "rigtigt" arbejde. En forstander siger i den forbindelse: *Man må ikke tage fejl af medielinien: det at bruge en computer, det er sgu' ikke anderledes end at bruge et svejseapparat, hvis du ikke har ro til engang imellem at sidde og lege lidt med den og blive fortrolig med nogle ting... det kan godt se ud som om, de bare sidder og leger, men faktisk så får den målgruppe mere ind i hovedet, end de har været vant til. Du kan jo ikke høre tastaturet, men hvis du kan høre hammeren: Hold da kæft, hvor de arbejder!*

#### Pædagogik

Nogle af de nyest tilkomne linier på produktionsskolerne er de pædagogiske. Ligesom tekstillinierne er de i vid udstrækning blevet oprettet for at tilgodese de unge pigers behov og ønsker. Mange af de unge piger vil gerne "noget med mennesker". Det kan være en pædagogisk uddannelse, eller en social- og sundhedsuddannelse, de overvejer.

Her kan de afprøve, om pædagogisk arbejde er noget for dem. Slår man op i en af de besøgte skolers brochure, står der, at man på den pædagogiske linie har teoretisk undervisning i

dansk, pædagogik, psykologi og samfundsfag. Men det praktiske arbejde med børn er det vigtigste. Derfor samarbejder de pædagogiske linier med børnehaverne i lokalområderne. De tilbyder specielle projekter eller mere faste aktiviteter til børnehaverne. Det kan være en dag med gamle sanglege eller et besøg på den naturlegeplads, linien har opbygget. I det hele taget er der en sammenhæng mellem natur- og pædagoglinierne. På en skole er pædagoglinien en del af "Natur og miljølinien". På andre skolers natur- og friluftslinier udgør områdets børnehaver en fast brugergruppe.

Der er selvfølgelig deadlines i forbindelse med besøg fra børnehaver, men der lægges også stor vægt på processen i udarbejdelsen af de projekter, der tilbydes til børnehaverne.

#### Socialpædagogiske tiltag

*Vi er ikke et behandlingssted*, siger man generelt på skolerne. Mange steder er alkohol- og narkotikamisbrug bortvisningsgrund, ligesom man ikke mener at kunne klare kriminalitet og problemer, der kræver psykologisk eller psykiatrisk behandling. Derfor forsøger man så vidt muligt at henvise den unge til instanser, der kan tage sig af disse forhold. I praksis er grænserne mellem skole og socialpædagogisk aktivitet imidlertid ikke helt klare. Nogle steder vælger skolen for eksempel at sende en medarbejder med den unge i retten, når han er indkaldt på grund af lovovertrædelser. Med hensyn til kriminalitet ser vi i afsnit 11.3.4 på både deltagernes og deres forældres kriminalitet i forhold til kontrolgruppen. Det viser sig her, at den registrerede kriminalitet hos deltagerne er væsentligt højere end hos kontrolgruppen.

Der er en voksende bevidsthed på mange skoler om sammenhængen mellem de unges livsstilsvaner, eventuelle problemer i forhold til myndigheder og familie og deres indlæringsmæssige formåen. Spørgsmålet er derfor for nogle skoler, om man ikke bør gå mere aktivt ind i disse sammenhænge. Disse overvejelser har på Produktionshøjskolen i Svendborg dannet grundlag

for projekter som “Den Helhedsorienterede Indsats” og “En særlig chance”.

På Produktionshøjskolen i Svendborg har man desuden mulighed for at tilbyde fem unge bolig i et hus nogle kilometer fra skolen. Beboerne er primært unge, der går på produktionsskolen og har fået tildelt støttetimer fra kommunen. Til huset er tilknyttet en vejleder, der kommer en gang om ugen, hvor han laver mad og spiser med de unge, samt aftaler rengøring m.m. Derudover kan de når som helst få fat på ham på hans mobiltelefon. (Angående bo-afdelinger generelt på skolerne se afsnit 5.3.6)

På Sundtoftegård i Nykøbing Falster har det resulteret i et specielt værksted for unge med en fortid på kant med loven. Her vil man gerne “behandle” og indgår i et samarbejde med SSP, kommunernes sagsbehandlere, misbrugsafdelinger og kriminalforsorg. Værkstedet ligger ca. 2 kilometer fra skolen og tilhører lederen af værkstedet. Han har før drevet et lille mekanikerværksted og bor selv med sin familie i huset ved siden af. Her er en meget høj medarbejdernormering med 2 lærere til 8-9 deltagere. Der er en tæt mandestemning på værkstedet, hvor der ikke kommer kvindelige deltagere. Stemningen er vigtig for de unge. Det ville for eksempel heller ikke være muligt at optage andengenerationsindvandrere, selv om der er et behov blandt den gruppe unge også. Det ville være *at komme benzin på et bål*, siger lederen af værkstedet.

Opgaverne er hovedsageligt reparation af skolens og deltagerens egne biler, knallerter og cykler. Men der udføres også mindre reoveringsopgaver “ude af huset”. Man er dog ikke glade for for mange deadlines, da arbejdet med den enkelte unge og hans livsstilsvaner er det vigtigste. Som det fremgår af skolens virksomhedsplan, er samarbejde et vigtigt element i dette arbejde: *Arbejdet bliver tilrettelagt, så deltagerne bliver afhængige af hinandens tilstedeværelse. På denne måde lærer de at møde frem og at opfatte værkstedstilknytningen som en forpligtigelse, hvilket igen fører til rimelige samværsformer og social tilpasning.*

Til sidst skal nævnes, at man på flere skoler har oprettet specielle hold for unge mødre. Medarbejderne ser her et behov hos de piger, der bliver mødre meget tidligt, for støtte til at gennemføre for eksempel en uddannelse samtidig med, at de skal forholde sig til den nye rolle som forælder. I Bjerringbro har man for eksempel i 98 gennemført et "Projekt ung mor", hvilket man kan læse om i "En bro fra kontanthjælp til arbejdsmarked". Om deltagere med børn se desuden afsnit 11.4.2.

### 6.3.2 Produktionen

"En produktionsskole kan afsætte sin produktion på vilkår, der ikke giver urimelig konkurrence" står der i loven<sup>1</sup>. Paragraffen har sin baggrund i, at skolerne råder over "gratis" arbejdskraft i form af de unge, og det kan for det lokale erhvervsliv se ud som konkurrenceforvridende. Denne fordel bliver imidlertid i praksis delvist opvejet af den længere produktionstid på skolen. Kunder, der skal bruge en vare hurtigt, kan som regel ikke benytte sig af skolens tilbud, men må gå til andre virksomheder.

Ofte er det dog sådan, at værkstederne finder forskellige nicheproduktioner. Varer som ikke ellers fremstilles i lokalområdet eller som kun kan afhændes i så små mængder, at de private virksomheder ikke er interesserede i produktionen.

En andet arbejdsområde er forskellige former for humanitært hjælpearbejde, som private organisationer normalt tager sig af. På fem ud af de 21 skoler, vi besøgte, var et eller flere værksteder engagerede i en form for humanitært arbejde. Nogle steder reparerer man udrangerede kørestole, der sendes til tredje verdenslande. Da de første kørestole, der er sendt ud, efterhånden er ved at trænge til reparationer, er man på et af skolernes metalværksteder i gang med at indrette et kørestolværksted i en container, der når den er færdig skal sendes til Afrika. På en anden skole har man en international afdeling, der arbejder sammen med Ulandsværkstedet, et beskæftigelsesprojekt. Her indsamler, registrerer, renoverer og pakker man alt muligt kon-

1) Lov om daghøjskoler og produktionsskoler af 31.5.1990, § 5.

tor- og hospitalsudstyr fra kørestole til computere. Atter andre skoler arbejder sammen om et projekt i Uganda, hvor der blandt andet er stillet et dansk nødhospital op.

#### Serieproduktion eller enkeltopgaver

De forskellige værkstedstyper åbner forskellige muligheder for produktionsformen. De musisk kreative værksteder arbejder typisk med projekter eller enkeltopgaver - en teaterforestilling, en koncert, der når den er færdig dog kan gentages et vist antal gange. Inden for kultur- og naturformidlingslinierne kan man til dels tale om et produkt, der gentages; sejlture i vikingeskibe med skoleklasser, den daglige formidling af aktiviteterne på Middelaldercenteret. Alligevel forløber to forestillinger eller sejlture aldrig ens. Dels fordi publikum er medspiller, dels fordi produktet udvikler sig hele tiden.

I de traditionelle håndværksfag er der mulighed for både serieproduktion og enkeltopgaver. På de fleste værksteder vil der være tale om en kombination. Serieproduktion af forholdsvis enkle varer kan være god at have i værkstedet. Det kan være det sted, hvor den nye deltager uden forudsætninger starter. Det kan være en arbejdsopgave, som man kan tage fat på, når der ikke lige er andet, så man ikke går arbejdsløs. Det kan på nogle skoler være det økonomiske underlag for andre mindre profitable aktiviteter på værkstedet. Det er imidlertid vigtigt, at fremstillingen indeholder forskellige faglige processer, sådan at den nye eller utrænede deltager får nogle færdigheder, han kan bruge i andre sammenhænge på værkstedet.

Problemet er, at store serier af varer kan blive kedsommelige at fremstille, deltageren skal helst have faglige udfordringer og kunne se en udvikling i sit arbejde. Derfor må serieproduktionen på et værksted ikke tage overhånd, men enten kombineres med enkeltopgaver eller består af mindre, afvekslende serier.

At køre en produktion af udelukkende enkeltopgaver på et værksted med 6 - 8 eller flere deltagere er så at sige umuligt blandt andet på grund af det løbende indtag og forskellen i de

enkelte deltageres kunnen. Der er imidlertid forskel på, hvor de enkelte værksteder og undervisere vælger at lægge vægten. På et træværksted laver man af og til små serier af for eksempel møbler til lokale børnehaver. Hovedproduktionen er imidlertid enkeltopgaver, der ind imellem næsten får karakter af kunsthåndværk som for eksempel kurvefletning og knivfremstilling. På et andet træværksted har man en løbende basisproduktion af blandt andet vinkasser og fræsning af palletter. Derudover laver man børneborde-bænkesæt og lignende i mindre serier. Ind imellem får de unge så lov til at lave helt individuelle arbejder som for eksempel skærebrætter med indlagte mønstre i forskellige træsorter.

Graden af professionalitet på værkstedet

Vi er på vores tur rundt til de 21 produktionsskoler blevet slået af den store forskel, der er i graden af professionalitet på de enkelte værksteder. Der er forskelle fra skole til skole, men der er ofte også forskelle mellem værkstederne indbyrdes på den enkelte skole. Det er forbløffende, hvordan man på nogle værksteder - uanset produktionens art - er istand til at fremstille relativt komplicerede produkter af høj kvalitet, mens man på andre holder produktionen på et meget lavt niveau under henvisning til, at deltagerne for eksempel er ustabile og ikke magter svære opgaver.

Ud fra disse forskelle kan man opfatte produktionsskolernes virksomhed som spredt ud over et spektrum, der i yderste konsekvens spænder mellem produktion på den ene side og hobbyvirksomhed på den anden. Formodentlig ligger den optimale pædagogiske virkning et sted midt imellem. Ren hobbyvirksomhed vil være det samme som ren meningsløshed i en skoleform, hvor det autentiske arbejde spiller en hovedrolle som pædagogisk middel. På den anden side vil en professionel produktion, der ikke indeholder sociale og faglige læreprocesser for deltagerne, være lige så meningsløs.

Værkstedernes professionalitet bliver interessant, fordi den hænger sammen med behovet for at lade de unge deltage i et



autentisk arbejde, der udvikler dem via de krav, det stiller til dem om tilegnelse af praktiske kompetencer. Kompetencer, der er reelle også i forhold til en eventuel fremtidig jobsituation. Skal produktionen have den grad af seriøsitet, der kan skaffe reelle aftagere, må der være tilstrækkeligt professionelt udstyr på værkstedet. Udfra den sammenhæng kan man opfatte professionaliteten som et tegn på, at værkstedet lægger vægt på det autentiske arbejde som det, der *giver deltagerne et løft*, som det udtrykkes på mange skoler. For at indkredse professionaliteten på et værksted giver det mening at se på følgende forhold i værkstedet:

#### Lederens faglige kompetencer

Er lederen uddannet i eller har han arbejdet professionelt inden for faget? Hvad er hans krav til hans egen faglighed, følger han med i udviklingen inden for sit fag? Værkstedsledernes rolle og faglige kompetencer udbredes i afsnittet om værkstedslæreren.

#### Værkstedets indretning og værktøjets beskaffenhed

Hvad er det for signaler, værkstedets rammer sender til de unge, der arbejder her? Vi besøgte mange tekstilværksteder på vores ture rundt til skolerne. Følgende to eksempler viser de store forskelle, der kan være på værkstederne: På det ene værksted står der et par symaskiner i det ene hjørne, rundt omkring på borde og i åbentstående skabe ligger uordentlige bunker af stof og andre materialer. På et bøjlestativ hænger nogle færdige dragter. Der er brugt forskellige former for kunststof, der ikke falder særligt smukt, syningen er sjusket. I dag er tekstillæreren syg, og en af de andre lærere kikker ind en gang imellem, men har ikke mulighed for at være her hele tiden. Arbejdet er derfor gået lidt i stå, så det er svært at bedømme, hvordan hverdagen normalt ser ud på dette værksted. Men det virker, som om en vis grad af ligegyldighed præger det.



På det andet værksted finder vi 10-12 industrisymaskiner. Langs den ene væg er der hylder med materialer og færdige produkter. I midten står et højt tilskærerbord. I dag fredag er

pigerne (for tiden er der kun piger på værkstedet) i gang med at sy hver deres egen nålepose af forskellige rester. De har knoklet hele ugen med at få en større opgave færdig, derfor slapper de lidt af i dag og har fået lov til at lave noget til sig selv. Dog er det en delvis bunden opgave, hvor de lærer nogle sytekniske detaljer.

#### Kravene til sikkerhed

På værksteder med store og farlige maskiner som for eksempel et tømrerværksted er det meget vigtigt med en ordentlig sikkerhedsinstruks. Alle skoler har da også generelle sikkerhedsbestemmelser og specifikke sikkerhedsinstrukser på de enkelte maskiner. Generelt er der bestemmelser om, at den enkelte ikke må bruge noget værktøj, før han har fået undervisning i brugen og sikkerheden omkring det. Han skal derefter skrive under på, at han har modtaget denne undervisning. Når et værksted får nyt udstyr, skal lederen udarbejde sikkerhedskort og sikkerhedsudvalget skal godkende dette. Specifikt har hver maskine et sikkerhedskort, hvor der er angivet alderskrav, anvendelse, faremomenter, vedligeholdelse og instruktion i den rette brug. Ulykker skal anmeldes til arbejdstilsynet. Instruktionerne findes på nogle skoler både på skrift og på video. De unge, der er mere visuelt orienterede, kan således benytte sig af videoen.



Takket være omhyggelige instrukser og det rigtige sikkerhedsudstyr på maskinerne sker der næsten ingen alvorlige uheld på værkstederne. På en af de skoler, vi besøgte, havde en ung pige fået kødet på pegefingern ødelagt i en overfræser. Pigen havde ikke gennemgået sikkerhedskortet til rundsaven, og den umiddelbare konsekvens var, at lederen af værkstedet blev fyret.

#### Effektivitet i arbejdsgangene

Man er stort set enige om på skolerne, at man ikke kan (og ikke skal) leve op til det arbejdstempo, der er på en "almindelig" arbejdsplads. Den løbende ind- og udslusning gør, at man ikke kan beregne, hvor meget og hvor kvalificeret arbejdskraft man har at råde over, og der skal også være tid til de løbende

vejledningssamtaler. Men arbejdsgangene kan tilrettelægges forskelligt. På en af skolernes tømrerværksted arbejder de unge i små hold, hvor hver enkelt i sjakket har sine definerede opgaver i forhold til den hovedopgave, der skal løses. For eksempel fremstilling af et bord. Når man træder ind som gæst her, føler man sig meget tæt på den almindelige hverdag i en mindre virksomhed, hvor der skal arbejdes rentabelt.

#### Kravene til det færdige produkts kvalitet

Der er meget stor forskel på kvaliteten af de færdige produkter. Nogle steder vurderer man det som vigtigst, at de unge ser et færdigt resultat af arbejdet, så må man leve med, at alle samlinger ikke er blevet helt lige i kanterne. Andre steder betyder lederens faglige stolthed, at han ikke slipper noget ud af værkstedet, der ikke er perfekt. På Sundtoftegårds middelalderafdeling arbejder man i systuen med meget høje krav til kvaliteten. Lederen af systuen er uddannet på Seminariet for formgivning i Nykøbing Falster. Hendes store interesse er middelalderens dragter, og hun er meget omhyggelig i valg af materialer og teknikker. De unge syer deres egen dragt, og alle synlige sømme skal syes i hånden. Dragten skal kunne holde en hel sæson i al slags vejr og til meget forskelligt slags arbejde. En sjusket søm og et stof, der ikke har den rigtige kvalitet, vil bortset fra det æstetiske problem simpelt hen ikke kunne holde ordentligt. Derfor er det bedre, at den unge bruger en arbejdsdag på at sy 10 centimeter, der er perfekte, end en meter, der er sjusket.

#### Produktionens størrelse

Produktionens størrelse kan give et fingerpeg om, hvor aktivt værkstedet er. Men her må der selvfølgelig tages hensyn til, hvilke produkter der fremstilles. Normalt vil enkeltopgaver være langt mere tidskrævende end serieproduktion. Angående værkstedernes omsætning på landsplan se afsnit 5.5.

#### Samarbejdspartnere

Hvad er det for samarbejdspartnere, værkstedet har? (Her tænkes først og fremmest på aftagere af produkter, eventuelt del-

produkter og praktikanter.) Her spiller mulighederne i lokalsamfundet selvfølgelig ind. Ofte vil for eksempel værkstedslederens lokale netværk være af betydning. Men man kan alligevel spørge sig, hvad det er for partnere, man vælger at satse på, hvad det er for et niveau, man ønsker at være på. Et godt eksempel er Kalundborgegnens Produktionsskole Saltotevænge, der er medlem af og har været med til at starte en lokal produktudviklingsklub for selvstændigt erhvervsdrivende og andre interesserede. Klubben har til huse på skolen og indviede i 97 en stor udstillingshal, hvor medlemmerne har mulighed for at præsentere deres produkter, og hvor man kan afholde møder, konferencer osv. Saltotevængens fremtrædende plads i klubarbejdet indikerer, at værkstederne opfatter sig selv på linie med andre erhvervsdrivende med interesse i produktudvikling i området. Ved at gå så professionelt ind i det lokale netværk af erhvervsdrivende får man foræret en række varierede arbejdsopgaver, det ellers kan være svært for en værkstedsleder at opdrive selv. Samtidig sætter det store krav til kvalitet og overholdelse af leveringsfrister, hvis man skal blive betragtet som ligeværdig partner.

### 6.3.3 Den løbende vejlednings betingelser

Det er essentielt i skolernes selvforståelse, at der her i modsætning til de øvrige uddannelsesinstitutioner er plads til den daglige løbende vejledning og rådgivning. Mulighederne herfor er dog ikke ens alle steder, men afhænger af forskellige faktorer. Der er forskel på et værksted med store og larmende snedkerimaskiner, hvor man i arbejdsgangen bevæger sig rundt i værkstedet, og et tekstilværksted, hvor man sidder forholdsvis stille omkring et bord og syer i hånden og på mindre symaskiner. På en skole har man med vilje bygget køkkenet lille, så man ikke skal stå og råbe til hinanden. Den fysiske tæthed omkring arbejdsopgaven befordrer den intime samtale, der er en vigtig del af den løbende vejledning.

Arbejdtempo og deadlines lægger også rammer for, hvad man kan og ikke kan. Er der meget fokus på snævre deadlines, der skal overholdes, eller er man parat til at lægge arbejdet til side,

når der går hul på et personligt problem? ... *hvis vi kommer ind i en god snak, så ligger arbejdet jo bare deromme bagved...* siger en medarbejder på en skole med den sidstnævnte holdning. På nogle linier, som for eksempel natur- og friluftsliv eller de kreative/musiske fag kan den løbende vejledning så at sige ligge integreret i det daglige arbejde.

Man skal være opmærksom på, at den store forskel i formen på vejledningen har sine fordele i forhold til, at ikke alle unge skal tackles på samme måde. For nogle *tekstilpiger* kan den hyggelige snak omkring arbejdet være tillidsskabende og være der, de får bearbejdet deres problemer. Omvendt kan man sikkert let finde *metaldrenge*, der vil betakke sig for denne form for intimitet.

#### 6.3.4 Deltagerne

De målgrupper, skoleformen henvender sig til, er beskrevet i oversigtsform i afsnit 5.7. Hvordan deltagerne fordeler sig på den enkelte skole, hænger blandt andet sammen med værkstedsudbuddet. Forskellige værksteder tiltrækker forskellige deltagere, ligesom deltagerne sætter deres præg på stemningen i værkstedet. På mange skoler forsøger man at få deltagerne til at afprøve forskellige værksteder i deres afklaringsproces. At der er begrænsninger på, hvad man kan få deltagerne til, er dog klart. For eksempel er det svært for mange skoler at få piger til at gå ind på "drenge" værkstederne og omvendt.

Rødderne og de stille piger

*....jeg har rødderne, som har prøvet mange ting, der måske ikke lige skal synliggøres alt for meget - der er jo mange forskellige slags knallerter...* Siger smeden på en af skolerne. Samme sted karakteriserer lederen af tekstilværkstedet sine deltagere som: *de der forsigtige "se ikke på mig" typer - de stille piger...* Rødderne og de stille piger repræsenterer to udbredte typer på skolerne. Drengene i metalværkstederne er *dem med kasketten omvendt på, som elsker at få olie på hænderne...* de roder ofte med biler og knallerter og har ikke meget tilovers for bøger og boglige fag. Ind imellem findes der dog enkelte piger på de mandedomine-

rede værksteder, smeden på en af disse skoler mener, at det er *nok den lidt hårde type, både i snak og ... de skulle måske have været drenge... det har måske noget at gøre med, at de har set op til deres far derhjemme...* Men generelt er der ikke mange piger på metalværkstederne rundt omkring på skolerne. At få piger ind på de traditionelt mandsdominerede værksteder betyder et skift i sprogtonen og opførsel hos drengene, som nogle steder hilses med glæde.

Mange tekstillærere snakker om *de tavse piger*, som kan være svære at få til at åbne sig. En lærer fortæller, at hun som regel er skeptisk, når der kommer en ny pige: *der bliver godt nok noget at arbejde med - jeg tænker altid: det her det lykkes sgu' aldrig, men det gør det jo alligevel.* På nogle små skoler mener man, pigerne vælger tekstilværkstedet, blandt andet fordi de er bange for de store maskiner på træ- og metalværkstederne. Hvis der er ventetid på at komme på det værksted, man ønsker sig, vælger en pige snarere skolens træværksted end metalværkstedet.

Vi har ikke på skolerne stødt på nogle "stille drenge" eller et lignende begreb, der kunne sidestilles med de stille piger. Findes der mon ingen stille drenge på produktionsskolerne, eller er "de stille piger" blevet et så rodfæstet begreb, at medarbejderne overser de drenge, der har et lignende problem?

#### Tilfældighed og balance

På en enkelt skole ser det ifølge forstanderen ud til, at *de, der vælger tekstil, er de uafklarede, de der tænker "det går nok", de pjattede...* På samme skole mener køkkenlederen, at deltagerne på køkkenholdet generelt - men måske især de svageste af dem - er meget pligttopfyldende. Det kan være tilfældighedernes spil, eller det kan være tonen blandt de unge på holdet, der tiltrækker flere af samme slags. Flere værkstedsledere gør opmærksom på, at det er vigtigt at holde en balance. Et værksted kan godt bære et par belastede unge, men bliver der for mange med for eksempel kriminelle tendenser, trækker de let svage sjæle med sig. Her er det løbende indtag en fordel. Når

nye deltagere kommer enkeltvis kan læreren nå at se dem an, og de kan blive optaget i og "opdraget" af gruppen. Store samlede udskiftninger på et hold er altid et svagt moment. Her er der risiko for, at stærke typer kan tage over, inden læreren har fået sin position slået fast.

Mere eller mindre målbevidst

*...de har visionerne og ideerne alle sammen, men de har måske ikke været så legale altid...* siger en souschef. En bestemt type unge på produktionsskolerne har egentligt nogle veldefinerede mål. Målene passer bare ikke ind i det ordinære uddannelsessystem og de har derfor ikke været legale set med det omgivende samfunds øjne. Mange af disse unge har fundet ind på skolernes medie- og multimedielinier. De brænder for deres arbejde og bliver hængende på skolen efter arbejdstid for at gøre ting færdige eller afprøve nye ideer.

Et meget specielt værksted i denne henseende er Naturskolens "Maritim kulturformidler", der drives i samarbejde med Vikingskibshallen i Roskilde. Her kommer der sejl- og historieinteresserede unge fra hele landet for at følge netop dette forløb. Nogle unge ved godt, hvad de vil, men måske fordi det er så specielt og ikke passer ind i de eksisterende uddannelser, er det svært for dem at udtrykke det: *de kan måske ikke formulere det de vil, men når man ser på hvad de gør, så er de meget målbevidste*, siger en af lærerne på Maritim Kulturformidling. Hos andre har målbevidstheden et negativt fortegn: *De ved måske ikke hvad de vil, men de ved i al fald hvad de ikke vil.*

Graden af målbevidsthed hos deltagerne på et værksted kommer til at præge både stemning og muligheder.

### **6.3.5 Værkstedslæreren**

Værkstedslærerens roller - professionel, personlig og privat. I vores interview med medarbejderne på de 21 skoler har vi blandt andet spurgt om, hvilke kompetencer der er nødvendige for en produktionsskolelærer, og hvad det er for roller, man som medarbejder spiller i forhold til de unge. Med hensyn til

de indbyrdes relationer mellem medarbejder og deltagere så varede en medarbejder, at man skal være *professionel og personlig, men aldrig privat*.

#### Professionel

Professionaliteten ligger dels på det faglige område, dels på det pædagogiske. Jo større vægt skolen lægger på professionaliteten på værkstedet, jo nødvendiggere bliver det, at lederen af værkstedet er faglig professionel. Hans rolle som *Mester* er essentiel i værkstedskulturen som eksponent for faget. Nogle skoler kører med et dobbeltlærer-system. To værkstedslærere kan have en større gruppe deltagere, og at være to kan give flere muligheder for varierede aktiviteter. Men på en af de besøgte produktionskoler vælger man bevidst at have én lærer på hvert værksted, fordi *han skal have rum til at udfolde mesterrollen*. Selvom man kan holde fis med Mester, så er der ingen tvivl om, hvem der i sidste ende bestemmer - og er ansvarlig for produktionens kvalitet. Det er vigtigt, at Mester ikke taber ansigt i forhold til de unge, han skal derfor også være en god menneskekender. Mesterrollen er ikke noget ydre, den er en del af identiteten: *en rigtig mester stiller krav til sig selv*. Bl.a. ved at udvikle sig fagligt.

Nogle af de værksteder vi har besøgt, hvor Mester trådte tydeligst frem, var skolernes metalværksteder. Lederne her - *Smedene* - kommer fra en stærk faglig tradition med en bevidsthed om eget værd. *Jeg vælger at kalde det smedeværkstedet*, siger en leder af et metalværksted. Et metalværksted kan være så meget forskelligt, på smedeværkstedet er der tale om et helt bestemt håndværk. Nogle steder bliver værkstedslederens kaldenavn bare Smeden. Manden bliver identificeret med faget. Smedene giver deres faglige stolthed videre til deltagerne på værkstedet. På en mindre skole fortæller forstanderen suppleret af smeden, at metalværkstedet i begyndelsen lå adskilt fra skolen. Det fik man ændret, sådan at værkstedet i dag ligger på skolens grund. Årsagen var blandt andet, at den stærke værkstedskultur hos smedene gik over gevind, sådan at *de blå drenge*, som smeden kalder dem, følte sig meget bedre end resten af skolen.



Også på det pædagogiske område er medarbejderne på mange skoler bevidste om nødvendigheden af en vis form for professionalitet. Dog er det, som det fremgår af afsnittet om pædagogiske kompetencer, ikke nødvendigvis en professionalitet, der har sin grund i en officiel uddannelse, man på skolerne ser som det ideelle.

Arbejdet som produktionsskolelærer kræver et personligt engagement. Derfor er et vigtigt aspekt af professionaliteten, at man forstår at sætte grænser, deriblandt sine egne personlige grænser. Det er nødvendigt hele tiden at være bevidst, at dette "kun" er et arbejde, for *hvis man glemmer det, så drukner man*, som en souschef siger. En anden souschef udtrykker det således: *man skal være sig selv - hvis man kan det i alle situationer, så er man professionel!*

#### Personlig

Den personlige relation til den enkelte deltager er helt nødvendig i den personlige vejledning, der foregår løbende i dagligdagen. Tre nøgleord i det pædagogiske virke er ansvar, tillid og (gensidig) respekt. *Vi skal turde tro på dem*, siger nogle medarbejdere - hvis man som medarbejder skal skabe tillid og respekt hos deltagerne, skal man være parat til at give dem et ansvar. En medarbejder gør opmærksom på, at det ikke så meget handler om at give deltagerne ansvar som om *ikke at tage ansvaret fra dem* - ansvaret for deres eget liv. Ligeværdighed er et ord, der går igen, det udtrykker ligesom vendingen *at agere som medmennesker* den balance, der er mellem medarbejder og deltager. Endnu et ord er ærlighed: *Vi står nøgne over for eleven*, siger en medarbejder. Deltagerne gennemskuer straks uærlighed. Tilliden og respekten skal være ærligt ment, men medarbejderen er også nødt til at være ærlig med hensyn til sin egen person - melde klart ud, hvis han er træt eller ked at det eller simpelt hen har fået nok af deltageren.



Som medarbejder skal man med sin person give deltageren mulighed for at møde *en anstændig voksen*, produktionsskolens medarbejdere er nemlig ofte de første *ordentlige voksne*, de

unge møder. Det vil sige personer, der er afklarede og istand til at melde klart ud, hvem de er, og hvad de står for. De bliver derfor ofte *et spejl* for de unge eller *en mur at spille bold op ad*, hvor de unge ofte kun har haft *gardiner at spille op ad*, før de kom på produktionsskolen. Medarbejderen kan tilbyde et mønster, som deltageren kan overtage/afprøve, indtil han finder sit eget. Det indebærer også, at man som medarbejder bruger sine egne erfaringer som eksempel materiale. I stedet for at sige: "Jeg synes det er dumt du gør, eller ikke gør sådan og sådan", er det ofte mere frugtbart at fortælle om egne bømmerter og erfaringer.

Medarbejderen skal også som person kunne holde til den store tillid, de unge viser, og være parat til at lytte, når den unge er parat til at snakke, også selvom han egentlig har fri: *Hvis Jonas har fået lukket op for skuffen, så tømmer vi skuffen, og så går vi hjem, når vi er færdige med at tømme skuffen og har lagt tingene pænt på plads igen*, siger en linieleder. Netop fordi det personlige aspekt fylder så meget i forholdet mellem deltager og medarbejder, bliver det problematisk, hvis man som medarbejder ikke kan føle sympati for en deltager: *Hvis man har en elev, man ikke kan lide, så har man et problem*, siger lederen af et edb-værksted. De unge kan man nemlig ikke narre.

#### Aldrig privat

For mange af de unge har et meget stort behov for voksenkontakt, og fordi de er socialt og personligt "svage", så nærmer relationen mellem medarbejdere og deltagere sig nogle gange en art forældre-børn relation, eller i hvert tilfælde kommer det til at se sådan ud. Her er der stor forskel fra skole til skole. På de små skoler, hvor alle kender alle, og hvor medarbejderne udgør en lille sluttet gruppe, kan dette være meget tydeligt. Det er meget forskelligt, hvor bevidste skolerne og deres medarbejdere er omkring dette. På nogle skoler er det et bevidst valg, at man kører en form for familiemodell, at man for eksempel henter de unge, hvis de ikke møder om morgenen.

Det er imidlertid vigtigt, at medarbejderne er så professionelle,

at de er sig bevidste, at selvom de overtager nogle forældrefunktioner i forhold til de unge, så er de ikke forældre, og kan og skal aldrig tage ansvaret for deres liv fra dem. Det bliver i det tætte forhold vigtigt at have sine private grænser, og for mange medarbejders vedkommende går de ved at have de unge boende. *Jeg vil ikke have dem liggende på matten derhjemme*, siger en medarbejder på en skole. Et sted hørte vi om en medarbejder, der faktisk lod en ung pige flytte ind, det viste sig at være helt uholdbart. Men det kan også have sine fordele at have kontakt med deltagerne i fritiden. På en jysk skole, der bevidst vælger en "familiemodel", siger smeden: *Hvis man står og skal løfte et eller andet tungt, så kommer de jo rendende.*

Ligesom at mange ikke vil have de unge med hjem, så er det også vigtigt, at man kan *lægge problemerne fra sig*, når man har fri. Det er til gengæld svært for mange. *Husk at slukke for mobiltelefonen*, siger en forstander til sine medarbejdere. Mobiltelefonen er praktisk i det daglige, arbejde men nedbryder også grænsen mellem arbejde og privatliv.

#### Værkstedslærerens kompetencer

De faglige kompetencer - den grundlæggende respekt  
Det er medarbejderens faglige kompetence, der skaber fundamentet for den respekt, han får hos de unge. Det er derfor også vigtigt, at medarbejderen følger med og fornyer sig inden for sit fagområde. Pædagogisk efteruddannelse er meget brugt i skoleformen, hvor de fleste undervisere har en ikke-pædagogisk uddannelse. Nogle medarbejdere ser imidlertid ud til enten at sidestille eller ligefrem foretrække faglig efteruddannelse fremfor pædagogisk efteruddannelse.

Personlige og sociale kompetencer - at være lidt skør  
*Det skader ikke at være lidt skør*, har flere medarbejdere sagt til os. Det dækker blandt andet over, at det er vigtigt med humor, man skal kunne grine - også af sig selv! Et andet argument for at være skør er, at dagligdagen på en produktionsskole er meget anderledes end mange andre steder. For eksempel er man nødt til at kunne gå på faglige kompromiser ind imel-

lem. Man skal også være istand til at bedømme de unge ud fra andre kriterier end de faglige. *Du skal kunne lide de unge*, er et af produktionsskolelærernes grundlæggende bud, der af en forstander formuleres sådan her: *...den vigtigste egenskab hos en medarbejder er, at han, når han føler rigtig efter indeni, virkelig kan lide den unge, også selvom han har skændtes med ham og haft nederlag i arbejdet...*

Tålmodighed, ærlighed, omstillingsrobusthed er kompetencer, der ofte nævnes. Og så skader det absolut ikke at være lidt af en ildsjæl. Menneskekundskab, sund fornuft og livserfaring er gode, hvis ikke nødvendige ting at have med sig. Derfor vælger mange skoler bevidst at ansætte erfarne medarbejdere. Den "voksne" medarbejder kan også fungere som en faderfigur i forhold til de unge, der har levet i et hjem uden far. Modsat har andre skoler blik for, at unge medarbejdere har nogle andre forcer i forhold til de unge. For eksempel har de ofte mere føling med, hvad der rører sig i ungdomskulturerne. De vælger derfor en vis balance i medarbejdernes aldersfordeling. På en skole har forstanderen for eksempel valgt at ansætte to unge mænd på Natur og Friluftslinien, som en modvægt til de "voksne" mænd på træ- og metalværkstederne. Dette eksempel vakte til eftertanke på en anden af de besøgte skoler, der efterfølgende har ansat en helt ung medarbejder på videoværkstedet.

Pædagogiske kompetencer - "Den fødte pædagog"

Oven i den nødvendige faglige baggrund, som underviserne kommer med, vælger nogle skoler som sagt at give deres medarbejdere en pædagogisk efteruddannelse af en eller anden art. Det kan være enkeltstående pædagogiske dage på skolerne, eller det kan være længerevarende kurser på uddannelsesinstitutioner. Mange skoler benytter sig af "Produktionsskolernes konferenceuge", der afholdes årligt i Karrebæksmind og er et samarbejde mellem Forstanderkredsen, Danske Produktionshøjskoler Lærereforening og Foreningen for produktionsskoler & produktionshøjskoler. Her deltager hvert år mellem 150 og 200 produktionsskolemedarbejdere. Kurserne er dels fagspeci-

fikke, dels mere generelle inden for vejledning og pædagogik. Derudover deltager de samme tre organisationer i et "Kursus- og efteruddannelsesudvalg", der også løbende arrangerer både branchespecifikke og mere generelle kurser.

Ungdomspædagogisk Forsknings- & udviklingscenter ved Danmarks Lærerhøjskole i Odense udbyder pædagogik- og vejledningskurser på forskellige niveauer. Her kan skolerne sende enkelte medarbejdere, eller de kan gå sammen flere skoler og lave specielle aftaler med centeret. Mange medarbejdere giver udtryk for, at det er godt sådan at *blive afkalket en gang imellem*. Og at det er nyttigt at få *nogle* (pædagogiske) *værktøjer*, som man kan bruge i dagligdagen med de unge.

Imidlertid er der mange steder blandt de håndværksuddannede medarbejdere en underforståethed omkring de naturlige pædagogiske egenskaber, som den ideelle medarbejder er i besiddelse af. *Man skal være født sådan*, siger en smed, og heri ligger der en stor selvbevidsthed. Intuition er en vigtig egenskab for den naturlige pædagog: *det kan ikke nytte noget, du skal ind og læse og slå op, og sådan noget*, siger en tømrer. I en krisesituation skal man kunne handle i brøkdelen af et sekund, og vel at mærke gøre det rigtige.

For at forstå hvem den "rigtige" pædagog er, bliver han ofte sammenlignet med den professionelt uddannede pædagog. Hvor den uddannede har gået på seminarier, har den fødte gået i *livets skole*, hvor den uddannede har eksamen, har den fødte *erfaring*, hvor den uddannede kan slå op i bøgerne, har den fødte *ingen facitliste*, men må klare sig med intuition og erfaring.

Den professionelle pædagog bliver af mange medarbejdere og deltagere forbundet med "systemet". De pædagoger, de unge har mødt i deres fortid på skoler og i den sociale sektor, er ofte *kyniske* og opfattes som *maskinmennesker*. Det er vigtigt at understrege, at disse billeder af den naturlige og den professionelle pædagog ikke behøver stemme overens med bestemte

underviseres faktiske uddannelse eller ikke uddannelse, men mere knytter sig til den enkeltes evner til at være i dialog med den unge. Det viser vores samtale med en gruppe unge på en af skolerne. De unge var meget velformulerede omkring deres sym- og antipatier med hensyn til pædagoger. Det sjove var, at den lærer, de roste til skyerne for ikke at være "pædagogisk", faktisk var uddannet socialpædagog.

På nogle skoler bliver professionalitet således til et skældsord. En forstander siger: *... i det øjeblik en person på en produktions-skole bliver for professionel, så skal vedkommende ud - væk!* Her knyttes begrebet professionel ikke udelukkende til uddannelse, men til underviserens relationer til den unge i det hele taget. Argumentet er, at professionalitet har de unge fået nok af. En anden forstander udtrykker betænkeligheder ved at efteruddanne medarbejdere på Danmarks Lærerhøjskole. Lærerhøjskolen repræsenterer den pædagogik, der netop har spillet fallit over for mange af de unge. De professionelle er i denne opfattelse ikke "anstændige voksne", de er lønarbejdere, der lægger arbejdet på hylden i det øjeblik, de går hjem. De unge repræsenterer for dem ikke en menneskeskæbne, men en lønindtægt.

#### Værkstedslærerens værdier

De værdier og normer, underviseren bærer med sig fra sin egen opvækst og faglige løbebane, indvirker på hans ledelse af værkstedet. Har underviseren haft sit eget firma, der skulle kunne hænge økonomisk sammen, har han været officer i hæren og været vant til en forholdsvis høj grad af disciplin eller har hun været højskolelærer og boet tæt på skolen med forpligtigelser også i "fritiden"? Fortiden spiller ind på den måde, værkstedslederen forsøger at køre sit værksted på.

#### Værkstedet som privat virksomhed

Vi har på skolerne mødt værkstedsledere, der så at sige betragter værkstedet som en privat virksomhed. For en sådan er det vigtigt, at værkstedet tjener penge og har et overskud. En sådan holdning kan præge valg af produkter og produktionsform. Den kan også være et argument i forhold til de unges

arbejdsindsats: *I kan jo ikke engang tjene jeres egen løn, nu skal I passe på, at skolen ikke går konkurs!* Siger en tekstlærer halvt i spøg, når pigerne ikke laver nok.

På forholdsvis nyoprettede værksteder har lærerne fortalt om deres strategier for at opbygge og vedligeholde en kundekreds. En af strategierne kan være at levere perfekte produkter. På et videoværksted på en af skolerne bliver der ikke sluppet produkter ud, der ikke lever op til lederens krav. På træværkstedet på en anden skole har lederen en lignende holdning, og i de borde-bænke sæt, linien blandt andet producerer, er alle samlinger perfekte.

Den faglige stolthed og dens dilemma

En sådan strategi stemmer godt overens med den faglige stolthed, mange håndværkere har. Er man vant til at levere et ordentligt stykke arbejde, så sætter man en personlig ære i, at produkterne fra værkstedet er af høj kvalitet.

Fagligheden og den faglige stolthed kan dog nogle gange blive et problem for medarbejderen. Det er i de situationer, hvor han/hun er nødt til at prioritere deltagerens behov for rådgivning og vejledning fremfor at få et arbejde gjort. Et eksempel er en økologisk demonstrationshave, der er under opbygning. Deadlines i haven er ikke absolutte som på et værksted, hvor produktet er fysiske objekter, der skal leveres til en kunde. I haven handler det om arbejder, der skal udføres på bestemte tidspunkter af året, fremfor på bestemte datoer. At tidsplanen skrider lidt gør ikke noget, men pludselig er den skredet for meget, og man når ikke det pågældende arbejde, men må vente et år.

Personlige normer som baggrund for den personlige vejledning

Meget af den personlige vejledning kommer til udtryk som en slags "opdragelse". Hovedtesen er, at man skal ændre nogle af de unges holdninger og vaner for at gøre dem egnede til at klare sig i det omkringliggende samfund. Den opdragelse, der

foregår på værkstedet, tager udgangspunkt i lærerens egne normer og værdier.

I manges værdisæt har arbejdslivet en fremtrædende plads :  
*...alene at møde hver dag på arbejde, det giver noget livskvalitet,*  
 siger en smed. Et andet sted mener læreren, det er vigtigt at lære de unge *respekt for andres arbejde*. Men det er ikke nok at arbejde, man må også være kritisk overfor det man laver, og være parat til at blive ved, indtil den ønskede kvalitet er opnået: *...det er noget med at lave nogle ting færdige, gøre det ordentligt...*

Kvaliteten i arbejdet hænger i nogen grad sammen med en æstetisk/kulturel dimension, som nogle lærere også gerne vil åbne de unges øjne for. Når man er på skiferie i Norge, er det for nogle lærere vigtigt at tage fat i den unge på toppen af bakken og sige: *Se - er det ikke utroligt smukt!*

Mange af de unge har ikke kun brug for at lære at gebærde sig i arbejdslivet. Det kan også være svært at få fritidslivet til at fungere. Her kan læreren for eksempel på længere ture, hvor han er sammen med deltagerne i fritiden, præsentere dem for sin egen måde at gøre tingene på. Det kan for eksempel være, at man kan *gå ud og drikke en øl eller to og så gå hjem igen. Når man tager hul på en kasse øl, behøver man ikke nødvendigvis at drikke hele kassen.*

## 6.4 Vejledning og almen undervisning

### 6.4.1 Vejledningen

Faglig og personlig vejledning

Et kendetegn ved produktionsskolerne er det store fokus, der ligger på vejledningsindsatsen. Skoleformens styrke er den særlige blanding, der finder sted mellem formel og uformel vejledning. Lidt firkantet sagt er formel vejledning kendetegnet ved, at den unge og vejlederen sætter sig ned på aftalt sted og tidspunkt og drøfter et nærmere aftalt emne. Uformel vejledning opstår spontant, når behovet melder sig i den intime situ-



ation ved sybordet, over gryderne i køkkenet eller i bilen på vej ud til en kunde.

Bredden i vejledningsformen gør det muligt at gå i dybden med både faglige og personlige spørgsmål og problemer. Den formelle vejledning vil som oftest have faglige spørgsmål som for eksempel den unges fremtids- og uddannelsesplaner som udgangspunkt. Men den kan i samtalens løb føre ind på personlige problemer, der spiller ind på fremtidsplanerne. Både faglige og personlige spørgsmål kan - og vil som oftest - dukke op uden for den aftalte vejledningsseance. Her er det vigtigt at have tid og rum til at tage diskussionerne med de unge, når behovet melder sig. Især på de værksteder, der lægger vægt på at have en forholdsvis stor og reel produktion, kan det ind imellem stille store krav til værkstedslederen at skulle honorere både den individuelle løbende vejledning og produktionen samtidig.

#### Vejledere

På nogle større skoler, hvor det er økonomisk muligt, vælger man at ansætte en eller flere særlige vejledere. Andre steder vælger man at give en eller flere medarbejderne en eller anden form for kursus/efteruddannelse, således at vedkommende kan fungere som officiel vejleder ved siden af andre funktioner. På de små skoler kan budgettet som regel ikke bære en ansat, der udelukkende fungerer som vejleder. Flere steder har vi set, at det er forstanderen eller souschefen, der går ind i den officielle vejlederfunktion. På landsplan opgiver 15 skoler, at forstanderen er hovedansvarlig for vejledningen (se afsnit 5.8.2). Nogle skoler vælger at indgå et samarbejde med kommunens ungdomsvejleder. På tre af de skoler, vi besøgte, havde ungdomsvejlederen til huse i samme bygning som produktions-skolen, hvilket alle steder blev fremhævet som en fordel for deltagerne. Det er nemmere for de unge at gå ind i lokalet ved siden af, end at skulle bevæge sig et helt andet sted hen i byen eller måske - i de små kommuner - endnu længere væk. Det er måske også lettere at snakke med en person, der eksisterer i ens hverdag, end med en helt fremmed.

Da den uformelle vejledning på alle skoler er et vigtigt led i dagligdagen, fungerer alle medarbejdere og måske især værkstedslærerne i praksis som vejledere. Disse medarbejdere har altså en dobbeltrolle i forhold til den enkelte unge: Mester og vejleder. I værkstedets daglige praksis skelner den enkelte ikke rollerne fra hinanden, og de normer og værdier, der udgør grundlaget for mesterrollen, er i vid udstrækning de samme, som medarbejderen aktiverer, når han vejleder den unge personligt som fagligt. Fra den unges synspunkt vil den vigtigste vejleder ofte blive værkstedslæreren. Især på de store skoler, hvor den unges tilhørsforhold først og fremmest er rettet mod værkstedet (dette er dog en sandhed med modifikationer. På en stor skole, hvor der er en særlig vejleder knyttet til hvert værksted, er drengene på metalværkstedet meget glade for deres vejleder og går lige så gerne til hende som til værkstedslæreren). Det bliver som oftest i værkstedets trygge rammer, der bliver åbnet for "poserne". Meget betegnende opfatter de unge ofte slet ikke det, der foregår i værkstedet, som egentlig vejledning, ifølge afsnit 8.6.3 mener kun 19% af deltagerne i undersøgelsen, at skolens vejledning har været med til at afklare deres fremtidsplaner.

#### Formel vejledning

Alle de besøgte skoler afholder jævnligt formelle vejledningssamtaler med de unge (Med hensyn til vejledning på landsplan se i øvrigt afsnit 5.8). Ifølge afsnit 5.8.1 opgiver 55 skoler, at de opretter en handlingsplan, 30 skoler at de opretter en logbog for de unge i indslusningsfasen. I "Minimumsprogrammet" fastslås at: "Selve vejledningsforløbet opbygges omkring en personlig kvalifikations- og udviklingsplan ("logbog"), der indeholder mål, kurs og begivenheder i løbet af produktions-skoleopholdet." Set i forhold til dette er det ikke mange skoler, der reelt opretter handleplaner for de unge. Med den nye lov bliver det imidlertid et krav, at de unge på produktionsskolerne såvel som alle andre steder i uddannelsessystemet skal have uddannelsesplaner. Det kunne derfor have sin berettigelse at se lidt nærmere på de redskaber, der allerede bruges.

#### Logbøger og handlingsplaner

Handlingsplaner såvel som logbøger bliver udformet af deltager og vejleder i fællesskab. Navnet logbog indikerer, at det er her den planlagte kurs bliver afstukket, og her den reelle kurs bliver beskrevet. I det følgende vil vi ikke skelne mellem de to redskaber, der i sin funktion ligner hinanden.

Som oftest bruger vejlederen et fast skema som udgangspunkt. Her kan der være plads til basisoplysninger som navn og adresse på den unge og på eventuelle forældre eller værge. I et af de skemaer, vi har set, hedder de følgende rubrikker derefter:

*Nuværende kvalifikationer med uddannelse og jobberfaring, Job- og uddannelsesønsker, Handlingsplan, og Øvrige forhold.* I nogle skemaer er der plads til en form for selvevaluering. På en skole kan man blandt andet svare på følgende spørgsmål: *Møder du til tiden? Behandler du maskiner og materiel ordentligt? Går du selv i gang med dine arbejdsopgaver? Beder du tit om hjælp? Hjælper du andre.* Osv., osv. I dette skema tager man derefter fat i de konkrete arbejdsopgaver ude på værkstederne, så man på en liste kan krydse af, hvilke arbejdsfunktioner man har prøvet, og hvilke man klarer selvstændigt.

Handlingsplanerne kan være udformet forskelligt fra værksted til værksted, men det er de samme ingredienser, der går igen: Udover basisoplysningerne beskriver planen, hvor den unge står, og hvor han er på vej hen. Hvilke kvalifikationer er han i besiddelse af, og hvilke har han brug for for at komme videre. Imidlertid er den unges planer ikke statiske, et af formålene med forløbet på produktionsskolen er jo netop at udkrystallisere realistiske planer for fremtiden. For at fungere skal handlingsplanen derfor nødvendigvis tages op til vurdering med jævne mellemrum. De fleste af de steder, vi har besøgt, er det med ca. 3 måneders mellemrum. Her kan man sammen forholde sig til de planer, der blev lagt på sidste møde. Holder kursen eller skal der ændringer til i den nærmeste fremtid? Planer og logbøger er tænkt som et styringsredskab, der skal være en hjælp for den unge. Men ikke alle ser logbøger og

handleplaner som et ubetinget gode. Preben Jensen, værkstedsleder på Korsør Produktionshøjskole, har i et debatindlæg på FPPs hjemmeside anført en række kritikpunkter, blandt andet at det ikke altid er gavnligt at verbalisere alting, og at en verbalisering og skriftliggørelse af alle erfaringer vil få produktions-skolerne til at ligne det skolesystem, nogle af de unge netop har givet op overfor. Preben Jensens synspunkt er meget relevant; det er vigtigt med en grundig diskussion af, hvordan og for hvem logbøgerne er et egnet redskab, samt hvilke andre former for dokumentation, der kan indgå i de fremtidige uddannelsesplaner.

Det er givet, at logbøgerne ikke er lige velegnede for alle deltagere. Som en souschef på en af skolerne gør opmærksom på, så har mange af de unge fået nok af andres planlægning. Hun siger: *...de har ikke mødt andet de sidste 4-5 år af deres liv: Hvad vil du? Hvad vil du være? Nu må du lave en plan! De har ikke mødt andet, og de kan ikke klare det...* Der ligger således en stor udfordring for skolerne i at viderebearbejde ideen om logbøgerne, så den kan blive attraktiv for flere deltagere.

#### Kompetenceafdækning

I erkendelse af, at man står overfor en helt særlig gruppe unge med særlige behov, søger man på mange skoler efter nye veje til at forstå eller finde de unges kompetencer. På mange skoler er man blevet stærkt inspireret af Howard Gardner og hans teori om, at der eksisterer mange forskellige intelligenser, men at et par af dem favoriseres, hvorved de øvrige overses.

Nogle skoler arbejder med at udvikle øvelser, der kan afdække, hvor deltagernes styrkesider ligger. For eksempel har Produktionshøjskolen i Svendborg indledt et samarbejde med psykologen Steen Hilling om at uddanne nogle af skolens lærere til "kompetenceafdækningskonsulenter". De bliver via samarbejdet opøvet i at afdække deltagernes kompetencer og styrkeområder. Metoden er under udvikling. På nuværende stadium tager man for eksempel deltageren ind i et specielt lokale, hvor han udfører øvelser inden for blandt andet tekst-, tal- og bil-



ledbearbejdning sammen med en lærer. De involverede medarbejdere er selv opmærksomme på, at det formentlig ville være en styrke for metoden, hvis afdækningen kunne foregå direkte i værkstedet og i tættere relation til deltagerens daglige arbejde. Ligeledes kræver næste trin: at udvikle undervisningsmetoder, der tager hensyn til deltagerens stærke og svage kompetencer, en videre udvikling. Tanken er, at når det for eksempel viser sig, at en deltager er mere visuelt end matematisk-logisk orienteret, kan værkstedslederen tage højde for dette i den daglige praksis med specielle metoder, der passer til netop denne deltagers kompetencer.

Også på andre skoler er man i gang med lignende udviklingsarbejder i forsøget på at synliggøre, hvad det er for vilkår produktionsskolernes unge lever med, både hvad angår kompetencer, livsstil og generelle baggrund.

#### Problemet omkring skriftliggørelse

De forskellige logbøger og handlingsplaner arbejder alle med at fastholde beslutninger i skriftlig form. Det skrevne ord er nu engang i vores samfund og tradition blevet det, vi stadfæster kontrakter og aftaler med. I forhold til en bestemt gruppe af produktionsskolernes unge har det skrevne ord dog en stor svaghed: Nemlig den gruppe, der ikke er specielt bogligt eller skriftligt mindede. De har ofte brug for at lære overhovedet at forholde sig til det skrevne ord på fornuftig/kritisk vis. Et forsøg på det har man gjort på en nordjysk produktionsskole. Her har de unge foruden deres logbog en "Drejebog". *Bogen hedder Drejebogen, fordi det, der står heri, er det det drejer sig om.* Det er en sort kinabog, som den unge får udleveret i løbet af den introduktionsuge i køkkenet, som alle kommer igennem. Bogen er hans personlige ejendom, som han tager med sig videre på det værksted, han vælger efter den første uge.

Bogen har, når den fungerer bedst (og det ville i juni 99, da vi besøgte skolen, sige i køkkenet) tre funktioner:

1. Hver fredag morgen starter holdet med at skrive om ugen, der gik, og de nye elever skriver om deres første indtryk af skolen.
2. Deltagerne skriver i den af lyst som personlig dagbog, når de har en naturlig pause eller når de har behov for at skrive i løbet af dagen.
3. Deltageren kan få en bunden opgave, der består i for eksempel at beskrive et praktikforløb eller at beskrive et lille projekt.

Fredagsskrivningen og de bundne opgaver er beregnet på læreren, men den personlige del er deltagerens private, som ingen læser med mindre man får lov. I køkkenet er man begejstret: *en funktion det er at de skriver i den af lyst som personlig dagbog, når de har en naturlig pause eller når de har behov for at skrive i løbet af dagen og det bruger de flittigt ude hos os..* siger køkkenlederen. Men bøgerne fungerer ikke lige godt på alle afdelinger. På tømrerværkstedet siger læreren: *Altså mine elever har det sådan med den bog, de vil ikke, de vil helst ikke skrive i den, fordi de kan ikke skrive...*

Hovedsagen i denne sammenhæng er imidlertid, at Drejebogen er et forsøg på at vænne de unge til en form for skriftlighed: *...det er en måde til at få lidt færdighed i at skrive, få lidt vaner. Og de får selvfølgelig at vide: Stavefejl, glem det, jeg er ligeglad, det er fuldstændigt ligegyldigt, bare skriv og vi skal nok tyde det, selvom det er nogle frygtelige hieroglyffer...* Styrken i Drejebogen er, at den i så stor udstrækning er på de unges egne betingelser. De løgbøger og handlingsplaner, der bruges rundt omkring, er jo først og fremmest skabt på skolens og den enkelte vejleders betingelser. De er udformet, så de matcher samfundets vilkår: tidligere uddannelse og arbejds erfaring, job- og uddannelsesønsker for fremtiden. Selvfølgelig skal den unge gerne i løbet af produktionsskoleforløbet komme frem til at forholde sig til dette. Men måske er det ikke det, der brænder mest på lige nu. Her er Drejebogens åbne form på en helt anden måde gearret til at opfange det, der for den unge er i fokus: *...vi får opfanget mange ting, ved at læse i de bøger der.*

*Det er et smadder godt kommunikationsmiddel, siger læreren i køkkenet.*

For nogen kan en "drejebog" altså være en igangsætter i forhold til at udtrykke sig skriftligt. Men vi mener, det er vigtigt, at skolerne samtidig med eventuelle forsøg i denne retning arbejder bevidst med andre måder at fastholde deltagernes udviklingsforløb på. Måder der kan være alternativer til en skriftlighed, der nok har meget lille relevans for unge, der igennem mange års skolegang har fået et forkrampet forhold til det at skrive.

#### Uformel vejledning

Den uformelle vejledning, eller det, der i Minimumsprogrammet betegnes som "Daglig individuel vejledning og rådgivning", spiller en meget stor rolle på produktionsskolerne. I Minimumsprogrammet beskrives den yderligere som "samtaler, der foregår integreret i de sociale og arbejds-mæssige processer."

#### Den usynlige læderpose

På en mindre skole, der i det daglige arbejde med de unge er kendetegnet ved en lav grad af formalitet, og hvor der lægges meget stor vægt på den uformelle del af vejledningsindsatsen omkring de unge, siger forstanderen: *...jeg vil fanime ikke have, at man indkalder Yrsa til kl. 12.45 ved et skrivebord. Jeg vil have den der usynlige læderpose med den viden og visdom, vi har allesammen, det netværk vi kommer fra, den kan man så dosere i passende mængder. I det øjeblik der er ved at være brug for noget mere konkret, så er det klart, så træder vejlederen ind.*

Faren ved den formelle vejledning kan være, at man sætter sig i en helt bestemt fastlåst situation. På ovennævnte skole fik vi lov at overvære en vejledningssamtale, der faktisk foregik tværs over et bord. Så det er ikke bordet som sådan, forstanderen ikke kan lide, men den situation, hvor vejlederen via skrivebordet eller sin attitude i øvrigt indtager en magtposition i forhold til den unge. Hvis man låser sig fast i bestemte positioner og roller, kommer der ikke god vejledning ud af det. Så opnår

man kun at skabe en situation, som den unge måske har været udsat for alt for mange gange i det offentlige system og pr. automatik reagerer imod.

De vejledningsredskaber, læderposen indeholder, er ifølge forstanderen meget personlige. Det er medarbejderens livserfaring og personlige livssyn og ikke mindst netværk. Det svarer til, at medarbejderen er både professionel og personlig i sin relation til de unge.

Usynlig men bevidst vejledning

At læderposen er usynlig, er næsten symbolsk. Meget af den uformelle vejledning på produktionsskolerne er usynlig forstået på den måde, at den unge ikke engang rigtig lægger mærke til, at han bliver påvirket gennem de daglige samtaler.

Produktionsskolens samlede vejledningsindsats over for den enkelte unge spænder fra konkrete vejledningsprocesser til forskellige former for "opdragelse" eller adfærdsregulering, hvor vejlederen tager udgangspunkt i egne normer og værdier. Det er helt klart, at der rundt omkring på produktionsskolerne findes mange medarbejdere, der - som en værkstedsleder udtrykte det - *er fødte til arbejdet*. Medarbejdere, der har en naturlig evne til at være den mur, deltageren kan spille bold op ad. Det er imidlertid lige så klart, at hvis den samlede proces skal lykkes, må medarbejderen være bevidst om det, han gør. Både når han i opdragelsesdelen bruger sine egne normer, og når han går ind i den mere målrettede del af vejledningsprocessen. I den sidste er det vigtigt, at det så vidt muligt er den unges egne potentialer og ønsker, der er bestemmende for, hvilken retning han bevæger sig i.

#### **6.4.2 Almen og afledt undervisning**

Udbuddet af almen undervisning på produktionsskolerne er fremstillet i afsnit 5.3.2. På skolerne foregår undervisningen i dagligdagen imidlertid på mange forskellige planer, og det er ikke altid lige let at skelne mellem arbejde og undervisning. Normalt opererer man med to begreber: afledt og almen



undervisning. Den afledte undervisning er det, der foregår i umiddelbar tilknytning til arbejdet på værkstedet: Hvor meget træ skal der bruges til det bord, vi skal bygge? Hvordan måler man med en skydelære? Hvordan laver vi opskriften på midt-dagsretten om fra fire personer til 30? Den almene undervisning beskæftiger sig som navnet siger med mere generel indlæring i for eksempel dansk og regning. Imidlertid er det, som nedenstående eksempler viser, der, hvor arbejde og undervisning kommer så tæt på hinanden eller helt flyder sammen, der sker den bedste indlæring.

#### Organisering

Mange steder foregår den almene undervisning fysisk adskilt fra det praktiske arbejde i særligt indrettede undervisningslokaler. Nogle steder kalder man dem for værksteder for at signalere, at man også her arbejder, og at forskellen fra det praktiske værksted ikke behøver være så stor. På nogle skoler organiserer man det sådan, at der om formiddagen er arbejde i værkstedet for alle, om eftermiddagen kan deltagerne enten arbejde videre i værkstedet, eller vælge sig ind på forskellige undervisningstilbud.

I princippet er undervisningen frivillig, dog eksperimenterer man på nogle skoler med at gøre den tvungen i erkendelsen af, at de unge ellers vælger den fra. Enten fordi de undgår teoretisk undervisning generelt eller fordi de har for travlt på værkstedet. Tvungen kan for eksempel bestå i, at der udbydes en række fag, som deltageren skal vælge mindst et af. Undervisningen foregår mange steder i små hold, hvor der er tid til, at læreren underviser hver deltager individuelt. Således kan deltagerne nogle steder selv vælge, hvad det er de har mest brug for.

På en af de skoler, vi besøgte, har man en fast struktur omkring den afledte undervisning. Hvert værksted har *Linie-dag* en dag om ugen. Her er hele holdet samlet i et undervisningslokale sammen med værkstedslederen og den almene underviser, der er tilknyttet værkstedet. Formiddagen bruges på generelle problemer og spørgsmål, der diskuteres, nyheder

fra elevrådet og sidst men ikke mindst på undervisning, der tager udgangspunkt i værkstedets arbejde.

Mindre skoler kan af økonomiske grunde vælge at købe almen undervisning på andre institutioner som for eksempel ungdomsskolen, eller eventuelt dele en lærer. På nogle skoler får man desuden ekspertbistand fra amtet til undervisning af for eksempel ordblinde.

#### Metoder

##### Tematisk sammenhæng til værkstedet

Under vores besøg fik vi lov til at overvære en times tid af det ovennævnte træværkstedets Liniedag. Holdet skulle på værkstedet igang med en mindre serie borde-bænkesæt til børnehaver. Dette var udgangspunkt for dagens undervisning. Værkstedet havde før lavet bordene, og værkstedslederen havde taget et sæt med op i undervisningslokalet. Ved at måle op på det færdige produkt og regne ud på tavlen fandt holdet i fællesskab ud af, hvor meget træ der skulle bruges til ti sæt. Derefter blev der slået op i tømmerhandlens kataloger og regnet priser ud. Undervejs kom man blandt andet omkring begrebet moms. Alle var forholdsvis optaget af udregningerne, og selvom der var en del usikkerhed hos de enkelte deltagere om, hvordan udregningerne skulle foretages, så kom man i fællesskab frem til et resultat.

Man er fuldt ud klar over på skolerne, at forbindelsen mellem arbejde og undervisning er vigtig for motivationen til at lære, og man forsøger generelt at skabe en så meningsfuld relation som muligt. På en af de besøgte skoler sker dette ved, at almenlæreren jævnligt kommer på værkstedet og ser, hvilke produkter man er i gang med, og hvilke almene kundskaber disse kræver. I undervisningen kan han så tage direkte udgangspunkt i arbejdsopgaverne.

##### Fysisk nærhed til værkstedet

*...det kunne være helt ideelt, hvis almenundervisningen kunne flyttes helt ned på værkstederne, siger en almenlærer, der som*

ovenfor beskrevet tager udgangspunkt i værkstedets arbejde. Det er imidlertid ikke muligt på denne skole at integrere arbejdet og undervisning fysisk, men i det følgende eksempel har man gjort forsøget.

På denne produktionshøjskole ligger undervisningsværkstederne i en bygning for sig, adskilt fra de øvrige værksteder. Nogle deltagere *var ikke til at drive over til de almene fag* og benyttede enhver lejlighed til at smutte tilbage til værkstedet. Da man fik mulighed for at få en ekstra lærer tilknyttet, gjorde man derfor forsøg med en tættere fysisk sammenhæng mellem værksted og almen undervisning. I tilknytning til køkkenet indrettede man et lille lokale til undervisning. Her fik holdet tilbud om dansk og regning, der tog udgangspunkt i arbejdsopgaverne i køkkenet. Samtidig forhørte læreren sig også om, hvad den enkelte deltager syntes, han havde brug for. Man gik igang med at lave en kogebog med nogle af de retter, der blev brugt til de daglige frokostenretninger, men brugte også tid på at læse højt for hinanden af ungdomsbøger for at *vedligeholde læsefærdigheder*, da det var noget af det, de unge følte behov for. Senere gentog man forsøget på metalværkstedet. Begge steder viste det sig, at næsten hele holdet forholdsvis hurtigt meldte sig til undervisningen. En af forklaringerne på succes'en er den fysiske nærhed til det trygge arbejdsmiljø - døren kunne stå åben ind til værkstedet, og man kunne høre, hvad der foregik. En anden forklaring er formentlig, at netop denne lærer havde nogle personlige kvaliteter, der tiltalte de unge og gjorde dem trygge ved undervisningen.

#### Almenlærere

Spektret af undervisere i den almene undervisning er bredt på produktionskolerne. På nogle skoler mener man, det er vigtigt at kunne disponere over lærere, der er særligt uddannede i for eksempel specialundervisning. For andre skoler er det ikke eksamenspapirerne, der nødvendigvis tæller. Nogle steder er man af hensyn til økonomien nødt til at lade værkstedslederne undervise også i de almene fag, selvom de ikke er specielt uddannede til det. Har de kompetencer til dette, kan det være

en stor styrke for undervisningen. På en af de besøgte skoler så man deltageres kostvaner og almene helbredstilstand som et så vigtigt indsatsområde, at man havde ansat en lægeuddannet kvinde. Hun underviser i kostlære, går tur med de overvægtige deltagere for at give dem motion, og er tilstede og til rådighed med råd og vejledning.

Hvis der skal komme god undervisning ud af det, er det vigtigt, at almenlærerne ligesom værkstedslærerne er parate til at arbejde også på det personlige plan med deltagerne. Også for underviserne gælder det, at de trækker på egne erfaringer. En underviser, der selv har været skoletræt eller haft det svært med de boglige fag, vil have lettere ved at sætte sig i den læsesvage deltagers situation.

Ikke alle skoler har mulighed for at ansætte heltidsundervisere og bruger forskellige andre strategier for at få tilgodeset behovet for almen undervisning. En af de mindre skoler har ansat en pensioneret gymnasielærer til at undervise et par timer i engelsk hver uge. To andre skoler deles om en edb-lærer. Andre skoler vælger at købe undervisningen i for eksempel ungdomsskolen. Her har vi imidlertid også set et eksempel på, at produktionsskolen ophørte med dette, da ledelsen ikke mente, ungdomsskolelærerne besad de relevante kompetencer til at undervise produktionsskoledeltagere.

## **6.5 Skolernes fysiske rammer**

### **6.5.1 Rammernes betingelser**

Skolerne har i de allerfleste tilfælde fået stillet bygninger til rådighed af kommunen, der før 1996 primært var den instans, der oprettede skolerne. Man har altså i mange tilfælde måttet tage til takke med, hvad kommunen kunne og ville tilbyde. Her har to faktorer - kommunens økonomi og bygningens fremtidige hovedformål: produktionen - spillet ind.

Muligheder og velvilje i kommunen

I nogle kommuner har man ikke ønsket eller haft mulighed for at investere specielt mange ressourcer i en produktionssko-

le. Et nedlagt landbrug eller fabrik har derfor nogle steder været nærliggende og realistiske muligheder. Andre steder var kommunens egne tidligere offentlige bygninger til rådighed. Vi har besøgt skoler, der har til huse i tidligere kommunekontorer og plejehjem. Et par steder har produktionsskolen overtaget bygninger efter andre uddannelsesinstitutioner. Bornholms Produktionshøjskole's smukke røde træbaracker i Almindingen er meget apropos opført i 30'erne som arbejdslejr for den tids arbejdsløse. Ofte har disse bygninger stået tomme forud for overtagelsen og har været mere eller mindre forfaldne.



Andre steder har kommunen omvendt netop valgt at give skolen nye eller nyindrettede bygninger, der er klar til at modtage de unge.

Når skolen først er oprettet, spiller kommunens goodwill stadig en rolle. Rækker den for eksempel til at give skolen så favorable økonomiske vilkår, at den ikke bliver bundet af en tung husleje? De skoler, vi har besøgt, har haft meget forskellige vilkår med hensyn til ejerforhold og økonomi.

#### Skolens aktiviteter

Skolens bygninger skal være egnede til de forskellige aktiviteter, der skal foregå. Produktion kræver egnede værksteder, uanset om det er tekstil eller edb, der arbejdes med, landbrug kræver jord, den almene undervisning egnede lokaler. Da skolens særkende er det praktiske arbejde i værkstederne, har det logisk nok først og fremmest været dette, der satte kravene til rammerne.

I produktionsskolernes første år var træ og metalværksteder nogle af de første aktiviteter, eventuelt sammen med noget jordbrug og et køkken/en kantine, hvor der blev fremstillet måltider til deltagerne. Mange produktionsskoler ligger derfor typisk på et nedlagt landbrug eller i en gammel fabriksdal i byens industri kvarter. Enkelte steder har vi mødt lokaler, der var virkelig snærende for aktiviteten. Således en tidligere ungdomsskole, hvis lokaler generelt er for små og lavloftede til de

praktiske værksteder. Meget afhænger således af de kommunale myndigheders evne til at se og anerkende skolernes behov for egnede rammer.

I takt med at der er kommet nye værkstedstyper til, har kravene til de fysiske faciliteter ændret sig. Skolerne har derfor været nødt til at bygge om og eventuelt inddrage andre bygninger og arealer hen ad vejen.

### 6.5.2 Arbejdets og undervisningens rammer

Bygningerne er rammer for de aktiviteter, der foregår. Det gælder både arbejde og undervisning samt det fællesskab og sociale samvær, der også foregår på skolerne.

#### Værkstedets iscenesættelse

De store forskelle, der er mellem produktionsskolerne, finder vi også, hvis vi kikker ind på for eksempel et metalværksted. På den ene skole er det et stort veludstyret værksted med store, professionelle maskiner. På en anden skole ligger metalværkstedet i en gammel smedie: Et lille separat murstenshus med en gammeldags esse som centrum og nogle få mindre maskiner. Værkstedet er det primære sted for udfoldelsen af skolens pædagogik. Værkstedsfaciliteterne er derfor, som det er beskrevet i afsnit 6.3.2, med til at signalere, hvor den pædagogiske vægt ligger. Er holdningen, at den autentiske produktion med klare kvalitetskrav er det altafgørende for deltagerens udvikling, hvoraf følger en vis grad af professionalitet også i værkstedets indretning? Eller er værkstedsaktivitetens funktion primært at "fange" de unge, så man derefter kan få dem ledt videre?

Uanset om værkstedet er stort eller lille, veludstyret eller ej, så skal deltageren helst fornemme, at dette er et værksted, og her arbejder man. På en produktionshøjskole er man i køkkenet blevet meget bevidst om at sende klare signaler til deltagerne omkring arbejdets seriøsitet via iscenesættelsen af værkstedet. Man har derfor skabt klare grænser mellem på den ene side køkkenet som arbejdspladsen og på den anden side kaffestuen ved siden af som det sted, man holder pause fra arbejdet. I

køkkenet har man sit kokketøj på. Her foregår der kun aktiviteter, der har noget med maden at gøre. Skal man snakke om andet end opskrifter, tager man kokketøjet af og går ind ved siden af.

#### Valg af æstetik

Mere eller mindre bevidst vælger skolen en bestemt æstetik. Den er med til at synliggøre og understøtte skolens pædagogik. Det kan i det konkrete tilfælde handle om valg af materialer, farver, indretning af lokaler, valg af møbler og eventuel udsmykning. Skal man købe kunst eller er væggene udstillingssted for skolernes kreative linier?

Argumenterne for at vælge kvalitet og design, ja endog investere i kunstværker, er først og fremmest af opdragende art og kan blandt andet være, at kvalitet og skønhed opfordrer til at passe bedre på tingene. Hvis de genstande, man omgiver sig med, er behagelige at være iblandt, begår man ikke hærværk imod dem. Et andet argument kan være, at kvalitet og skønhed kan åbne øjnene for deltagerne, udvide deres horisont, præsentere dem for noget andet end deres dagligliv.

Et argument for ikke at investere i design og kunst kan være, at deltagerne føler sig fremmedgjorte i et miljø, der er domineret af arkitekttegnede møbler. Skolen er til for deltagerens skyld og de skal kunne føle sig hjemme der. Den gældende æstetik skal være en æstetik, de kan forholde sig til.

#### Valg af signaler

Valg af æstetik er ikke kun et spørgsmål om et bestemt design eller en bestemt kvalitet. Det er også et valg af signaler: befinder vi os på en produktorienteret virksomhed eller i et kreativt miljø? På en natur- og miljølinie, der har til huse på et nedlagt landbrug, understreges atmosfæren i stuehusets store spise- og opholdsstue af rustikke bondemøbler og kurvestole. Ovenpå har linielederen sit kontor for enden af gangen, der her vider sig ud og bliver til et opholdsrum uden mulighed for at lukke døren, der er simpelt hen ikke nogen væg eller dør ud til gan-

gen. Der er med andre ord altid adgang til at komme til at tale med lederen. På skolens håndværkerafdeling signalerer indretningen derimod fabrik/arbejdsplads. Her er der ingen spise-stue, men en kantine, hvor alle henter sin mad ved disken og sætter sig ved de lange borde i lokalet, der er stort og uden nævneværdig udsmykning. Andre steder kan man næsten få indtryk af at træde ind i et privat hjem, når man besøger skolen. Her er blomster i vindueskarmen, billeder på væggen og nips på skrivebordet.

### 6.5.3 Undervisningens genstandsfelt

Istandsættelser og renoveringer

Samtidig med at de fysiske faciliteter danner rammen for arbejde og undervisning, så er de som ovenfor antydnet ofte genstand for arbejdet og den afledte undervisning. Mange steder har man i kommunerne betragtet en istandsættelse af bygningerne som en passende opgave for de unge at gå i gang med. Dermed er de fysiske rammer på den nystartede skole og de behov der er for istandsættelse, med til at bestemme hvilke værksteder, der bliver oprettet. På et af vore skolebesøg var vi så heldige at møde en produktionsskole i sin fysiske opbygningsfase. Her havde træværkstedet en central rolle i opbygningen, idet det først og fremmest fremstillede produkter til skolen selv, blandt andet vinduer og møbler.

For en nystartet skole kan det betyde, at den bruger mange ressourcer på de mest nødvendige istandsættelser. De pædagogiske argumenter for dette kan være, at de unge har brug for at se praktiske resultater af deres arbejde. På skolen er de med til at bygge noget op. Det er en vigtig oplevelse for unge, der måske for nogens vedkommende har været med til at begå hærværk og nedbryde deres fysiske omgivelser. Her får de endvidere selv glæde af forbedringerne. Der er altså en direkte forbindelse mellem arbejdsindsats og udbytte.

Argumenterne for at skolen og deltagerne skal flytte ind i en ny eller allerede renoveret bygning kan omvendt være, at deltagerne skal føle sig velkomne på en skole, der tager dem og



deres ophold på skolen alvorligt. Det er dem, der er i centrum, de skal ikke betragtes som gratis arbejdskraft for kommunen. Et andet argument kan være, at en gennemgribende renovering simpelt hen tager for lang tid. Med skolens egen arbejdskraft bliver processen så lang, at den bliver uoverskuelig for de unge, og så godt som ingen af deltagerne vil komme til at være med i hele processen.

#### Vedligeholdelse

Efter etableringsfasen, og uanset hvilken stand bygningerne er i, så vil der i et hus, der bliver brugt altid være vedligeholdelsesopgaver; vægge og træværk der skal males, afløb der skal renses, forskellige småreparationer, som skolen i vid udstrækning selv kan klare. Der er også på mange skoler grønne områder, der skal holdes; græs skal slåes, der skal fejes og ryddes sne om vinteren osv. På de større skoler kan opgaverne være uddelegeret til et særskilt værksted, på de mindre skoler vil de typisk ligge på nogle af håndværksfagene.



#### 6.5.4 En produktionsskoles skiftende muligheder

Som det fremgår af afsnit 5.3.1 findes de traditionelle håndværksfag på den overvejende del af skolerne og de er den ældste fagtype på skolerne. De er som ovenfor beskrevet væsentlige i selve den fysiske opbygningsfase. En fare ved at overtage bygninger, der trænger hårdt til renovering, er, at denne opgave kommer til at sætte dagsordenen for skolens pædagogik. Herved får medarbejderstaben måske knap nok tid og rum til at finde og vælge deres pædagogiske stæd. Således kan pædagogikken (= istandsættelsen) komme til at tilgodese bygningerne frem for deltagerne.

Op gennem 80erne og 90erne er der kommet nye fag ind på skolerne, samtidig med at de traditionelle fag ligger som en base under de nye. Dels kommer der nye erhverv og interesser blandt de unge. Her er de nye pædagogiklinier på nogle skoler et klart eksempel. De viser direkte hen til sosu-uddannelserne. Dels skifter de enkeltes skolars betingelser også. I Jylland besøgte vi en skole, der havde eksisteret i en årrække og havde

fået sine fysiske rammer på plads. Skolen ligger på et nedlagt landbrug i byens udkant og har drevet gartneri på jorden. Gartneriet er nu presset af byens ekspansion. Kommunen har inddraget det meste af arealet for at bygge en ny kommuneskole her. Til gengæld har man oprettet en natur- og friluftslinie, der ikke behøver store egne arealer, men kan kombinere den jord, der er tilbage, med ture ud af huset. På samme skole har træ- og metalværkstedet fået mindre søgning gennem de sidste år, og man valgte i forbindelse med kvoteordningen at lukke dette værksted, når de sidste deltagere her er udsluset. Til gengæld er der efterspørgsel på multimedieafdelingens produkter, så den udvides.

Således tilpasser den enkelte skole sig hele tiden skiftende betingelser i form af de muligheder, omgivelserne leverer, og de krav, deltagerne og deres behov sætter. Forandringsparathed i grundlæggende forhold og fleksibiliteten i det daglige er et særkende for skoleformen. Det er en pædagogisk nødvendighed i forhold til skolernes særlige målgrupper, med deres individuelle og skiftende behov. Nogle forstandere antyder desuden, at det har været en nødvendighed for at overleve.

## 6.6 Lokalområdet

Den enkelte skole er på mange måder tæt knyttet til lokalområdet. Det er kommunen, der har oprettet skolen, det er først og fremmest herfra, den får sine deltagere, og det er først og fremmest hertil, den skal afsætte sin produktion. Skolens lokale image og netværk bliver derfor en vigtig faktor for de pædagogiske processer, der foregår.

### 6.6.1 Image i lokalområdet

Den lokale skepsis

*...anerkendelsen og det positive, det stiger proportionalt med at du fjerner dig fra lokalområdet, siger en forstander. En anden forstander gør opmærksom på, at det der er velset på kommunalt plan ikke behøver at være det lokalt. Især i de små samfund har der mange steder været en generel skepsis over for noget nyt. Det er en skepsis, der kan neutraliseres i takt med, at sko-*

len bliver et kendt element i dagligdagen. Men hvis skolen har et stort udviklingspotentiale og hele tiden sætter nye projekter i værk, kan skepsisen dog fornyes med hvert nyt projekt. Det er til dels tilfældet for en skole, der ligger i et lille landsbysamfund. Naboerne skal have tid til at vænne sig til nye eksperimenter. Men når de har vænnet sig til en ting, er der allerede en ny igang. *Det var måske ikke så tosset alligevel, men hvad fanden er det nu for noget nyt, I er gået igang med?* får skolens medarbejderne så at høre. ...*den lidt skeptiske betragtning, de også anskuer os med...* kalder man det i medarbejdergruppen.

At fare med lempe og acceptere det lokale temperament kan være vigtigt, hvis skolen vil være en integreret del af lokalsamfundet. På en skole har man lavet et lille lanternehus, der ville egne sig som redskabsskur nede ved fjorden, hvor skolen har et par både liggende. Bare at sætte huset op ville imidlertid ikke blive accepteret af de fiskere, der også har deres både liggende i det lille fiskerleje. Nu venter man derfor på en anledning til at invitere fiskerne op på skolen, hvor de så selv kan få øje på huset og eventuelt foreslå en flytning.

Prutten og kolbøttefabrikken

*De kalder det Prutten, men det er også et kælenavn, mener en souschef.* For de unge er det dog på mange skoler et reelt problem, at det *ikke er noget at prale med* at gå på produktionssskolen. Faktisk var det en af de ting, mange unge nævnte som noget, der burde laves om ved skolerne. På en enkelt skole havde de unge taget et selvstændigt initiativ her. En lokal journalist havde lavet en udsendelse i den lokale radio, hvor skolens deltagere blev omtalt som *svage unge*. Det var de blevet meget fortørnede over og havde i elevrådet taget initiativ til dels en intern diskussion på skolen: Hvis vi ikke er svage, hvad er vi så? Dels en henvendelse til journalisten med en kritik af hans ordvalg.

Det dårlige ry, mange skoler har i de unges forestillingsverden, står i stærk modsætning til deres egen holdning til skolen. De fleste, vi har snakket med, er glade for skolen og synes, de får

noget ud af at være der. En ung udtrykker det på denne måde: *de fleste tror det er en skole for folk, der ikke kan finde på noget andet. De ved ikke, at det er en skole for folk, der vil noget andet.*

Det er imidlertid bred enighed blandt medarbejderne på de besøgte skoler om at skolens image er blevet forbedret væsentligt de sidste år. Man har før 96 været tynget af at være *der, hvor man kom hen, når alle andre muligheder var brugt. Og ikke kun kom herhen - man blev tvunget herhen...* I og med, at flere og flere unge selv vælger skolen som en reel mulighed på linie med de ordinære ungdomsuddannelser, forandrer ryet sig også. På samme måde føler man på mange af skolerne en bred accept fra det omgivende samfund og en anerkendelse af, at man gør et vigtigt stykke arbejde.

Åbent hus

Nogle skoler holder en årlig "Åbent Hus" dag, hvor de kan profilere sig i forhold til lokalsamfundet, og hvor forhenværende deltagere har lejlighed til at komme på besøg og mødes. Her kan skolerne præsentere deres værksteder og produkter og måske tage luften ud af lokalsamfundets eventuelle skepsis og fordomme. De unge laver faktisk noget fornuftigt, der kan bruges.

Skolerne kan også benytte anledningen til at antyde deres holdninger og værdier. På en produktionshøjskole benytter man denne dag til hvert år at afsløre et kunstværk af en lokal kunstner. Hermed understreger man både sin æstetiske holdning og sit ønske om at være en del af et lokalt netværk.

#### **6.6.2 Det lokale netværk - samarbejdspartnere**

Af flere af samtalerne på skolerne fremgår det, at imaget blandt andet hænger sammen med hvilke samarbejdspartnere man har i lokalområdet. Serióse samarbejdspartnere giver skolen prestige i lokalsamfundet: At en skole som Saltoftevænge er aktiv i Klubben for produktudvikling *skaber en anden kommunalpolitisk interesse for skolen, end der var, hvis vi kun havde en socialpolitisk interesse, mener forstanderen.*

Hvis man ser på hvilke samarbejdsrelationer, der gør sig gældende for den enkelte skole, er der tre, der falder i øjnene. Skolerne har for det første brug for et samarbejde med lokale instanser omkring visitation af unge, der vil kunne profitere af et produktionsskoleforløb, samt omkring udslusningen af de unge til et fornuftigt uddannelses tilbud eller arbejde i den anden ende af forløbet. For det andet skal værkstederne have kunder - aftagere til deres produkter. Og for det tredje er der brug for egnede praktikpladser til de unge i lokalsamfundet, hvor de kan afprøve "den virkelige verden".

Visitationen (til og fra skolen)

Det er som sagt en tydelig fornemmelse på alle skoler, at en større og større del af de unge selv finder vej til produktionsskolen. Det kan være, fordi de hører om skolen fra kammerater, eller det kan være, fordi skolen har et specielt tilbud, som de kan bruge for eksempel som led i en fuu-plan.



Alligevel er det vigtigt for skolerne at have et samarbejde med kommunale instanser omkring visitation. Mange skoler klager over, at produktionsskolen ikke indgår som en mulighed på lige fod med de ordinære ungdomsuddannelser i den erhvervsvejledning, den eller de lokale folkeskoler giver de unge. Men nogle skoler har et samarbejde med folkeskolen og har for eksempel 9. klasserne på besøg en uge i slutningen af skoleåret. Andre skoler vælger at lade deres vejleder gå aktivt ind i arbejdet i det kommunale vejledningsnetværk og bliver derved et led i et netværk, der kan komme de unge til gavn både i visitationen til skolen og i udslusningsfasen. *...det er ubetinget den enkeltforanstaltning, vi bevidst er gået ind i, som har hjulpet os mest...* siger en forstander om deres vejleders deltagelse i kommunens vejledningshus, hvor der også sidder vejledere fra de ordinære ungdomsuddannelser, som for eksempel de lokale erhvervsskoler.

Af afsnit 11.2.4 fremgår det, at der er stor forskel på, hvordan produktionsskolen indgår i den enkelte kommunes strategi omkring aktiveringspolitikken. For eksempel ser det ud til, at

specielt kommunerne i Nordjyllands Amt bruger skolerne meget aktivt.

Kunderne (produkt og praktik)

Afsætningen af produktionen foregår på forskellig vis. Nogle skoler har deres egen butik, hvor de sælger værkstedernes produkter, andre deltager i lokale markeder eller holder selv en form for marked i forbindelse med for eksempel en årlig Åben Hus dag. Mange værksteder får bestillingsopgaver fra både privatpersoner og firmaer. På nogle værksteder er det sidste i form af faste aftaler om leverancer eller underleverancer til andre firmaer.

Hvem det enkelte værksted samarbejder med, afhænger ofte af værkstedslederens eget private og faglige netværk. Men skolen kan også som Saltoftevænge vælge som institution at gå ind i forskellige former for større lokale netværk. Københavns Produktionsskole har for eksempel valgt at melde sig ind i Amager Erhvervsråd. Denne forbindelse er ikke så meget møntet på at få arbejdsopgaver. Derimod er *en af grundene til at vi godt vil spille en rolle i Amager Erhvervsråd jo at få så tæt kontakt med firmaer, hvor vores elever kan komme ud og få nogle praktikpladser og lærepladser.*

Også kommunale institutioner kan optræde som kunder på værkstederne. En skoles tekstilværksted udfører for eksempel reparationer på et kommunalt værksteds arbejdstøj. På en anden skole udfører man reparationer på og ombetrækker det kommunale plejhjems møbler. At lave legeredskaber, bordebænkesæt og lignende til daginstitutionerne i lokalområdet er en opgave, mange træværksteder påtager sig.

Praktikstederne

Alle de 98 skoler, der besvarede Udviklingscenterets spørgeskema, giver deltagerne mulighed for at komme i praktik. Hvor mange deltagere, der benytter sig af dette, fremgår af afsnit 5.3.5. Private kunder såvel som virksomhedskunder indgår også i værkstedernes strategier med hensyn til at finde praktik-

pladser til de unge: *Vi er jo meget heldige med mange virksomheder rundt omkring, og det underleverandørarbejde vi laver, det giver nogle kontakter, der gør at vi nogle gange kan få de unge i praktik...* Mange skoler har mere eller mindre faste praktiksteder. Her kan den enkelte værkstedsleders netværk igen spille ind. På de små skoler, hvor hele medarbejderstaben kender de enkelte deltagere, kan medarbejderne trække på hinanden og i fællesskab have øjne og ører åbne for egnede praktiksteder. På nogle skoler, hvor en særlig vejleder er ansat, kan opgaven også påhvile denne.

En række af de unge, vi fulgte i deres produktionsskoleforløb i 1999, gav os lov til at kontakte deres praktiksted for at høre, hvordan praktikværterne havde oplevet praktikforløbet. Det lykkedes os at komme i kontakt med ni værter, der havde haft seks unge kvinder og tre unge mænd i praktik. Erhvervsmæssigt var der stor spredning: børnehaver, et dyrehospital, butik og restaurant samt beslagsmed, tømrervirksomhed og landbrug var repræsenterede. Syv praktiksteder havde haft flere praktikanter fra den pågældende produktionsskole. De seks praktiksteder var positivt indstillede i forhold til eventuelt fremtidig praktikanter fra skolen.

De fleste praktiksteder havde haft praktikanter fra blandt andet folkeskolens 9. og 10. klasser. Her var der ingen nævneværdig forskel i opfattelsen af de forskellige unge: *De er hverken bedre eller dårligere end almindelige praktikanter fra folkeskolen, eller hvor de nu kommer fra,* siger en vært. Enkelte nævner dog, at man kan overlade flere arbejdsopgaver til produktionsskoledeltagerne, fordi de som regel er lidt ældre end folkeskoleeleverne.

En af værterne har haft en meget negativ oplevelse. Praktikanten blev væk og gav ikke besked før flere uger efter, hvor han skrev et brev og meddelte, at han ikke ønskede at være i praktik alligevel. Denne vært ønsker absolut ikke at have flere praktikanter fra produktionsskolen. Men bortset fra dette ene tilfælde har stort set alle haft positive oplevelser med forløbene.

Især pigerne får megen ros fra praktikstederne: *Vi var meget glade for hende, hun var en meget meget dygtig pige, meget engageret og meget aktiv*, siger en børnehaveleder og forsætter: *...hvis vi havde haft en stilling, så havde hun fået den! Hende glemmer man ikke, hun var en dejlig pige*, siger en anden vært og karakteriserer praktikanten som blandt andet stabil, moden og selvstændig. De værter, der har haft unge mænd i praktik, er mere afdæmpede i deres begejstring. Det drejer sig om en smed, en tømrer og en restauratør. En grund kan være, at disse fag har en anden kultur, hvor man er mere karrige med ord i det hele taget, end man er i børnehaver verdenen. Af en af medarbejdersamtalerne på skolebesøgene fremgik det imidlertid tydeligt, at de unge piger, efter medarbejdernes vurdering, generelt klarer praktikforløb bedre end de unge mænd. Pigerne er ifølge denne vurdering mere modne og stabile og har ikke mindst mere realistiske forventninger til praktikperioden.

Det er tydeligt ud fra de ni interviews, at praktikværterne er præget af en eller anden grad af socialt ansvar. På spørgsmålet om, hvorfor de i det hele taget vælger at tage praktikanter, er et tilbagevendende svar, at de unge skal have mulighed for at afprøve et fag. En landmand siger: *så kan man bidrage til, at de unge mennesker ligesom får lyst til at koncentrere sig om et stykke arbejde. Det er jo et formål i sig selv også*. Nogle praktikværter bliver personligt engagerede i de unge. En vært siger: *tit har man jo også ondt af dem, for de har jo været meget igennem*. Herefter følger en historie om en ung mand, der er blevet smidt ud af sin stedfar. En børnehaveleder, der er kommet i konflikt med forældrebestyrelsen, fordi de ser forskelligt på praktikanterne og det sociale ansvar, fortæller: *...forældrene de vil ikke overtage sådan en social funktion, de er ligeglade... men på den anden side, så synes jeg, at man som social institution har en social forpligtigelse...*

En anden måde at vise sin ansvarlighed som praktikvært kan i nogle situationer være at sige nej til en ung: *vi er også nødt til nogle gange at vurdere, hvor mange ressourcer vi har. Det er ikke et nyt nederlag en ressourcsvg person har brug for...* Generelt



gælder det ifølge værterne for en god praktik, at den unge ikke blot skal være en ekstra arbejdskraft, men skal kunne få plads til at afprøve forskellige aspekter af det pågældende arbejde. Nogle føler sig forpligtigede til at vejlede med hensyn til uddannelse inden for faget og en enkelt børnehaveleder har ugentlige samtaler med sine praktikanter. En anden siger: *vi tager ikke så mange, fordi vi vil kunne sige dem noget, ellers er der ikke så megen vittighed i det!*

#### Tværinstitutionelt samarbejde

Mange skoler har et mere eller mindre fast samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner. Et eksempel på et mere formaliseret samarbejde er forsøget Pro-Tek, der er et brobygningsforløb mellem produktionsskolerne i Svendborg, Nykøbing Falster, Randers og Virring og de tekniske skoler i de respektive områder, hvor det har kørt fra 1997 til og med 99. I Odense har et lignende forsøg kørt tidligere, dette er nu gjort permanent. I erkendelse af, at en stor del af de unge, der falder fra erhvervsuddannelserne, søger eller bliver vejledt ind på produktionsskolerne, har man eksperimenteret med særlige kombinationsforløb i de to skoleformer. De konkrete forløb har været meget forskellige fra sted til sted. Flere af stederne har man også eksperimenteret med forskellige typer forløb over de tre år, for at finde den rytme, der bedst udnytter vekselvirkningen mellem skoleformerne. Det gennemgående træk er imidlertid, at den enkelte unge ikke kastes ind i den fremmede verden, teknisk skole ofte opleves som. Han har sin base på produktionsskolen og bliver i forløbet langsomt vænnet til teknisk skole. Der er et tæt samarbejde mellem skolernes lærere, og ofte arbejder man på et fælles projekt, hvor man på teknisk skole lærer forskellige teknikker, som projektets udførelse kræver. Derefter kan man gå tilbage til produktionsskolen og udføre det konkrete arbejde, som for eksempel bygning af en campinghytte eller et røgehus.

På Fyn har man startet et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler i hele regionen under navnet: "Pro-erhverv Fyn". Det er tanken her at *udvikle modeller, der sikrer*

at "restgruppen" blandt de unge motiveres til at begynde og til at gennemføre en uddannelse. Blandt andet ønsker man at danne netværk også til erhvervslivet, og samarbejdet har foreløbigt resulteret i en rapport, der bygger på spørgeskemaer udsendt til produktionsskoledeltagere, erhvervsvejledere og virksomheder på Fyn. Ligeledes er der i Jylland planer om et større samarbejde mellem flere produktionsskoler og erhvervsskoler omkring Randers.

Nogle skoler indgår i forskellige andre former for samarbejde med andre institutioner i området. Det kan være kulturelle institutioner som for eksempel Naturskolen i Roskilde, der er gået i samarbejde med Vikingeskibshallen samme sted om Maritim Kulturformidling. Et andet samarbejde er "Projekt Arbejdsplads", der er startet af Kolding Udviklingshøjskole. Her tegner unge fra produktionsskolen kontrakt med en privat virksomhed i op til to år med økonomisk støtte fra kommunen. Efter kontraktens ophør får en betydelig del af de unge fast arbejde i det samme firma eller andre steder.

### 6.6.3 Rekrutteringsgrundlaget

Byernes subkulturer

Der findes enkelte eksempler på, at specielle værksteder som for eksempel Maritim Kulturformidling i Roskilde tiltrækker unge fra et større område, men de allerfleste deltagere på produktionsskolerne kommer fra den nærmeste omegn. Også på denne måde er lokalområdet altså med til at præge den enkelte skole. Det kan være forskel på by- og landungdom. De større byers forskellige subkulturer blandt de unge viser sig også på produktionsskolerne. Det kan for eksempel være skaters, der ønsker at lave videofilm om deres egne interesser. Omvendt kan skolerne i landkommunerne være præget af de få tilbud, der er her til unge, og dermed en mindre grad af "forventning". Da vi beder en medarbejder på en af disse skoler om at beskrive deltagerne, begynder han med at sige: *For det første kan man sige, så er de taknemmelige for alt, altså der er ikke den der med, nu gider jeg ikke mere og alle de der ting... altså de der kan godt trives med lige at stå på på toppen af bjerget der og stå*



*og kigge ud over og synes at det er herligt...* Han går videre med at fortælle om sin fortid på en ungdomsskole i en større by, hvor der var et konstant krav fra de unge om nye oplevelser.

#### Fler-generations arbejdsløshed

På skoler, der ligger i områder med meget lav beskæftigelse, snakker man om, at mange af deltagerne er 2. eller 3. generations arbejdsløse. For en ung, der har oplevet sine forældre og måske bedsteforældre som permanent arbejdsløse, kan der være mange barrierer, der skal overvindes. Hvorfor stå op og gå i skole hver morgen, når resten af familien bare bliver liggende? Hvorfor sætte sig mål i form af uddannelse, hvis ens forældre aldrig har haft brug for uddannelse? Hvorfor skaffe sig arbejde, når man alligevel får de penge man skal bruge fra en offentlig kasse? Det er hele den grundlæggende normdannelse omkring arbejde og uafhængighed, der mangler for disse unge.

Nogle medarbejdere peger på det urealistiske forhold, mange unge har til penge. *Penge er noget man plukker på kommunens pengetræ*, som én udtrykker det. Man kan for disse unges vedkommende tale om en slags dobbelt svigt. På den ene side har de unge ikke fået den hjælp, de havde behov for i folkeskolen og på det sociale, medmenneskelige plan til at blive en selvstændig voksen. På den anden side har de oplevet, at man ikke behøver kunne klare sig selv økonomisk, fordi man altid har kunnet gå til det offentlige og blive hjulpet finansielt.

#### Ø-kulturen

På et par af de skoler, vi besøgte, havde medarbejderne en tydelig opfattelse af deres elever som ø-boere. At øerne er forbundet med resten af landet via en bro har i den forbindelse ikke den store betydning. Før i tiden arbejdede mange mennesker i området som landarbejdere for de store godsejere. Der var arbejde nok, og der har derfor aldrig været tradition for at uddanne sig eller søge væk fra egnen. Godsstrukturen er stadig synlig i landskabet. Mange mennesker bor nu som før i godsernes boliger, og der er stadig ikke tradition for at uddanne

sig. Det er derfor også svært at motivere de unge til at flytte efter uddannelse eller arbejde.

At et samfund ikke behøver at være en ø i geografisk forstand for at leve med en ø-kultur som den ovenfor beskrevne, viser besøgene på et par andre skoler. Områderne, disse skoler ligger i, er præget af nogle af de samme træk som øerne: lav beskæftigelse og ingen tradition for at flytte efter arbejde og uddannelse

#### Selvstændighedskulturen

En anden form for geografisk/historisk betinget lokal kultur er den selvstændighedskultur, som er udpræget nogle steder for eksempel i Jylland. *Vi er jo bærere af en selvstændighedskultur*, siger en forstander om både deltagere og medarbejdere på sin skole. Selvstændighedskulturen giver sig udslag i lysten til at klare sig selv fremfor at leve af overførselsindkomster, som vi har set mange unge opfatte som naturligt. På denne skole fortæller en af de unge om sine planer om at starte egen virksomhed. Han har sammen med en kammerat set behovet for et diskotek i den nærliggende større by, hvor der er mange værts-huse, men ingen steder for unge, der gerne vil ud at danse. Selvfølgelig kræver det en indsats at starte et diskotek, men ikke noget, der skræmmer den unge mand fra sine planer.

At trangen til selvstændighed også kan give sig udslag i virksomhed på den forkerte side af lovens grænse, er en anden sag. En medarbejder på en anden produktionsskole i samme område siger om skolens deltagere, at deres stærke side er, at de kan ernære sig selv, *så længe der er fisk og skrot*, underforstået så længe der er noget at handle sort med. En kollega supplerer med at sige: *Den der kreativitet, den er de verdensmestre i...*

#### 6.6.4 Jobmuligheder i lokalsamfundet

Ligesom skoler, der ligger i områder med lav beskæftigelse bliver præget af dette, så er det omvendte også tilfældet. På en skole som Skjern Produktionsskole er det ikke ualmindeligt, at en praktikplads fører til varigt arbejde for den unge. Der er

meget industri i området, som har brug for arbejdskraft. For en ung, der har det svært med de boglige fag, kan et fast job være et godt alternativ til ungdomsuddannelserne.

### **6.7 Den personlige udviklingsproces - hvad virker**

Vi spurgte i UFV's spørgeskema til alle produktionsskoler, hvilke færdigheder skolerne anser som de vigtigste henholdsvis de mindst vigtige at fremme hos deltagerne. Som det fremgår af afsnit 5.4.2 viser svarene en klar tendens. De færdigheder, skolerne anser for mindst vigtige, er de konkrete boglige, håndværksmæssige og kreative færdigheder. De vigtigste færdigheder i skolernes øjne er derimod de lidt mere diffuse, der er knyttet til de unges personlige udviklingsproces: At blive istand til at vurdere egne reelle muligheder og begrænsninger, at få lyst til at gå igang med en uddannelse og at kunne tage ansvar.

Dette stemmer helt overens både med det indtryk, vi har fået på vores besøg på de udvalgte skoler, og med skolernes Minimumsprogram, hvor formålet er beskrevet som at "tage udgangspunkt i den enkelte deltagers forudsætninger og styrke deltagerens personlige udvikling og kvalificere dem til at indgå i det øvrige uddannelsessystem eller på arbejdsmarkedet". Endemålet er uddannelse eller arbejde, men vejen dertil er først og fremmest en personlig udvikling. Hele skolens kultur og miljø, men især værkstederne og deres produktion er vigtige redskaber til at hjælpe de unge i denne proces.

At værkstedet med sin produktion og løbende vejledning er kernen i al produktionsskolevirksomhed, hersker der ikke tvivl om blandt medarbejderne på skolerne. Men forsøger man at gå et spadestik dybere og spørge, hvorfor og hvordan disse aktiviteter er vigtige, så finder man ud af, at der er forskelle på, hvor de enkelte skoler - og ind imellem de enkelte værksteder - lægger vægten.

De unge, der kommer på produktionsskolerne, har mange for-

skellige grunde til ikke at falde til i de ordinære ungdomsuddannelser, og de har stor brug for en individuel tilgang til deres videre forløb i uddannelsessystemet eller på arbejdsmarkedet. Det er derfor vigtigt, at der på den enkelte skole findes både forskellige værksteder og medarbejdere med forskellige kulturer og måder at forholde sig til de unge på. Netop den store bredde, der er i skoleformen, må således generelt set opfattes som en styrke. I det følgende skal vi pege på nogle af de forhold på skolerne, der anses for virkningsfulde på forskellige skoler og værksteder.

### 6.7.1 Arbejdet med produktionen

Håndens arbejde - og computerens

På produktionsskolerne er praksisfællesskabet på det enkelte værksted omdrejningspunktet for den enkelte deltagers skoleforløb. Det arbejde, der foregår på værkstederne, er først og fremmest af praktisk art, og resultatet kan som regel umiddelbart bruges i en fornuftig sammenhæng.

For nogle skoletrætte unge er det en tilfredsstillende at få lov at bruge hænderne i stedet for udelukkende at arbejde med hovedet. Howard Gardners teorier har sat fokus på, at mennesker har forskellige typer intelligenser og dermed forskellige styrker i læringssammenhænge. For visuelt orienterede unge er det vigtigere at få lov at lære ved at se på simple arbejdstegninger eller færdige eksemplarer af produktet eller ved at se på side- og enden end ved at læse et teoretisk stof. Arbejdet skaber desuden i værkstedet et fællesskab mellem de unge. At målet er overskueligt og afgrænset er ligeledes vigtigt for unge, der ellers har svært ved at overskue deres egne muligheder og begrænsninger.

At "den der ikke er så god til at bruge hovedet, han har som regel hænderne skruet rigtigt på", har været betragtet som en gammelkendt "sandhed", og har således været en af begrundelserne for produktionsskolernes praktiske arbejde. I de senere år er mange i produktionsskoleverdenen blevet opmærksomme på, at det forholder sig mere kompliceret end som så. Mange

deltagere oplever på produktionsskolen, at håndens arbejde åbner for hovedets. En grund kan være, at succes på et felt giver lyst til og mod på at forsøge sig på felter, hvor man på forhånd føler sig svagere. Men blandt andet Peder Kloppenborg, forstander på Århus Produktionsskole, mener at kunne påvise, at unge efter et forløb på værkstedet pludselig viser sig at være blevet bedre til at læse, vel at mærke uden at have arbejdet med læsning i perioden.

Og så er der dem, der trods "sandheden" om hånden eller hovedet ikke er særlig gode til nogle af delene. Her har Marianne Kargaard, forstander på Base 4000 i en artikel i FPPs Nyhedsbrev fra maj 99 gjort opmærksom på, at for nogle af disse unge kan medieområdet være en vej frem. Medieområdet er uhyre prestigefyldt i samfundet som sådan, og der har været sat spørgsmålstegn ved det rimelige i, at området har vundet så stærkt indpas på produktionsskolerne. Underforstået: hvad skal "svage" unge med edb.

Det er vigtigt her at være opmærksom på, at computeren kan være et stærkt læringsmedie netop for de unge, der har haft svært ved at lære på den traditionelle lineære måde. Computermediet har en helt anden mangfoldighed eller kaoticitet i sit udtryk, hvor bogligt svage kan vælge mellem forskellige måder at få et problem præsenteret på. Samtidig udgør medieområdet et helt nyt fagområde, der har brug for arbejdskraft, og hvor arbejdsgiverne ofte ikke ser så meget på eksamenspapirer som på faktiske kompetencer inden for området. Og hvor nogle deltagere faktisk får arbejde efter endt produktionsskoleforløb.

Faget som lokkemad

Ingen af de værkstedsledere, vi har talt med, anser det for et entydigt mål for de unge, at de skal uddanne sig netop inden for det fag, de afprøver på produktionsskolen. Produktionsskolen og det praktiske arbejde på værkstedet er først og fremmest en mulighed for den unge til at afprøve forskellige fag. At finde ud af, at man aldrig i livet skal være tømrer, er et lige så legitimt udfald af en periode på et træværksted, som at beslutte

sig for at søge ind på teknisk skoles Bygge- og anlægslinie. Nogle skoler opfordrer derfor de unge til at skifte værksted en gang imellem som led i en afsøgning af egne interesser og evner. I forhold til denne afsøgning er det vigtigt, at produktionsskolen er i stand til at tilbyde en så bred vifte af fag som muligt.

En anden måde at betragte arbejdet på er som middel til at fange interessen hos de unge. Her er den brede vifte også vigtig. Nogle elsker at have olie på hænderne, andre drømmer om at stå på en scene og være verdensberømt. Har man først fanget interessen ved at tilbyde det, den unge gerne vil have, kan lærerne, ifølge denne opfattelse, derefter vurdere deltagerens reelle muligheder og - måske - kanalisere interessen i en mere realistisk retning med hensyn til fremtidig beskæftigelse. Er fagene først og fremmest "lokkemad", kan det betyde, at de efterhånden må skiftes ud for at imødekomme de unges ønsker. Ofte opfattes for eksempel de kreative fag og mediefagene som en sådan lokkemad. Det er også de linier, der ofte er ventelister til på skolerne, og man kan se, at det på skolerne ofte er på medielinierne, deltagerne bliver "hængende" efter arbejdstid.

Modstanderne af denne måde at "indfange" de unge på mener, at man foregøgler de unge urealistiske muligheder. Skolerne skal i følge disse hellere holde sig til at tilbyde fag, der har direkte relevans i forhold til uddannelse og arbejde.

#### Faglig identitet

*...det giver en faglighed, der er unik for eleverne. Uden den faglighed var de slet ikke kommet ind i de processer, de er igang med. Der er ingen tvivl om, at hvis du tiltaler en anlægsgartner som væksthusholder herude på gårdspladsen, så er du gået galt i byen. De identificerer sig meget med de aktiviteter, der er i gang. Siger en af skolernes souschefer. En af grundene til at det er så vigtigt for de unge at kunne identificere sig med et fag eller et arbejde er i følge samme souschef, at det simpelt hen er en samfundsnorm at have en faglig identitet: Puha, endelig fandt*



*jeg da noget jeg kan sige: Jeg er gartner, og gudskelov et sted, hvor der er plads til lidt af hvert, hvor man ikke behøver at være den perfekte eller den totalt velovervejede gartner; synes den unge at tænke, ifølge souschefen.*



I forhold til at skabe en sådan faglig identitet spiller værkstedskulturen en central rolle. Arbejdstøj, jargon og ritualer på værkstederne er med til at skabe en gruppefølelse, der også inddrager værkstedslederen. Flere ledere har i præsentationen af deres værksted sagt: *ja vi er jo de bedste...* eller *ja, vi er jo lidt specielle på vores værksted*, nok med et smil i stemmen, men også med en grad af seriøsitet.

#### Faglige kompetencer

I afsnit 5.4.2 fremlægges de færdigheder, skolerne ser som ønskværdige at opnå for de unge. De konkrete håndværksmæssige færdigheder rangerer her lavt, og værkstedslærerne mener da heller ikke, at deres fag er det eneste mulige for deres deltagere. Alligevel lægger man på nogle værksteder og skoler stor vægt på, at deltagerne opnår reelle faglige kompetencer under forløbet. Gerne kompetencer med et officielt papir på hvad man har opnået. Det kan være kørekort til traktor, officielle certifikater som instruktør i bjergklatring eller dykning eller et førstehjælpsbevis. På et sådant værksted er det vigtigt, at der er tilstrækkelig mange relevante opgaver af varierende sværhedsgrad til deltagerne i forhold til for eksempel at lære nye teknikker. Sådan at det af deltageren opleves som nødvendigt at opnå en bestemt kompetence.

Denne opfattelse bunder i en holdning om, at reelle kompetencer er med til at give deltagere, der i deres skoletid har været opfattet som "svage" elever, et reelt løft og skub videre fremad. At være god til noget giver selvtillid. Samtidig må man erkende, at for en del af produktionsskolernes deltagere er videre teoretisk uddannelse ikke vejen frem. Hvis denne gruppe unge skal have en fremtid på arbejdsmarkedet, er det vigtigt at være i besiddelse af nogle praktiske kompetencer.

På en enkelt af de besøgte skoler går man så vidt i opnåelsen af reelle kompetencer, at man med hjælp fra blandt andet AMU-kurser hjælper nogle deltagere til en tillært uddannelse som enten anlægs- eller væksthushavner. På denne skole er dette et led i skolens overordnede strategi så vidt muligt at give deltagerne "papirer" på deres kompetencer. På andre skoler kan det være de enkelte værkstedsledere, der arbejder målrettet mod et bestemt fag. Således har vi besøgt en skole, hvor værkstedslederen på metalværkstedet går meget målrettet mod uddannelse inden for smedefaget. *De drenge, han har, det er nogen, der vil være smede - og det bliver de så!* Siger en kollega. På skolens øvrige værksteder er man derimod ikke specielt rettet mod bestemte fag.

Et par steder nævner værkstedslærerne, at selvom deltagerne ikke ønsker at gå videre som kok eller tømmer fra produktions-skolen, så får de på værkstederne nogle praktiske færdigheder, som alle kan få brug for. *Det er jo rart at kunne slå et søm i eller lave mad til sig selv,* siger de.

#### Faglige og sociale relationer

På alle de skoler, vi har besøgt, omtaler medarbejderne deltagerens indbyrdes relationer - sociale som faglige - som meget positive. Hvis én forsøger at snige sig udenom de fælles forpligtigelser, skal de andre på holdet nok kalde ham til orden, og gensidig "opdragelse" og disciplinering blandt deltagerne er ofte mere effektiv, end når lærerne blander sig.

På et værksted, hvor opnåelse af reelle faglige kompetencer er vigtige, bliver sidemandsoplæringen en måde at opfatte disse kompetencer som "virkelige" på: Jeg kan noget, som andre har brug for at lære! På den måde bevæger den enkelte unge sig fra periferien af arbejdsfællesskabet, hvor han er den, der skal oplæres, ind imod centrum. På vejen kommer han i besiddelse af flere og flere af de kompetencer, der er nødvendige i værkstedets produktion. I den proces kan han relativt hurtigt begynde at lære fra sig til mere uerfarne deltagere.

På en fiskerilinie skiftes de erfarne deltagere til at være skipper på båden, når man sejler ud. Det er ikke altid helt ufarligt at sejle ud, og det er et stort ansvar, der bliver pålagt den enkelte. Selve begrebet "skipperfunktionen" kommer på denne skole til at betyde det at have ansvaret for en arbejdsopgave.

#### Sagstvang og nødvendighedsværdi

På alle de skoler, vi har besøgt, er man enige om, at produktionen for at have en pædagogisk funktion - for at *give deltageren et løft* - må være autentisk. Det må ikke være en *som-om-produktion*. I diskussionen af produktionens rolle arbejder nogle skoler med begreberne sagstvang og nødvendighedsværdi. I begreberne ligger, at deltageren tvinges af produktionens nødvendighed. Varen har en reel værdi, der kan måles på, at der står en kunde i den anden ende og venter. En anden måde at udtrykke det samme på er, at *produktionen er nødt til at være* (sit eget) *mål for at være* (det pædagogiske) *middel*. En forstander udtrykker det sådan her: *Det duer ikke, at vi iscenesætter et eller andet og siger: Hvad har du lyst til i næste uge, skal vi ikke bygge en mur? Fandme nej, vi skal sørge for at have så mange projekter i baghaven, at det er noget rigtigt fornuftigt arbejde, som skal bruges til noget. Som fandme skal sælges, og nogle forholder sig fornuftigt til... altså: jeg vil ikke give 1000 kr. for det der, der ser ud ad helvede til! Eller: Jeg gider ikke købe noget nede hos jer, for der går 100 år om at lave det!! Der kommer den der umiddelbare reaktion på ens arbejde, og det er ud af den, at al anden diskussion skal vokse.*

I den autentiske produktion bliver kvaliteten vigtig. Et arbejde, der ikke er ordentligt udført, vil kunden ikke betale for. På mange skoler føler medarbejderne, at deltagerne mangler en grundlæggende kvalitetssans. På nogle skoler peges der på, at en grund til dette er, at de unge har fået for meget falsk ros i deres tid i folkeskolen. Det er derfor en grundlæggende holdning på produktionsskolerne, at man kun skal rose for det, der er godt. Dette er endnu en grund til at have opgaver med forskellig sværhedsgrad på værkstederne.

Det er imidlertid vigtigt at forstå, at ikke enhver produktion, der kan sælges, er egnet som pædagogisk middel. Samtidig med at sagstvangen i sig selv giver de unge et løft, skal man nemlig ikke glemme, at *man skal bruge det praktiske arbejde til at afdække det behov, der er for at lære det almene*, som en medarbejder udtrykker det. At pille et firmamærke ud af et parti undertrøjer og sy et andet i er i længden ikke med til at afdække ret mange behov. Ligeledes er det i forhold til at opnå nye kompetencer også vigtigt, at produktionen indeholder gode indlæringsaspekter.

Ordene sagstvang og nødvendighedsværdi er nogle af nøglebegreberne omkring produktionens rolle i den pædagogiske diskurs, der foregår i en del af produktionsskoleverdenen. Det er imidlertid ikke alle skoler, der definerer deres pædagogik ud fra denne diskurs. Når en leder af tekstilværkstedet på en jysk skole siger: *...der er jo ikke meget ved, hvis vi bare laver en hel stak, der står stavlet ind i et hjørne, og aldrig forsvinder. Det er jo lige så godt som at sige: Det duer ikke, det du laver...* så udtrykker det måske det samme princip, men ud fra en lidt anden tankegang. Her opfattes arbejdet simpelthen som en værdi i sig selv, uden at man behøver at reflektere og argumentere nærmere for den.

#### Formidlingen

Formidling indgår som et aspekt i mange værksteders produktion. Det kan være at stå på markedet og sælge sine produkter eller komme ud til en privat kunde og aflevere den bestilte vare. På de kreative og de oplevelsesprægede værksteder bliver formidlingsaspektet endnu stærkere. I en teaterforestilling er formidlingen simpelt hen en integreret del af det færdige produkt.

På nogle skoler ser man formidlingsdelen som en meget væsentlig del af processen, uanset hvilken form for værksted, det drejer sig om. Filosofien er, at det er i det øjeblik, man står frem og giver sin viden og kunnen videre til andre, at man selv lærer allermest. Heri ligner formidlingen i høj grad sidemand-



oplæringen - man lærer selv, og man får selvtilid. Men den har endnu et aspekt - offentligheden. Sidemandsoplæringen foregår i den lille gruppe i det trygge værkstedsmiljø. På produktionsskolelinierne på for eksempel Vikingeskibsmuseet i Roskilde og Middelaldercenteret i Nykøbing Falster er offentligheden vigtig. De unge arbejder i en offentlig sfære, hvor de skal vænne sig til at blive "set på" af besøgende, der er interesserede, stiller spørgsmål og forventer svar, og som ikke umiddelbart skelner mellem produktionsskolens unge og andre medarbejdere. Samtidig sætter samarbejdet med en anden institution nogle kvalitetskrav til de unge, for eksempel skal dragterne i Nykøbing være af meget høj kvalitet for at blive godtaget af Middelaldercenteret.

#### **6.7.2 Arbejdet med de personlige aspekter**

Som ovenfor beskrevet er en væsentlig del af vejledningen på produktionsskolerne inkorporeret i værkstedets praksis, og man kan i virkeligheden forstå arbejdet i sig selv som vejledning, fordi det er selve det meningsfulde arbejde, der bringer de unge videre. Men udover de virkemidler, der umiddelbart knytter an til produkt og produktion, arbejdes der også på skolerne med mere personlige aspekter i den enkelte unges modningsproces. De vigtigste af disse skal yderligere beskrives her.

At give deltagerne ansvar

At den unge modnes kan man også kalde, at han bliver voksen. Og flere medarbejdere på skolerne taler om processen som at blive voksen: *...de ved ikke om de overhovedet vil være voksne.... det er noget med den der overgang, de ikke rigtig kan gennemskue, hvad den indebærer...* Dette citat stammer fra en værkstedsleder. Han går videre med at forklare, at det måske er derfor, nogen *ser så dovne ud*. Dovenskab er simpelt hen en afstandtagen fra voksenrollen og ikke et karaktertræk. Andre lærere har også lagt mærke til denne uvilje mod at blive voksen og kæder den sammen med personlige oplevelser i den unges liv. Nogle unge har for eksempel været tvunget ud i en voksenrolle alt for tidligt. De har skullet tage hånd om deres forældre og være den ansvarlige i hjemmet, før de var modne til det.

At blive voksen betyder blandt andet, at man påtager sig ansvaret for sit eget liv. På en skole taler man om at blive *kap-tajn i sit eget liv*. Når man oplever at kunne tage ansvar i forhold til sit arbejde på skolen, så bliver det lettere at kunne tage ansvaret i forhold til sig selv. Netop at tage ansvar er en af de færdigheder, der er prioriteret højt på skolerne.

At ændre og skabe roller

Mange af de unge har anlagt en maske - påtaget sig en rolle, som de skjuler sig bag. Det kan være i form af tatoveringer og piercinger eller det kan være i form af et tjekket ydre, som er yderst sårbart. Den unge må hele tiden kontrollere i spejlet, om håret og makeup'en sidder som det skal. En sådan rolle kan ses som et tegn på usikkerhed og manglende selvværd. Den der har en indre ro og sikkerhed, behøver ikke at have så meget styr på sit ydre. Samtidig er rollen med til at låse den unge fast. Derfor arbejder man på mange kreative eller oplevelsesprægede værksteder bevidst med de unges roller og facader.

På Sundtoftegårds Middelalderlinie deltager de unge i formidlingen på Middelaldercenteret i Nykøbing Falster. De er i åbningstiden iført kopier af middelalderdragter, de selv har syet. Reglen er, at man ikke i åbningstiden må bære genstande fra "nutiden" synligt; briller erstattes af kontaktlinser, eventuelle øre- og næseringe efterlades sammen med det øvrige punker-antræk i omklædningsrummet, inden man går ind på selve området. Lederen af tekstilværkstedet, hvor de unge fremstiller deres dragter, er som tidligere nævnt specialist i middelalderdragter og sætter sammen med Middelaldercenteret som sådan meget høje kvalitetskrav både til materialer og udførelse. Dragternes farver og snit er utroligt smukke, og med fare for at komme til at romantisere situationen ser det ud som om de unge piger ranker ryggen lidt mere og får en lidt mere målbevidst gang i de lange skørter. Skiftet i klædedragt indikerer et rolleskift, der kan være et vigtigt led i udviklingsprocessen. Det, at man rent korporligt træder ud af sin vante rolle i 7 timer om dagen, gør det nemmere for nogle unge at foretage et mere varigt rolleskifte i deres private liv. Rolleskiftet via klæ-

dedragten foregår også i køkkenet, hvor man tager kokketøjet på, inden man går i gang med arbejdet, eller hos smedens *blå drenge*. Eksemplerne illustrerer, hvor svært det er at skille arbejdet med de personlige aspekter ud fra arbejdet med produktionen. De to ting hænger meget snævert sammen.

At arbejde med kroppen

*Vi lærer med hænderne og med hele kroppen*, siger en værkstedsleder. Vejen til en bevidsthedsændring hos den unge, der ofte er dødtræt af belærende snak fra velmenende pædagoger og sagsbehandlere, går også tit gennem kroppen. Det er her både de kreative og de nye oplevelsespægede linier har deres store styrke. På natur- og friluftslinierne bliver det særligt tydeligt, hvordan man bevidst bruger først og fremmest kroppen og derefter intellektet. På et af vores skolebesøg tager forstanderen os med ud for at besøge skolens natur- og friluftslinie, der meget af tiden holder til i en lille skov, nogle kilometer væk. Da vi stiger ud af bilen i skovkanten, lyder der nogle vældige skud. Et øjeblik efter kommer linielederne forpustet løbende iført beskyttelsesbriller og splatterpistoler. Holdet er delt i to grupper, der kæmper mod hinanden. Når man bliver ramt af et skud er man død, indtil man bliver rørt af gruppens samarit. Det mere overordnede formål med legen er at *få noget energi ud af kroppen, så man kan sidde stille og lytte bagefter*.

Lederne beskriver en del af de unge på linien som *unge med meget energi og tendens til at kanalisere den over i kriminalitet*. På linien får de unge nogle bud på positive måder at bruge energien på. Samtidig bringes de unge ud i grænsesituationer for eksempel på overlevelsesture om vinteren i Norge, hvor de oplever sig selv som afhængige af naturkræfterne. Også på teater- og dramalinier rundt omkring på skolerne arbejder man med kroppen som medie.

At arbejde med livsstilsvaner

På spørgsmålet om, hvilke færdigheder man på skolerne anser som mindst vigtig for deltagerne, var topscoren "At blive istand til at varetage en arbejdsløshedssituation" (se afsnit

5.4.2). Generelt set forestiller man sig ikke, at de unge bliver arbejdsløse i større målestok og dermed får brug for at kunne administrere hverdagen selv. Men at det kan være svært for de unge at bruge blot den daglige fritid, de har efter arbejde eller skole fornuftigt, fremgik imidlertid af vore medarbejderinterviews på skolerne. *...vi har tit nogle elever, der ikke kan styre 24 timer (i døgnet) så skal de stjæle og så skal de drikke bajere og så skal de så meget...*siger en medarbejder. På skolerne oplever medarbejderne, at de unge keder sig i fritiden og ryger ud i dårlige kammeratskaber med druk, værtshusslagsmål og lignende til følge. Ofte blandes politiet ind og sagen ender i retten. På en enkelt skole vælger man at gå med de unge, når de er tilsagt i retten. At holde styr på økonomien kan være et andet problem for nogle unge, der bliver smidt ud af deres boliger, når huslejen ikke bliver betalt. De forskellige problemer medfører ustabilitet i fremmødet på skolen, og forhindrer de unge i at koncentrere sig, når de kommer.

Derfor arbejder man på nogle skoler bevidst med at ændre de unges livsstilsvaner. Det kan være i forhold til sunde fritidsinteresser som på natur- og friluftslinierne, hvor man dyrker forskellige udendørs sportsgrene, eller det kan være forskellige hobbyprægede aktiviteter. På to af de skoler, vi besøgte, var der tilknyttet en boafdeling. Selvom afdelingen fungerer uafhængigt af skolen, så betyder det, at de deltagere, der bor her, for eksempel ikke pludselig står uden tag over hovedet på grund af manglende penge til husleje. Den slags problemer vil skolen gå ind og hjælpe med at løse. Boafdelingen kan også til dels være med til at skabe et netværk, og selvom der ikke er direkte opsyn med afdelingen, har skolen lidt mere styr på, hvad der foregår her.

### **6.7.3 Medarbejderens selvforståelse**

Meget afhænger af medarbejderen. Grundlaget for et godt resultat er nogle gange, at han går ind i nogle meget tætte relationer med den enkelte deltager, og i dette arbejde bruger hver medarbejder i høj grad sine egne normer og værdier. På den måde bliver personen et med pædagogikken.



I vores samtaler og interviews med medarbejderne rundt omkring på skolerne har det været tydeligt, at man medarbejdere imellem har et fælles sprogbrug omkring det uformelle vejledningsarbejde. Det følgende er et forsøg på at samle de udtryk, der er gået igen i vores besøg på skolerne, og derved gengive en bid af medarbejdernes egen forståelse af deres dobbeltrolle som værkstedslærere og vejledere.

Når medarbejderne opfatter de unges hovedproblem som, at de *ikke ved om de vil være voksne*, så opfatter de samtidigt sig selv som den, der skal hjælpe dem ind i voksenrollen. For at gøre det, er det vigtigt, at de er *i øjenhøjde* med deltagerne. Det vil blandt andet sige: at føle sig ligeværdige (om end ikke jævnbyrdige) med dem og at forholdet mellem medarbejder og deltager er præget af gensidig tillid og respekt. Når medarbejderen i rollen som vejleder på denne måde er ligeværdig med den unge, så kan han *åbne deltageren*, eller *få ham til at åbne sig* i den grad, at han *kommer helt ind under huden* på deltageren, og derved finder ud af, hvad det er for problemer og spørgsmål, der rører sig i den unges liv. Især på nogle af de kreative værksteder taler man også om at *pille facaden af deltageren*.

Når først læreren og vejlederen er kommet så tæt på deltageren, er det muligt for ham at *bygge* eller *rejse deltageren op*, ofte ved at *rejse sig op sammen med deltageren*. For at kunne rejse sig sammen kan det være nødvendigt først at *gå ned i knæ*, så man kommer på højde med deltageren. At gå ned i knæ kan betyde, at man for eksempel er interesseret i, hvad der optager deltageren, snakker med ham om det og husker det, også næste dag, selvom man egentlig selv synes, det er mindre interessant.

Et middel til at rejse deltageren op, der bliver nævnt på alle skoler, er at skabe *små sejre* for deltageren. Sejrene er først og fremmest i form af arbejdsopgaver, der løses tilfredsstillende. Her er det utroligt vigtigt at tilpasse opgaverne til deltagerens evner, så han ikke istedet for en sejr får et nederlag, for det er

vigtigt, at sejren er reel. Ufortjent ros er nedbrydende, og ofte har deltagerne oplevet det alt for tit. I begyndelsen skal han ofte have *lang snor*. Men efterhånden som deltageren bliver dygtigere, kan man så *stramme skruen*, forlange mere og mere, og også fortælle, når deltageren har lavet noget skidt, uden at han mister lysten. En vigtig del af sejren er *synliggørelsen* for deltagerne. De er ofte så uvante med at noget lykkes for dem, at de slet ikke ser det.

### 6.8 Opsamling

De tre hovedhjørnesten i produktionsskolernes pædagogik er produktion, undervisning og vejledning. De tre skal i dagligdagen helst fungere som en integreret helhed. Arbejdet i værkstedet er det grundlæggende. Herudfra springer både den løbende vejledning og den mere fagspecifikke målrettede vejledning, ligesom den afledte undervisning tager sit afsæt her.

Hvordan det konkrete daglige arbejde udformes, afhænger dels af en række udefrakommende betingelser, dels af en række valg foretaget af forstandere og værkstedsledere. Nogle af de elementer, der er med til at forme den enkelte skoles profil, er blandt andet skolekulturen, værkstedskulturen, skolernes fysiske rammer og lokalområdet.

Skolekulturen har måske især på de små skoler en betydning som samlende faktor. Hvordan udformes de daglige måltider og de traditioner, der omgiver dem? Hvis skolen har specielle traditioner, som for eksempel de daglige dryp, er de som regel væsentlige udtryk for skolekulturen. Også samspillet mellem forstander, medarbejdere og bestyrelse er vigtig.

På alle skoler er kulturen på det enkelte værksted vigtig, fordi værkstedet og det daglige arbejde er det primære identifikationspunkt for mange af de unge. På store skoler kan kulturen på værkstedet eller linien blive mere fremtrædende end skolekulturen. Noget af det, der er med til at bestemme værkstedets kultur, er graden af professionalisme og balancen mellem serieproduktioner og enkeltopgaver. De deltagere, der er på værk-



stedet, er med til at forme værkstedets kultur både i kraft af deres arbejde og i kraft af den kultur og de interesser, de har med sig fra deres fortid. En hovedrolle spiller værkstedslærere og ledere, da deres faglighed, netværk, normer og værdier er bestemmende for mange af de aktiviteter, der foregår på værkstedet.

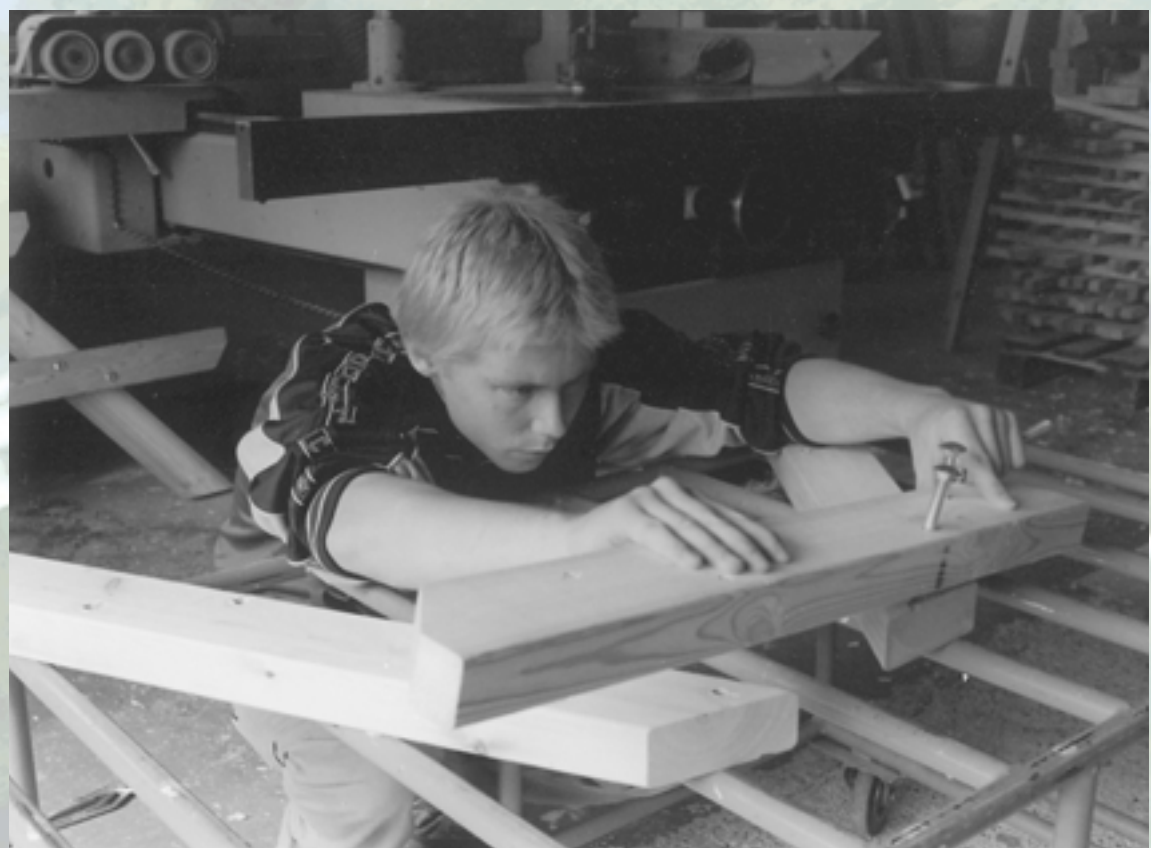
Skolens bygninger og fysiske omgivelser er ikke blot rammer for arbejde og undervisning, men tillige ofte arbejdets og undervisningens genstandsfelt i form af renovationer og vedligehold.

Skolerne er afhængige af et tæt samspil med lokalområdet. Visitationen af unge til skolerne, kunderne til skolens produkter og praktiksteder til skolens deltagere kommer fortrinsvis fra lokalområdet. Derfor er skolens image i lokalområdet også vigtigt. Mange steder mener man, at skolen har fået et bedre image gennem de sidste år, og man tillægger de fleste steder den overgang fra kommunal til statslig finansiering, der skete i 96, hovedæren for dette. Skolerne er hermed ikke længere et sted, de unge bliver henvist til fra kommunerne uden at kunne sige nej tak, men i stigende grad et frit valg. Dog viser samtalerne med skolernes deltagere, at produktionsskolen mange steder har lav status i forhold til andre skoleformer.

Samlende kan man sige, at i den personlige udviklingsproces, der som regel er hovedformålet med et produktionsskoleforløb, arbejdes der med to typer af virkemidler. For det første bruges faget og produktionen som løftestang i forhold til at give den unge personlige sejre. Faget kan på den ene side være en form for lokkemad, der fanger den enkelte deltager ind via hans specifikke interesse i netop dette område. Under forløbet kan hans fremtidsplaner langsomt blive målrettede mod mere konkrete - og eventuelt realistiske - mål. På den anden side kan opnåelse af reelle faglige kompetencer give den unge et løft med hensyn til større selvværd og dermed mod til at give sig i kast med opgaver, der før så uoverskuelige ud.

For det andet arbejdes der med meget personlige/psykologiske aspekter på skolerne. Her har nogle værksteder som for eksempel drama- og naturlinier et specielt fokus, og deres produktion er af en sådan art, at det netop tilgodeser den unges personlige udviklingsproces blandt andet ved at arbejde bevidst med rolleskift eller grænseoverskridende situationer.

Ligegyldigt om det er på produktionsværkstederne eller i det, man på nogle skoler kalder undervisningsværksteder, så har den personlige faktor stor betydning. Det enkelte værksteds kultur og produktionsmåde er de fleste steder overvejende værkstedslederens ansvar og valg. Medarbejdernes personlige normer og værdier, deres holdning til de unge, og deres evner som vejledere har afgørende betydning for den enkelte unges udviklingsproces.



## Medarbejdernes syn på de unge

Hvordan opfatter medarbejderne egentlig skolens målgruppe? Hvad er de unges styrker og svagheder? Efter at man på flere skoler havde nævnt, at deltagerne igennem de sidste år generelt set var blevet betydeligt svagere, begyndte vi desuden, i forbindelse med besøgsrunden, at spørge direkte til, hvordan medarbejderne opfatter udviklingen i deltagergruppen over de sidste 3-4 år.

På næsten alle skoler var det generelle indtryk, at deltagerne er blevet yngre i perioden. På en enkelt skole omtalte medarbejderne dette som en fordel, fordi de på denne måde har mulighed for at hive fat i de unge, inden de for eksempel får et alvorligt misbrugsproblem eller kommer lidt for meget på kant med loven. På en skole mente souschefen, at deltagergruppen dels er blevet yngre og dels har fået et lidt bedre netværk. Men ellers var den generelle holdning, at deltagergruppen nok var blevet svagere.

Interessant er det imidlertid, at medarbejderne på flere skoler mener, at det er andre former for problemer, der præger deltagergruppen i dag end for 5-10 år siden. Det er deres fornemmelse, at problemerne før i tiden var lettere at forholde sig til og at hjælpe deltageren med at løse. Det kunne være meget konkrete problemer som et fysisk handicap, eller det kunne være for eksempel ordblindhed eller andre læsevanskeligheder. I dag er problemerne mere diffuse og komplekse. I et forsøg på at indkredse, hvad det nærmere handler om, siger en medarbejder: *Jeg tror egentlig man kan snakke om manglende ansvarsfølelse - altså de har ikke ansvar for deres eget liv, det vil de ikke tage...*

At det hele var lettere i "gamle dage" er en almindeligt forekommende erindringsforskydning, og nogle sætter da også spørgsmålstegn ved det, når deres kolleger mener, at de unges

problemer var meget lettere at forholde sig til før i tiden. Men det er helt klart, at problemerne i dag er sammensatte. Ingen af skolernes medarbejdere kan sætte fingeren på en enkelt ting og sige "Her er problemet!" Alle nævner en række forskellige problemstillinger *fra sociale til boglige problemer og almindelige afklaringsproblemer*, der gør sig gældende. Dog kan man konstatere, at der er grupper af deltagere, der er mere præget af for eksempel boglige problemer end andre, ligesom der er grupper, hvor hovedproblemet ligger på det sociale område.

I de tilfælde hvor den unges problemer ikke er umiddelbart synlige - hvad der gælder en stor gruppe af de unge - gør det ikke opgaven lettere for medarbejderen. En souschef siger: *...der er jo også nogle af dem, der umiddelbart virker velfungerende. Når man så kommer lidt ned under overfladen, så har de alligevel et problem, for de er opdraget til at være verdensmestre, og det er de ikke, det finder de jo ud af. ...de kan formulere sig, og de kan det hele, men de kan godt mærke, at der er noget, der ikke er helt på plads endnu. Og de er i al fald ikke istand til at tage en uddannelse...* At den unges selvsikre overflade kan krakkelere, når man piller lidt i den, kender man på alle produktionsskoler, og det er netop noget af det, man på nogle værksteder arbejder bevidst med.

I det følgende skal vi beskrive nogle af de problemkomplekser, der ifølge medarbejderne kendetegner det daglige arbejde med de unge.

### **7.1 Forældrene og den sociale baggrund**

Ved besvarelsen af UFV's spørgeskema opgav 82 af skolerne, at de ved deltagerens udslusning i nogle tilfælde har kontakt til forældrene. Også ved indslusningen til skolen er der ofte en kontakt til forældrene. Hvis den unge er under 18 år, skal forældrene give sit samtykke til optagelsen, og det kan være, at en af forældrene går med den unge til den første samtale på skolen. Hvis der er problemer i forløbet, eller hvis den unge bliver væk uden at melde afbud, kontakter skolen ofte forældrene. Hertil kommer, at medarbejderne i de mindre samfund

ofte kender forældrene fra andre sammenhænge. Skolen har altså som regel en eller anden form for kontakt til forældrene, selvom den for nogle deltageres vedkommende er sporadisk. I medarbejdernes karakteristik af deltagerne spiller forholdet til forældrene en forholdsvis stor rolle.

*...jeg oplever, at nogle af dem er normalt begavede unge mennesker, men de har været uheldige med deres forældre...* siger en køkkenleder på en af skolerne. På en anden skole siger tekstillæreren: *...der er jo nogle der har nogle dårlige erfaringer med mor og far...* Men hvordan dårlige erfaringer? Når man lytter til eksemplerne viser det sig, at der kan være tale om forskellige svigt i de unges barndomshjem. Forældrene har af forskellige grunde ikke magtet at leve op til forældrerollen: *Interesse, kærlighed, modstand, omsorg, take-care-of-situationer, det har de ikke mødt i tilstrækkelig grad.* Siger en forstander. Citatet dækker meget godt problemets forskellige aspekter. Samme forstander siger, at de unge *ikke har mødt ret mange voksne, som gad at tage dem alvorligt.* Dette er netop baggrunden for, at en væsentlig opgave for medarbejderne på produktionskolerne er at være *en anstændig voksen* jævnfør medarbejdernes roller og selvforståelse, som de tidligere er blevet beskrevet.

Det er værd at bemærke, at det ikke kun er kærligheden, men også modstanden, der har manglet. Det kan være i form af manglende krav til den unge. Moderen bliver ved at varte sin søn eller datter op: gøre rent på værelset, servere måltiderne, vaske snavsetøj osv. Eller det kan være i form af mangel på faste - og trygge - rammer. En tekstillærer siger *...jamen jeg tror det har noget med barndommen at gøre, at man ikke har et fast holdepunkt. Det er ikke sådan noget med at du skal komme til den eller den tid, næh, du kommer og går...* og det er tilfældigt, om der er nogen hjemme til at tage imod dig.

De manglende krav slår for nogle af forældrenes vedkommende over i en overdreven omsorg og bekymring for den unge. En forstander fortæller, at han har kontaktet en mor, fordi hendes søn havde alt for meget sygefravær, og at det tit lød



som dårlige undskyldninger, når han skulle give en grund til fraværet. Moderen svarede på forstanderens spørgsmål at *Han blev jo også født 14 dage for tidligt!*

På den ene side er der altså en gruppe forældre, der aldrig har evnet at give deres børn den kærlighed, tryghed og omsorg, de havde behov for. På den anden side er der en gruppe, der er overdrevent bekymrede og ikke magter at give slip på børnene. Det er typisk mødre der bliver nævnt i den sidste gruppe. Mødre der svarer for den unge ved samtalen på produktions-skolen, mødre der ikke vil give deres voksne datter lov til at gå i byen med hendes kammerater. Her må forstanderen eller andre medarbejdere tit gå ind og forsøge at diskutere forholdet med moderen.



En lidt anden variant er familier, der er belastede af for eksempel arbejdsløshed eller misbrugsproblemer, og hvor forældrene dækker over den unge, når værkstedslæreren ringer og spørger, hvorfor han ikke er mødt på skolen om morgenen: *Ja når først der er en mor, der ringer og siger at hendes søn er syg, og vi har set ham med en ølflaske nede i byen, så begynder vi at spekulere på, om hun nu har det check på det hun burde have, siger lederen af metalværkstedet på en skole, og tekstillæreren supplerer med at fortælle, at man nogle gange ser en datter sidde sammen med sin mor i byen og drikke øl.*

I sådanne belastede hjem er det ofte den unge, der må overtage voksenrollen i hjemmet: *Mange af dem skal hjem og passe forældrene derhjemme. Nogle af dem skal hive dem op fra grøftekan-ten.* Siger en forstander. At nogle unge vægrer sig ved at være voksne, som det er beskrevet i afsnit 6.7.2 kæder mange medarbejdere sammen med, at de aldrig har fået lov at være rigtige børn, men meget tidligt i livet har måttet overtage et alt for stort ansvar.

*...det er mange gange det der bagland, der er noget galt med, mener en forstander og siger at deltagerne på hans skole er karakteriseret ved et svagt eller intet socialt netværk - altså at*

baglandet simpelt hen er ikke-eksisterende. Andre problemer i baglandet kan som ovenfor nævnt være, at det er karakteriseret af fler-generations arbejdsløshed, hvor deltagerne ikke har fået opbygget en arbejds- og adfærdsdisciplin, der stemmer overens med arbejdsmarkedet og det øvrige samfunds normer. Eller det kan være en tradition for sort arbejde kombineret med officiel arbejdsløshed, der præger hjemmet og vennekredsen.

I afsnit 11.3 analyseres de oplysninger, vi har kunnet få, om deltagerne familie- og opvækstbaggrund. Sammenlignes deltagerne baggrund med kontrolgruppen, finder vi en række indikatorer på, at medarbejderne har ret i en del af deres bedømmelser. Markant flere deltagerne har flere skift i bolig og familie gennem barndommen end de unge i kontrolgruppen. Jo flere skift, jo tydeligere bliver forskellen på de to grupper. Deltagerne flytter også tidligere hjemmefra end kontrolgruppen. Det er ligeledes tydeligt, at deltagerne forældre har kortere uddannelse og flere perioder med arbejdsløshed. Alt i alt faktorer, der betyder eller kan betyde en mindre stabilitet omkring barnet, og dermed en risiko for dets helbred, skolegang og generelle udvikling.

## **7.2 Behovet for at opbygge kompetencer**

Hvad er det for nogle kompetencer, deltagerne mangler og har brug for at få opbygget, spurgte vi medarbejderne. De gennemgående svar handlede om de følgende seks hovedproblemstillinger.

### **7.2.1 Basal skolelærdom/viden**

For mange produktionsskoledeltageres vedkommende gælder det, at folkeskolen ikke har formået at bibringe dem den viden, man normalt opbygger i grundskolen. Det kan være enkelte huller, der skal fyldes ud. En deltager siger for eksempel til almenlæreren i matematik: *...ja, det der division, det har jeg sgu aldrig lært om!* For andre kan det dreje sig om mere generelle mangler. På en skole siger souschefen at: *der er en stor procentdel, der ikke engang kan skrive eller læse, nogen kan ikke skrive deres navn!*

Andre medarbejdere fortæller om oplevelser med deltagere, der for eksempel ikke kender klokken eller ikke ved, hvor meget en kvart liter er.

### **7.2.2 Almindelig social adfærd - at være sammen med andre**

De svigt, der har fundet sted i mange af de unges barndom og opvækst, har blandt andet betydet en mangel på almindelig fornemmelse for, hvordan man opfører sig over for andre mennesker: *Der er utrolig mange, som har brug for at lære, hvordan man er sammen med andre mennesker uden at støde dem. Bare sidde og spise sin mad uden at komme til at støde dem, der sidder ved siden af for eksempel, eller hvordan kommer man ind af en dør. Altså det er jo ganske almindelig dannelse.* Siger en medarbejder.

En kollega mener, at den kantede facon, nogle af de unge har i samværet med andre mennesker, er en form for forsvarsmekanisme: *der er ikke nogen, der skal komme tæt på dem.* På den anden side lider disse unge af, at de på grund af deres opførsel faktisk ikke får nogen venner. Den manglende fornemmelse for almindelig "god opførsel" skaber i det hele taget barrierer for den unge i forhold til at føre hans fremtidsønsker ud i livet. På skolerne bliver den daglige adfærdsregulering eller "opdragelse", der foregår blandt andet ved måltiderne, derfor vigtig.

### **7.2.3 Mobilitet**

*Mange af vores elever ville ikke orke en geografi der hed 10 km eller 5 km væk hver dag,* siger en souschef. Deltagernes manglende geografiske mobilitet har vi hørt om på mange skoler. Måske gør det sig især gældende i de større byer. I landkommunerne har de unge været nødt til at bevæge sig efter både kammerater og aktiviteter. Men også her kan de unge have problemer med at bevæge sig længere væk efter for eksempel uddannelse.

At en kompliceret rejserute, hvor den unge skal skifte mellem

forskellige transportmidler, kan være en stor hindring, vidner en historie fra en af skolerne om. Her fortæller medarbejderne, at en af deltagerne forsøgte at gå på efterskole. Forsøget gik imidlertid galt i hjemrejseweekenden, hvor den unge blev siddende på stationen, fordi han ikke kunne finde ud af bus- og togtider.

Omverdenen kan hurtigt blive et utrygt sted for en ung, der ikke har de almindelige redskaber til at gebærde sig i samfundet med. Resultatet bliver måske, at hans geografiske felt indskrænker sig yderligere. Det handler i høj grad om at mestre basale færdigheder som læsning for at kunne tyde køreplanen. Men nogle skoler mener også, at det handler om at overvinde sin egen angst og usikkerhed. For eksempel ved at blive sat i grænseoverskridende situationer, som at skulle klare sig i et fremmed land, hvor man ikke kender sproget.

#### 7.2.4 Forholdet til penge

Vi har allerede i karakteristikken af skolerne været inde på de unges forhold til sociale ydelser. I familier præget af flergenerationsarbejdsløshed bliver penge let noget, der kommer fra *kommunens pengetræ*, og ikke noget man skal yde en aktiv indsats for at få. Når vi i samtalerne med de unge rundt om på skolerne spurgte, hvad der kunne gøres bedre på skolen, var der ét svar, der var 90% sikkert hver gang: lønnen!

På nogle skoler snakkede vi derfor med medarbejderne om de unges forhold til penge. En almenlærer siger blandt andet om de unges forbrugsvaner: *...det er sådan et åndsvagt forbrug, det er ufornuftigt forbrug, som at tage en taxa for eksempel, i stedet for at cykle, de disponerer vanvittigt*. Selv prøver han at lave et årsbudget med dem for at synliggøre forbruget for dem. Eksemplet med taxaen hører vi også om på en anden skole, hvor souschefen understreger, at selvom hun ryster på hovedet af forbruget, så mener hun, det er den unges eget ansvar. Andre medarbejdere snakker med de unge om, at de som voksne faktisk har mindre til sig selv om måneden end mange af de unge.

Det er tydeligt, at de unge er afhængige af at have en eller anden form for indtægt. På skolerne ser man derfor skoleydelsen som essentiel. Hvis skoleydelsen ikke var der, ville en stor gruppe af de unge fravælge produktionsskolen til fordel for eksempel kommunens aktivering, hvor der ikke er noget direkte læringselement.

### 7.2.5 Koncentrationsevne og stabilitet

På nogle skoler oplever man en stor mangel på koncentrationsevne hos de unge. *...hvis vi sætter dem til noget, bare et kvarter, det kan være lang tid at koncentrere sig om en ting, så vil de noget andet, eller også kommer de med den der, at de har ondt i maven eller har hovedpine, og så skal de hjem!* siger en medarbejder.

Det er efter hans mening en af årsagerne til, at de unge ikke får varigt arbejde i den lokale industri, hvor man er nødt til at møde hver morgen klokken 7 og blive indtil fyraften. På skolen skaber det også problemer i forhold til at opretholde en produktion på værkstederne. Hvis der stilles for store krav til den unges udholdenhed, bliver han "syg".



Hans kollega tilføjer: *Der er jo ingen, der kan fastholdes ret lang tid ..... når man spørger de unge, hvad de vil, så er det spil og spil og spil, det er ikke hyggeligt bare at sidde sammen og spise eller drikke kaffe, det er ikke spændende. Der skal ske noget spændende.* Han ser altså den manglende koncentrationsevne som et udslag af en slags forkælelse: de unge har fået serveret oplevelser en masse, og er ikke istand til at hvile i en situation, hvor der ikke sker så meget.

Men den manglende stabilitet kan også tænkes at hænge sammen med en personlig usikkerhed. At få ondt i maven, når man ikke magter situationen, kender mange andre end produktionsskoledeltagere. Den samme kollega siger lidt længere henne i interviewet: *..alt, hvad der er fremmed, og hvad de kunne tænkes at have lidt svært ved, så bliver de forskrækkede, det kan de slet ikke klare, de har ingen videbegær, de har ingen uddannelsesbehov.* Man kan måske forstå disse unge på den måde, at deres usikkerhed kommer til at overskygge deres videbegær.

### 7.2.6 Fysisk/motorisk udvikling og handicap

Endelig ser det ud som om, en gruppe deltagere har forskellige fysiske skavanker, der stiller sig hindrende i vejen for det, de egentlig kunne tænke sig. Det kan være dårlige rygge, allergier og dårlig sundhedstilstand i det hele taget. Det kan også være handicap som for eksempel dårligt syn, der har betydet, at den unge ikke har kunnet følge med i skolen. Et handicap, der forholdsvis let ville kunne afhjælpes, men som bare aldrig er blevet erkendt hverken af den unge eller hans forældre eller af lærerne i grundskolen.

En forstander siger om nogle af skolens deltagere: *der er også noget motorik, der vender helt skævt på nogen af dem, når det vender skævt i hovedet, så kan de slet ikke få det kanaliseret ned og bruge fingrene.* Hovedet og hænderne hænger sammen.

På alle skoler understreges det som sagt, at årsagerne til de manglende kompetencer er sammensatte. Hvis en ung ikke kan skrive, kan det være fordi han er ordblind, men det kan også være han har haft så mange problemer, der roder rundt i hans hoved, at han aldrig har kunnet koncentrere sig om at lære at skrive. Eller det kan være en kombination af begge dele plus måske en helt tredje medvirkende årsag. Det er i erkendelsen af denne kompleksitet, at man på nogle skoler i forhold til de mest belastede unge vælger at nærme sig noget, der ligner en behandlerrolle.

### 7.3 Nederlag og sejre

Nederlag og sejre var nogle af de ord, der gik igen i interviewene. De unge på skolerne er for en stor gruppes vedkommende prægede af nederlag i deres fortid og et deraf følgende lavt eller manglende selvværd.

#### 7.3.1 Manglende selvværd

*Noget de ihvertfald allesammen er gode til, det er at fortælle om deres dårlige sider - om hvad de ihvertfald ikke er gode til.* Citatet, der stammer fra en køkkenleder, kan ifølge medarbejderne generelt stå som motto for mange af de unges selvforståelse. På

alle skoler har vi hørt om den deltagergruppe, der har oplevet så mange nederlag, at deres selvforståelse er blevet stærkt præget af det. *Vores elever de har noget omkring selvværd*, siger en anden køkkenleder. Hun fortæller om en pige i køkkenet, der egentlig er god nok boglig, og meget praktisk dygtig, men ikke kan få ros nok. Hun suger det til sig og bliver ved med at spørge, om maden, hun har lavet, var god nok, og om køkkenlederen smagte det. *...hun er næsten underernæret* med hensyn til ros, slutter beretningen.

I samtalen løb udspiller der sig en diskussion om forskellen på selvværd og selvsikkerhed. Lederen af træværkstedet siger: *De har måske snarere et forkert selvværd. Mange af dem stråler af selvtillid, men de har ikke noget at have den i, de har ikke noget de kan bruge den til. Det er en selvtillid, de har bygget op sammen med deres kammerater, og er superafhængige af dem.* Den falske selvtillid i form af smart tøj og den rigtige frisur kan man købe sig til, men den dækker i virkeligheden over en mangel på selvværd, sådan som medarbejderne på denne skole ser det.

### **7.3.2 Nederlag i folkeskolen og deres følgevirkninger**

De nederlag, der på denne måde har præget disse unge, kan stamme fra forskellige situationer: svigt i familien eller en kæreste, der har slået op. Men det der præger vores interviewmateriale er først og fremmest nederlag i folkeskolen, *...de har jo dårlige erfaringer med folkeskolen* er en ofte forekommende udtalelse. En medarbejder taler om, at de unge er blevet *nederlagsprægede* i folkeskolen. *...det handler meget om selvværd, mange har jo ikke fået selvværd i folkeskolen, tværtimod, det er mange gange blevet en ond cirkel, man har ikke fået hjælp, og så er det blevet sværere og sværere*, siger hun.

Den hjælp, folkeskolen tilbyder de bogligt svage, er specialundervisning. Imidlertid sidder mange unge tilbage med en oplevelse af, at specialundervisningen ikke hjalp. En hjælp, der ikke fungerer efter hensigten, kan nemt få en negativ effekt. Den

gør den unge skeptisk eller afvisende overfor senere tilbud om lignende former for specialundervisning. En leder af et træværksted siger: *Det er også det, der går galt på teknisk skole. De vil ikke have specialundervisning der, fordi det minder dem om deres specialundervisning i folkeskolen. I mesterlære-pladserne fik de ikke den oplevelse af, at der var noget, de ikke duede til...*

Det kan være den unges familie, der har sat ambitionsniveauet alt for højt og har presset ham ind i en uddannelse, han ikke har haft mulighed for at gennemføre. Blandt andet fordi mange i forældregenerationen lever med bevidstheden om, at hvis man ikke kan bliver andet, så kan man da blive håndværker. De har ikke gjort sig klart, at der også på erhvervsskolerne er kommet betydeligt mere teori, end der var, da de selv uddannede sig. De gange, hvor de unge har afbrudt en ungdomsuddannelse, før de kommer på produktionsskolen, har det som oftest været det teoretiske stof, der har været for svært, og det har vist sig, at de basale færdigheder, den unge skulle have opbygget i folkeskolen, mangler. En forstanders skøn er, at kun ca. 1/4 af de unge ikke har behov for hjælp til det boglige stof, ca. 1/4 kan klare sig, hvis de får lidt træning, ca. 1/4 har huller i deres boglige viden og den sidste 1/4 har brug for decideret specialundervisning. Paradoksalt nok ser det ikke ud til, at deltagerne umiddelbart har haft det dårligt med de basale fag som dansk og matematik i skolen. Se herom afsnit 8.3.2.

### 7.3.3 At skabe sejre

Usikkerhed over for det teoretiske stof kombineret med en meget lille selvtillid kan blokere fuldstændigt for den unges indlæringsevne. En souschef på en af de store skoler ser det på denne måde: *Vi har utroligt mange, der har prøvet tek1<sup>1</sup> og de får smidt en tavle og en tredjegradslikning i hovedet den første dag de kommer, og de løber skrigende derfra. Men fortsætter han: de starter så forfra her og får genopbygget selvtilliden og kan så måske starte året efter igen på tek1 og klare det fint.*

1) Introduktionsforløb på teknisk skole





Det er en væsentlig del af den pædagogiske indsats på produktionsskolerne at vende nederlagene til sejre på denne måde. I den forbindelse er det, som en stor gruppe af de unge, ifølge mange medarbejders mening, har mest brug for, en periode med fred, hvor ingen stiller krav om at være meget målrettede mod uddannelse, en periode, hvor de stille og roligt kan få genopbygget deres selvværd og finde ud af, hvad det er de er gode til og gerne vil med deres liv. Som en af de unge meget præcist udtrykte det i vores samtale: *Produktionsskolen - det er et godt sted at holde en pause!*

Det er imidlertid vigtigt ikke kun at skabe sejre for de unge, men også at synliggøre sejrene for dem. *Vi kan jo også se, hvor de er stærke, og hele tiden få dem klargjort, at her bliver du bedre og bedre, her har du nogle styrker, her har du nogle svagheder, hvis vi ikke synliggør det for dem, så opdager de det måske ikke...* siger lederen af metalværkstedet på en af skolerne og fortsætter med at understrege vigtigheden af hele tiden at sige: *Nu kan du det, nu kan du det.* Når der hele tiden er noget, den unge kan, så er det lettere at arbejde videre med de ting, der skal gøres bedre.

#### **7.4 Styrkerne**

I interviewene bad vi medarbejderne beskrive både stærke og svage sider hos deltagerne. Det var de fleste steder lettest for medarbejderne at udpege de svage sider. Måske fordi de unge har nogle fællestræk med hensyn til de manglende kompetencer. Styrkerne var ifølge medarbejderne meget mere individuelle og som en medarbejder sagde: *...det er jo heller ikke altid eleven selv er klar over, at de har nogle stærke sider, så er kunststykket jo at finde det frem.* Dog blev der peget på følgende generelle træk hos deltagerne: Sammenhold, en indre styrke, livsmod og energi.

##### **7.4.1 Sammenholdet**

Så godt som alle steder blev der peget på sammenholdet blandt de unge som en af de styrker, der generelt karakteriserede dem: *...det sociale sammenhold der er de unge imellem. De*

*ved sgu godt, at de er en gruppe som på en eller anden måde er udstødt, men sammen kan de jo godt gøre et eller andet. De har et godt forhold til hinanden på skolen,* siger en medarbejder. De unge er *søde ved hinanden,* siger nogle. Er holdet eller - for de små skolars vedkommende - hele skolen på tur, så er der altid nogen, der sørger for, at alle er med og ingen bliver glemt. På en lille skole fortæller medarbejderne, at de unge ofte holder fest sammen, og alle bliver som en selvfølgelig inviteret med.

Hvordan det stærke sammenhold blandt deltagerne hænger sammen med, at mange af de unge også mangler basale sociale kompetencer og for eksempel ikke ved, hvordan man opfører sig sammen med andre mennesker, er lidt uklart. Måske er det, som citatet antyder, netop i den specielle sammenhæng på skolen, at de unge alligevel aktiverer nogle potentialer på det sociale område. Måske er sammenholdet på skolen, som en forstander antyder, trods alt ofte af overfladisk karakter, og sjældent bringer mere varige venskaber med sig. Som det fremgår af afsnit 8.5, er det imidlertid også deltagernes egen opfattelse, at det sociale element på skolerne spiller en stor rolle.

#### **7.4.2 Slidstyrken**

To forstandere peger på det, de kalder den indre styrke eller slidstyrken: *Jeg tror en af de stærke sider, de elever her har, det er at de har kunnet overleve indtil nu,* siger den ene og videreudvikler tanken: *De må ha' en eller anden indre styrke, som kan bære dem igennem det at have været udstødt (i gåseøjne) i hele deres skoleliv... Der skal en eller anden styrke til og det er den vi nogen gange kan finde frem i dem og få dem til at komme videre, for har de kunne overleve indtil nu, så kan de sgu' også klare det næste, det er jo ikke så slemt vel? Det tror jeg er en meget stærk side ved vores elever.*

På denne måde ser de det, andre normalt opfatter som de unges store svagheder, som et tegn på de unges styrke og som netop det, skolen kan arbejde videre med og bruge til at hjælpe deltageren videre på. Den anden forstander kalder det: *...en eller anden slidstyrke, fordi man har fået så mange lussinger, ja*

*selvom man går med meget lidt selvværd, så kan man godt et eller andet sted have en slidstyrke.*

#### **7.4.3 Livsmodet og energien**

På samme måde taler den ene af de to forstandere om deltagerens livsmod: *Nogle, de kommer jo med et kæmpe livsmod. På trods af mange mærkelige ting i rygsækken har de stadig livsmodet, og så bygger man på det. Andre de kommer med andre livserfaringer, som kan have været hårde at komme igennem, men som så kan bruges positivt til at komme videre på...*

Livsmodet er et udtryk for en indre energi. Og netop energi har mange af de unge, den har bare ofte fået en forkert retning og bliver derfor umiddelbart opfattet som en svaghed. Nogle af de mandlige medarbejdere, der måske selv har været lidt vilde som unge, ser et potentiale her, man ligesom med livsmodet kan bruge i en positiv retning. En tredje forstander udtrykker det således: *Der kommer de dér fyre med kasketten omvendt på, og nu skal de eddermaneme... de er jo skide gode, de har jo virkelig noget at give, de vil fandme gøre oprør, de vil et eller andet. Og kan man få drejet den der energi positivt - og det lykkes ofte, hvis man ikke lader sig imponere over, hvor kasketten sidder, men mere koncentrerer sig om, hvad manden går og laver til hverdag - så kan man få ændret nogle holdninger...*

#### **7.5 Opsamling**

Det er altså kendetegnende for skoleformen, at de problemer, deltagerne kommer med, er komplekse. Samtidig er deltagergruppen på den enkelte skole som oftest sammensat af højst forskellige unge, hvor det er forskellige problemer, der dominerer hos den enkelte. En souschef karakteriserer gruppen på hendes skole således: *Alle typer af unge mennesker, lige fra dem, der altid har haft det hårdt både hjemme og i skolen og på alle mulige måder, har et svært liv, og så til dem, der præcist ved, hvad de vil om et år, men vil have en pause og gøre noget andet, og alt det ind imellem er der også, og skal der også være plads til...* Forstanderen på skolen tilføjer, at der jo også findes unge, for hvem et produktionsskoleforløb er for krævende. Skolen kan

godt tage nogle enkelte meget tunge deltagere ind, men *vores forløb skal bruges til dem, de passer til*, slutter han.

Som vi har været inde på i afsnit 6.7.2 så handler det for mange unge blandt andet om at turde blive voksen. Overgangen mellem barn/ung og voksen er for mange en svær fase i livet. Nogle af de problemfelter, der her er beskrevet, er desuden generelle for vores tid. Det er ikke kun blandt unge på produktionsskolerne, vi finder kravet om spænding og afveksling, et højt privatforbrug eller vanskeligheder ved at finde deres uddannelsesmæssige stæd i livet. Alligevel må medarbejderne konstatere, at produktionsskolernes deltagere skiller sig ud fra andre unge på overgangen fra ung til voksen ikke kun på boglige parametre, men også på sociale og sundhedsparametre.

Når medarbejderne bliver bedt om at karakterisere skolernes deltagere, er der en (ganske forståelig) tendens til at fokusere på de såkaldte "svage" sider. Det er imidlertid vores indtryk, at de samme medarbejdere i høj grad i det daglige arbejde fokuserer på de unges styrker som basis for den enkeltes udvikling.



## Deltagernes profil og syn på skolerne

### 8.1 Datamaterialet

I tilknytning til interviewrunden blandt de 21 skoler er der foretaget deltagerundersøgelse blandt 177 deltagere, der blev indskrevet på produktionsskolerne omkring årsskiftet 1998/99. Hensigten med undersøgelsen har været at følge eleverne et halvt til trekvart år igennem et sammenhængende forløb og kortlægge dels deres baggrund og årsag til at være på en produktionsskole og dels deres vurderinger af, forventninger til og udbytte af forløbet.

Alt efter skolernes størrelse er der udvalgt 5-15 deltagere pr. skole. Deltagelsen i undersøgelsen har været frivillig.

Undersøgelsen er foretaget i tre etaper:

- I forbindelse med indskrivningen eller den første vejledningssamtale er deltagerne blevet bedt om at udfylde et spørgeskema i samarbejde med vejlederen, hvor de skulle redegøre for en række faktorer vedrørende deres egen og forældrenes skole- og arbejdsmæssige baggrund samt deres forventninger til forløbet.
- Tre til fire måneder inde i forløbet blev deltagerne bedt om at udfylde endnu et spørgeskema. Dette foregik så vidt muligt i forbindelse med vore besøg på de pågældende skoler, hvor eleverne blev samlet til formålet. Her blev spørgeskemaerne udfyldt - i nogle tilfælde med støtte fra vores side. Yderligere benyttede vi chancen til at foretage korte gruppeinterview med deltagerne for at få deres aktuelle vurderinger af skolen og det forløb, de var i gang med. De deltagere, der ikke kunne medvirke, blev i størst muligt omfang efterfølgende kontaktet telefonisk. Således indgår der 156 i denne fase ud af de oprindeligt 177 deltagere. 21 deltagere medvirker således ikke i denne del, enten fordi de på dette tids-

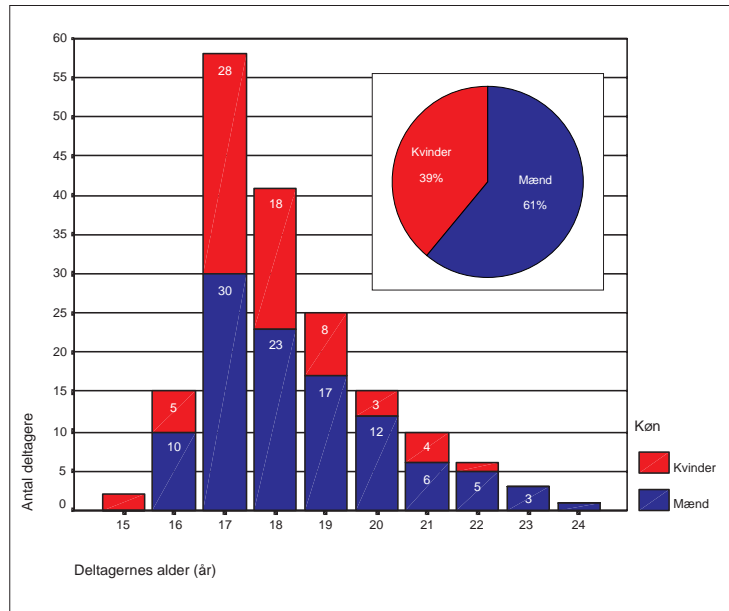
punkt er gået ud, ikke ønskede at deltage eller blot ikke kunne træffes. Yderligere er fem deltagere gledet ind i undersøgelsens anden etape, uden at have udfyldt første skema. Disse deltagere er blevet bibeholdt i undersøgelsen af hensyn til at fastholde en så stor svarprocent som muligt.

- Slutteligt er der foretaget et opsamlende og afsluttende telefoninterview med så mange af deltagerne som muligt. Her medvirker 131 ud af de 177 deltagere, hvoraf de 44 på dette tidspunkt fortsat går på skolen, mens de øvrige 87 er meldt ud. 51 deltagere er på dette tidspunkt ikke mulige at træffe: 14 af disse medvirkede heller ikke i anden etape. Til gengæld medvirker 12 andre i tredje etape, der ikke medvirkede i anden etape.

## **8.2 Deltagernes sammensætninger**

Blandt de 177 deltagere var 108 mænd og 69 kvinder, hvilket svarer til henholdsvis 61% og 39%. De fem ekstra deltagere i undersøgelsen, der kom med i 2. etape var alle mænd. Sammenligner vi disse tal med den landsgennemsnitlige kønsfordeling på produktionsskolerne, der i 1996-98 lå på knap 56% mænd og 44% kvinder, er mændene altså en smule overrepræsenteret.

Deltagerne fordeler sig aldersmæssigt mellem 15 og 24 år med et gennemsnit på 18,2 år. 2/5 af deltagerne er under 18 år. Se deltagerens alders- og kønsspredning i Figur 8.1.

**Figur 8.1: Deltagernes aldersspredning fordelt på køn**

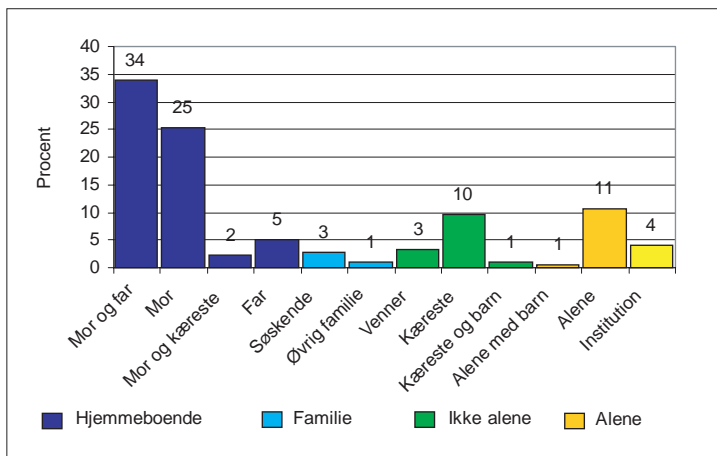
### 8.3 Deltagernes baggrund

#### 8.3.1 Deltagernes sociale baggrund

66% af deltagerne bor på undersøgelsestidspunktet hjemme; halvdelen af disse hjemmeboende bor i ubrudte familier. I de brudte familier bor deltagerne som regel sammen med deres mor. Blandt de øvrige 34% bor 11% alene, 10% hos kæreste eller mand, 4% på ungdomsinstitutioner m.m. (se Figur 8.2). Blandt de 177 har otte børn, men kun tre har oplyst, at de bor sammen med barnet.

Blandt de 75 deltagere, der er under 18 år, bor 81% hjemme. Kun 46% af disse bor sammen med begge deres forældre. Omkring halvdelen af de yngre deltagere har således oplevet forældrenes skilsmisse eller lignende.



**Figur 8.2: Hvem bor deltagerne sammen med?**

Mange deltagere har tilsyneladende svært ved at svare på, hvilken arbejdsmarkedstilknytning deres forældre har. Men for 80 af deltagerne gælder det, at begge deres forældre har arbejde og for 67 andre deltagere gælder det, at den ene part har arbejde.

**Tabel 8.1: Forældrenes arbejdsmarkedstilknytning**

	Far	Mor	Begge forældre	Den ene i arbejde. Den anden	Den ene ledig. Den anden
I arbejde	122	104	80	-	-
Ledig	15	30	6	25	-
Uddannelse	2	10	1	8	1
Orlov	1	5	1	3	0
Uoplyst	37	28	12	31	8
I alt	177	177	100	67	9

Ser vi specifikt på de deltagere, der er hjemmeboende enten med begge forældre, eller kun med den ene, ser fordelingen ud som i tabel 8.2. I 10 tilfælde (8,5%) gælder det, at begge eller den enlige forsørger er ledig og i 13 tilfælde (11%) gælder det, at enten far eller mor blandt de samboende er ledige. Generelt er ledigheden størst blandt mødre.

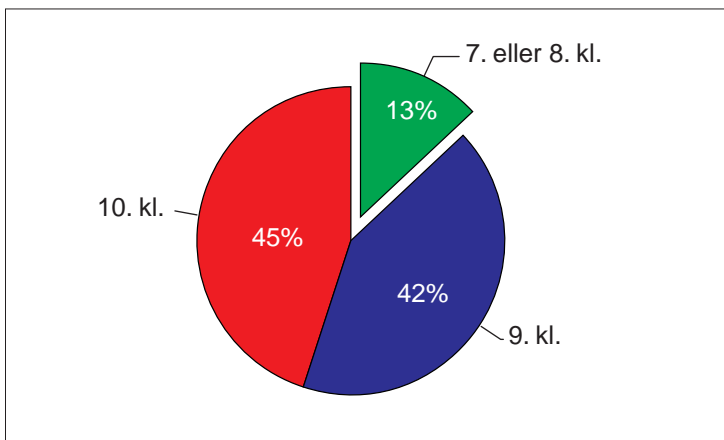
**Tabel 8.2: Forældrenes arbejdsmarkedstilknytning fordelt på samboende forældre og enlige**

Hjemmeboende deltagere	Samboende forældre			Enlig mor/far	
	Mor	Far	Begge	Mor	Far
Arbejde	39	47	33	21	3
Ledig	11	5	3	5	2
Uddannelse	4	1	1	3	0
Orlov	0	0	0	2	0
Uoplyst	6	7	2	18	4
I alt	60	60	39	49	9

### 8.3.2 Skoleforløb

Over halvdelen af deltagerne har ikke afsluttet folkeskolen med 10. klasse. 13% har forladt skolen allerede efter 7. eller 8. klasse, mens 42% har forladt skolen efter 9. klasse (se Figur 8.3).

**Figur 8.3: Hvornår er deltagerne gået ud af folkeskolen?**

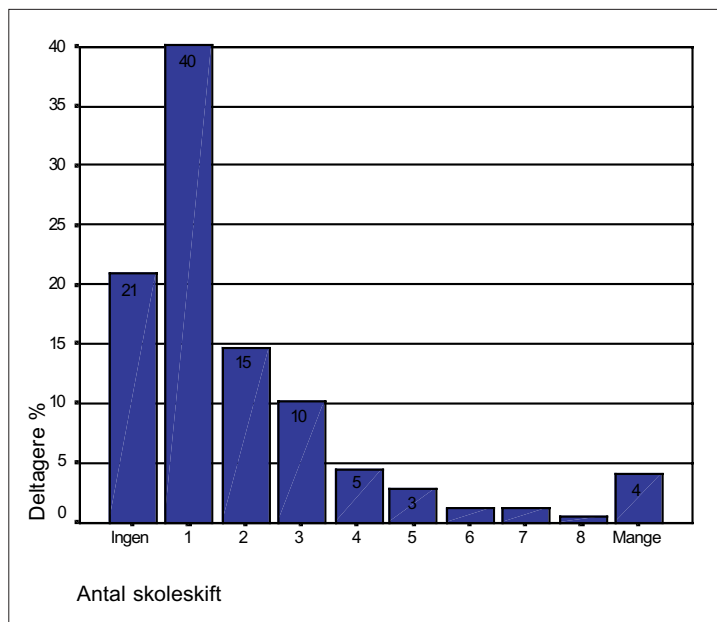


Kendetegnende for deltagerne er, at størsteparten af dem har foretaget mindst et skoleskift. Således har 79% eller mere end 3/4 ud af 171 deltagere skiftet skole undervejs<sup>1</sup>. 24% eller knap 1/4 har foretaget tre eller flere skoleskift (se Figur 8.4).

1) 9% har foretaget skift mellem 9. og 10. klasse, hvilket er almindeligt, da mange skoler ikke udbyder 10. klasse.

Sandsynligvis er antallet af skoleskift større, idet mange blandt andet ikke har medregnet skiftet til fx efterskole.

**Figur 8.4: Omfanget af deltagernes skoleskift**



Omkring 40% har gået i efterskole og 11% i ungdomsskole. Hertil kommer 12%, der har gået på kostskole.

Der er altså ingen tvivl om, at en stor gruppe af deltagerne har haft en stor omskiftelighed i forbindelse med deres grundskole.

Ser vi på deltagernes prioritering af, hvilke fag de bedst kunne lide i folkeskolen, er der en klar tendens. I prioriteret rækkefølge er det fagene dansk, matematik og engelsk samt idræt og fysik, der er blandt de mest foretrukne. Grupperer vi fagene i en række faggrupper, viser det sig, at de naturvidenskabelige fag er dem, som langt de fleste deltagere bedst har kunnet lide. Herefter følger faget dansk og de mere husligt orienterede fag (se Tabel 8.3).

De deltagere, der som 1. prioritet har peget på husligt oriente-

rede fag, kreative fag eller sløjdfag/værkstedsfag, har en tendens til også at vælge et ikke bogligt præget fag som 2. prioritet. Dette gælder for omkring 1/5 af deltagerne. Dog er det kun ganske få af disse, der ikke har valgt et bogligt fag som 3. prioritet.

Samlet set er deltagerne i undersøgelsen ikke specielt distance-ret fra de mere boglige fag, hvilket måske kan virke overraskende, men samtidig bekræfter det det mere generelle billede, som vi tegner i afsnit 7.3.4. Her peges der blandt andet på, at det, der primært skiller produktionskolemålgruppen fra andre ungdomsgrupper, er en række sociale parametre som fx en højere skilsmisseprocent hos forældrene (jf. 8.3.1).

*Tabel 8.3: Deltagernes foretrukne fag i folkeskolen*

Faggrupper	1. prioritet	2. prioritet	3. prioritet	I alt	% af deltagerne
Matematik, fysik, kemi, edb	43	43	36	122	70
Dansk	36	33	27	96	55
Husholdning, husgerning, håndarbejde, madlavning	26	31	26	83	48
Formning, musik, teater/drama m.m.	13	16	16	45	26
Sprog	13	12	14	39	23
Idræt, svømning	17	11	8	36	21
Geografi, biologi, geografi, historie, samfundsfag	13	7	15	35	20
Træsøjld, metalsøjld m.m.	8	9	5	22	13
Andet (Psykologi, religion, projektfag m.m.)	4	4	6	14	8
I alt	174	168	156	492	-

Deltagere med et påbegyndt ungdomsuddannelsesforløb 94 (53%) af de 177 deltagere oplyser, at de har startet på en ungdomsuddannelse uden at gennemføre. Blandt disse har over halvdelen påbegyndt en erhvervsuddannelse, mens en fjerdedel har været i gang med gymnasiet eller hf. Resten fordeler sig på egu, htx, hhx, fuu, vuc og social- og sundhedsskoler.

**Tabel 8.4: Deltagere med en ufuldendt ungdomsuddannelse.**

Ungdomsuddannelser	Antal deltagere
Erhvervsuddannelser*	64
Gymnasiet	15
Hf	9
EGU	7
HTX	6
HHX	2
FUU	2
VUC	1
Social- og Sundhedsskole	1
I alt	107**

\*\*) Teknisk skole, handelsskole og landbrugsskole.

\*\*) Enkelte har påbegyndt flere ungdomsuddannelser, inden de kom på produktions-skolen.

I undersøgelsen har vi spurgt deltagerne, hvorfor de holdt op med den påbegyndte ungdomsuddannelse med mulighed for at angive følgende årsager: *Undervisningen var for dårlig, Stoffet var for svært, Havde ikke lyst mere, Kunne ikke finde praktik-plads, Anden grund.* I alt svarede 95 ud af de 107.

Halvdelen begrundede deres afbrud med, at de ikke havde lyst. Det er dog kun en fjerdedel, der kun angiver denne årsag: Her er måske tale om deltagere, der har svært ved eller ikke vil beskrive bagvedliggende og måske dybe personlige grunde til at afbryde et uddannelsesforløb. Generelt spreder årsagerne sig på mange parametre som fx ikke at kunne finde en praktik-plads, at stoffet var for svært, forkert fagvalg, sygdom eller fysiske skavanker. Mange af disse deltagere kunne måske være hjulpet tidligere, hvis de havde fået en bedre vejledning.

Herudover finder vi en gruppe - ca. en fjerdedel - der er utilfredse med undervisningen/lærerne, skoletrætte eller som en følge heraf måske er blevet smidt ud pga. fravær. Her er tale om en gruppe af deltagere, der måske på et tidligere tidspunkt burde være tilbudt et afklarende produktionsskoleforløb.

Sluttelig finder vi en mindre gruppe af deltagere med blandede problemer, der har virket negativt ind i forhold til deres uddannelse. Her er der flere, der fx har problemer med at få økonomien til at hænge sammen. Se i øvrigt Tabel 8.5.

**Tabel 8.5: Deltagernes begrundelser for at holde op**

Årsager	Antal
Havde ikke lyst mere	47
Undervisningen var for dårlig	15
Kunne ikke finde praktikplads	15
Stoffet var for svært	11
<b>Andre årsager</b>	
Forkert fagvalg (andre interesser, tvivlede, prøve noget andet, ikke det jeg ville, svært af få arbejde)	9
Fravær p.g.a. sygdom (psykisk syg, depression)	6
Ikke råd	5
Fysisk skavank	4
Skoletræt (for meget skole, hjemmearbejde)	4
Smidt ud (måske fravær, sloges med klasselærer)	4
Dårlige lærere	3
Flyttede	2
Lyst til at arbejde kreativt (bruge hænder og krop)	2
Andet: Kæresteproblemer, racisme på praktikplads, for lang transport, ikke det rigtige tidspunkt, fandt praktikplads, "Hvis jeg fuldførte kunne jeg ikke komme på fuu"	6
I alt	132*

\*) Når antallet af årsager er større end antallet af dem, der har afbrudt en ungdomsuddannelse, skyldes det, at flere har angivet flere årsager eller uddybet, hvorfor de fx ikke havde lyst.

Sammenligner vi disse forklaringer på uddannelsesbrud, der jo er en vigtig årsag til, at de unge overhovedet er på en produktionsskole, med vores rundbordsinterview med de unge, er det klart, at deltagerne absolut ikke er nogen homogen målgruppe. Vi har i den forbindelse indkredset forskellige målgrupper eller nærmere årsager til at være på en produktionsskole:

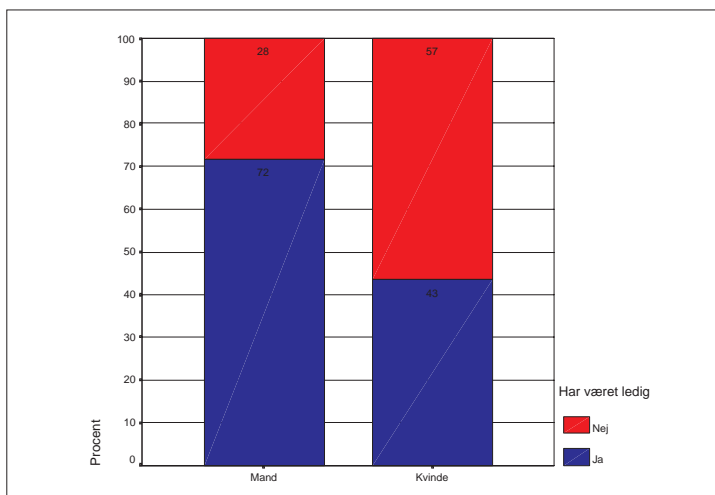
- Manglende motivation eller skoletræthed
- Uheldigt uddannelsesvalg
- Manglende praktikpladser
- Sygdom og helbredsmæssige problemer

Som årsagerne eller problemerne viser, kan de unges faglige og læringsmæssige motivation være dybt forskellig, hvilket deltageres prioriteringer af deres bedste fag i skolen også viser (se ovenfor). Når over halvdelen af deltagerne på produktionsskolerne har afbrudt et ungdomsuddannelsesforløb ud fra disse årsager, er der meget, der tyder på, at de har manglet personlig erhvervsvejledning og voksne at snakke med i forbindelse med deres første uddannelsesvalg.

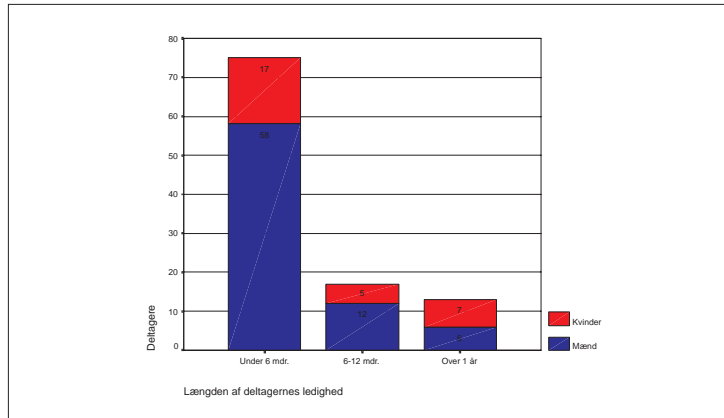
### 8.3.3 Erhvervserfaring

2/3 af deltagerne har haft erhvervsarbejde efter de forlod skolen. Kvinderne i undersøgelsen har i mindre omfang prøvet at være ledig end mændene (se Figur 8.5). Men gennemsnitligt set har over 60% prøvet at være ledig. Langt de fleste har været ledige under et halv år (Figur 8.6).

**Figur 8.5: I hvilket omfang deltagerne har prøvet at være ledig**



**Figur 8.6: Længden af deltageres ledighed fordelt på antal mænd og kvinder.**



#### 8.3.4 Interesser

I undersøgelsen har vi spurgt til deltageres fritidsinteresser og bedt dem om at foretage en prioritering mellem, hvor tit de gør en række aktiviteter. Resultatet af undersøgelsen fremgår af Tabel 8.6. Langt de fleste (90%) har dagligt eller ugentligt samvær med venner. Rundbordsinterviewene med deltagerne har da også bekræftet, at de unge vægter samvær og fællesskab højt. Det er ofte i de nære relationer, at de unge har en egentlig identitet, hvor de måske qua deres alder og manglende uddannelse sjældnere gør sig gældende i andre sammenhæng. Enkelte af deltagerne lever tilsyneladende mere isoleret eller mangler venskaber.

Mellem 50 og 60% af deltagerne bruger dagligt eller ugentligt tid på aviser/bøger, computer eller video. Omvendt er der også en mindre del deltagere, der fx aldrig læser aviser/bøger eller bruger computer.

Blandt deltagerne er der også en gruppe af "kreative" på knap 1/3, der dagligt eller ugentligt spiller/synger og/eller tegner/maler. Denne gruppe skiller sig måske mere markant ud end de andre, idet der netop her også er mange, der fx aldrig spiller og synger.



Over halvdelen dyrker sport enten dagligt eller ugentligt. Interessant er det dog, at 27% aldrig gør det. Ligeledes er der også mange - over halvdelen - der aldrig praktiserer en eller anden form for naturaktivitet. Der er altså en relativ stor del af deltagerne, der ikke fysisk bruger deres krop.

Herudover er små grupper af deltagere, der fx laver biler, går i ungdomsklub, går i biografen eller deltager i fritidsundervisning.

**Tabel 8.6: Deltagernes frekvens af fritidsaktiviteter opgjort i procent (%)**

Aktiviteter	Dagligt	Ugentligt	Månedligt	Aldrig	Ikke oplyst
Sammen med venner	59	31	6	2	2
Aviser/bøger	31	27	28	11	3
Computer	30	21	29	17	3
Ser video	25	33	37	3	2
Spiller/synger	19	13	8	54	5
Blade/tegneserier	15	34	29	16	5
Tegner/maler	15	16	21	42	6
Dyrker sport	14	38	19	27	3
Naturaktiviteter	7	15	21	51	7
Laver bil	4	12	18	61	5
Ungdomsklub	3	8	8	75	5
Går i byen	2	39	46	12	1
Går i bio	2	7	73	15	3
Fritidsundervisning	1	3	1	89	6

Ud fra en faktoranalyse<sup>2</sup> tegner der sig et billede af fire deltagergrupper, hvor der inden for hver gruppe er slægtskab mel-

2) Faktoranalyse: Udgangspunktet for faktoranalysen er, at det er sandsynligt, 'at personer, der besvarer specifikke spørgsmål på en bestemt måde, også svarer på andre spørgsmål ud fra samme holdning'. Faktoranalysen gør det muligt 'at se mønstre i besvarelsene af spørgsmålene, der repræsenterer forskellige interesser eller forskellige grupper af svarpersoner'. Kategoriseringen af spørgsmålene/svarerne, danner udgangspunkt for valget af en overordnet gruppebetegnelse som fx "de kreative". Til hver enkelt person i undersøgelsen er der knyttet en værdi for dennes tilhørsforhold til hver af grupperne. Jo højere værdi, des større gruppetilhørsforhold.

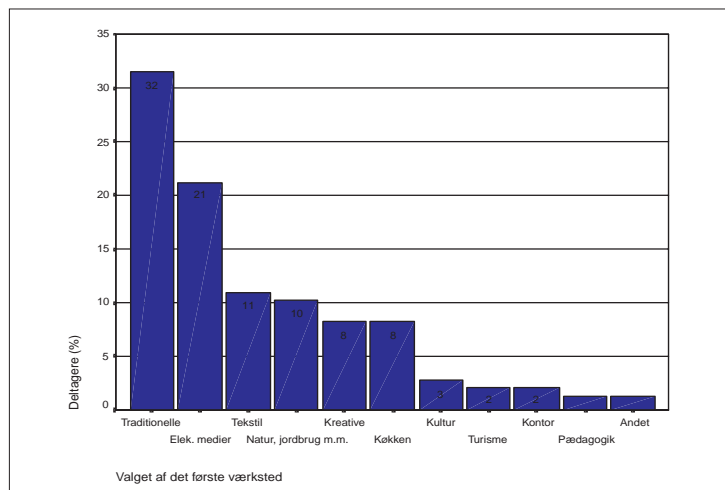
lem deres besvarelser og dermed i et vist omfang også deres fritidsaktiviteter:

- De mere passivt modtagende og praksisorienterede unge: *Ser video, går i bio, laver bil, ungdomsklub.*
- De opsøgende og oplevelsesorienterede: *Sammen med venner, aviser/bøger, naturaktiviteter, går i bio.*
- De kreative: *Spiller/synger, tegner/maler, fritidsundervisning, computer.*
- De sportslige og udadvendte: *Dyrker sport, går i byen.*

#### 8.4 Forventninger til forløbet

Blandt de 177 deltagere havde 154 ved undersøgelsens start valgt et bestemt værksted at gå på. Deltagernes spredning på de enkelte hovedkategorier af værkstedstyper (se afsnit 5.3.1) er rimelig repræsentativt fordelt i forhold til fordelingen på landsplan. Således er klart den største interesse for de traditionelle værkstedsfag på den ene side og de elektroniske medier og teknik på den anden (se Figur 8.7).

**Figur 8.7: Deltagernes valg af det første værksted**



Ud af 159 svarede 84%, at de valgte det pågældende værksted, enten fordi de gerne ville arbejde med den slags arbejde, eller fordi de kendte noget til den slags arbejde i forvejen. For mange af disse er det yderligere en begrundelse, at stemningen virkede god, eller at arbejdet på værkstedet så spændende ud. 22 deltagere har dog ikke kunnet få plads på det værksted, de helst ville ind på. Heraf er der 10, der ikke angiver nogen anden grund, end at det måske er det mindst kedelige (se i øvrigt Tabel 8.7). Her gælder det, at mange af de attraktive linier inden for primært multimedieområdet ofte har ventelister. Desuden har vi i besøgsrunden mødt en enkelt skole, hvor alle deltagere som minimum skulle være en uge på køkkenlinien, inden de fik mulighed for at vælge sig ind på en anden.

**Tabel 8.7: Begrundelsen for værkstedsvalg**

Valg af værksted	Antal
Du vil gerne lære den slags arbejde	99
Du kender noget til den slags arbejde i forvejen	91
Værkstedet og stemningen virkede god	67
Arbejdet på værkstedet så spændende ud	66
Der var ikke plads på det værksted, du helst ville på	22
Det var det mindst kedelige	20
Andet	6
I alt	371*

\*) Tallet er større end 177 medvirkende, idet flere har angivet mere end en begrundelse for værkstedsvalget.

Ser vi på deltagernes vurdering af eller forventninger til udbyttet, er der tilsyneladende en god optimisme. 2/3 tror i høj grad, at de vil lære nyt eller blive bedre til noget, og knap halvdelen tror i høj grad, at de vil få nye kammerater. Kun ganske få er omvendt negative i forhold til disse vurderinger.

Ligeledes tror over halvdelen også i høj grad, at de på produktionsskolen kan få tid til at tænke sig om. Også her er der kun ganske få, der kun har lave forventninger.

Imidlertid må vi her pointere, at der erfaringsmæssigt er en

tendens til at deltagere i denne type besvarelser ofte er overdrevent positive.

### **8.5 Deltagernes vurdering af produktionsskoleforløbet**

Efter deltagerne havde været på produktionsskolerne i to til tre måneder besøgte vi skolerne og bad dem om at udfylde endnu et spørgeskema. Her midtvejs i forløbet bad vi deltagerne om at vurdere deres deltagelse og udbytte af forløbet. Yderligere har vi afslutningsvis bedt deltagerne om at vurdere forløbet 1/2 til 3/4 år efter deres start. I det følgende ser vi nærmere på disse effektvurderinger.

#### **8.5.1 Vurdering af udbyttet**

Det generelle billede af deltagernes udbytte er, at de er blevet bedre til en række ting i relation til de daglige værkstedsprocesser. Omkring 3/4 mener i høj grad eller i nogen grad, at de er blevet bedre til at: Spørge om noget, de ikke forstår, udføre et stykke arbejde i værkstedet, samarbejde, lytte til andres meninger og overholde aftaler. Men 1/4 mener kun, at de i mindre grad eller slet ikke er blevet bedre til de tre sidste ting, nemlig samarbejde, lytte til andres meninger og overholde aftaler. Dette kan hænge sammen med, at de faktisk mener, at de kunne dette i forvejen.

I modsætning hertil er langt færre - en femtedel - i nogen grad eller i højere grad blevet bedre til at læse, skrive eller regne. At deltagerne generelt ikke har særligt stort fokus på udviklingen af de mere boglige kompetencer, fremgår også af den afsluttende telefoninterviewrunde, hvor kun én peger på at have lært noget bogligt, som vedkommende kan bruge fremover. Det at forklare noget for de andre eller arbejde koncentreret er tilsyneladende også fortsat et problem for mange. Dette kan dog igen hænge sammen med, at de faktisk mener, at de kunne dette i forvejen.

Vaner og synspunkter

Blandt de 131 i telefoninterviewrunden svarer 48, at de har

ændret vaner. I langt de fleste tilfælde (29) drejer det sig om vaner, der knytter sig til det at kunne varetage et job: At være seriøs, ansvarlig, selvstændig og ikke mindst det at kunne stå op om morgenen og møde til tiden. Nogle mener, at de er blevet mere åbne og aktive. Enkelte (5) peger på personlige egenskaber, fx at de er blevet mere tålmodige, hjælpsomme og har lært at lytte, mens et par stykker peger på mere motion.

I samme interviewrunde peger 12 på, at de har ændret synspunkt på nogle felter og er blevet mere åbne, fordomsfri eller tolerante. 8 er blevet mere positive over for fx produktionsskoleformen, mens 5 er blevet mere negative.

#### Kammerater

Et andet resultat af forløbet er, at deltagerne for 60% vedkommende i høj grad vurderer, at de siden de begyndte på produktionsskolen har fået nye kammerater. Kun 13% har det i mindre grad eller slet ikke. Også de afsluttende telefoninterview peger på, at mere end 2/3 har fået nye venner i forbindelse med forløbet. Spørger man yderligere deltagerne om, hvad de synes, var det bedste ved at gå på produktionsskole, svarer 54 ud af 131 uopfordret; det sociale, kammeratskabet, sammenholdet eller stemningen/hyggen.

Da mange skoler netop har pointeret vigtigheden af, at deltagerne får mulighed for at skifte miljø og hermed også ven-skabskreds, peger resultatet på, at opholdet på en produktionsskole er fornyende for mange af de unge i forhold til deres sociale relationer. Men da knap 1/3 ikke har fået nye venner, er det dog ikke givet, at det lykkes for de unge med det største behov.

#### Interesser

I forhold til hvor mange der har fået nye venner, er der langt færre, som vurderer, at de har fået nye interesser: Her deler det sig ca. fifty-fifty, hvor halvdelen har fået det i høj grad eller i nogen grad, mens den anden halvdel vurderer det i mindre grad eller slet ikke.

## Erhvervede kompetencer

Ser vi på deltagernes vurdering af, hvad de i slutningen af eller efter forløbet mener, de har lært eller oplevet, og som de kan bruge fremover, peger over halvdelen på de praktiske færdigheder som fx madlavning, edb, træ-arbejde, svejse eller sy.

Herud over peger 18%<sup>3</sup> tilsammen på kvalifikationer, der knytter sig til det at kunne varetage et job: Samarbejde, selvstændighed, arbejdsdisciplin, jobberfaring og i nødvendigt omfang personlig udvikling (se Tabel 8.8). Det er vigtigt at være opmærksom på, at spørgsmålet har været stillet åbent, og at det derfor er de unge selv, der har fremhævet de enkelte effekter. 69% af 127<sup>4</sup>, der har svaret på spørgsmålet, har klart kunnet definere et positivt udbytte eller en effekt af forløbet. Markant er det, at 22% mener, de intet har oplevet eller lært, som de kan bruge fremover.

**Tabel 8.8: Effekter af produktionsskoleforløb**

Oplevelser eller viden der kan bruges fremover	Antal deltagere	%
Praktiske færdigheder; fx madlavning, edb, træ-arbejde, svejse, syning etc.	65	51
Intet lært	28	22
Samarbejde - at omgås andre, tålmodighed	9	7
Personlig udvikling; koncentrere sig, styre sit temperament, være sig selv, selvtillid, tale for andre (tale i forsamlinger)	5	4
Selvstændighed	4	3
Arbejdsdisciplinering; arbejde seriøst, møde til tiden.	3	2
Jobberfaring	2	2
Kunne ikke klart definere hvad	11	9
I alt	127*	100

\*) 131 medvirkede i den afsluttende telefoninterviewrunde. Her har fire ikke villet svare på dette spørgsmål.

3) Som det fremgår af afsnittet Vaner og synspunkter ovenfor er det nærmere det dobbelte antal, nemlig 36% (48) der har ændret på de fleste af disse kvalifikationer eller vaner.

4) Her ud af telefoninterviewrundens 131 svarpersoner

Det bedste

Som tidligere omtalt svarer 54 ud af 131 uopfordret, at det bedste ved at gå på produktionsskole er det sociale, kammeratskabet, sammenholdet eller stemningen/hyggen. 16 mener, at det er friheden og de mange muligheder. 10 at det er det at lære noget nyt. 10 at det er det praktiske arbejde. 5 at det er det at have noget at lave og 5 at det er det at få mad. 4 at det er lønnen og 4 at det er lærerne.

### **8.5.2 Vurdering af værkstedsundervisningen**

3/4 af deltagerne synes, at værkstedslærerne på deres værksted i høj grad er dygtige til deres fag. Lidt over halvdelen mener, at de er gode at snakke med eller at de er gode til at lytte. Men selvom de er gode til at lytte, er de ikke nødvendigvis tilstrækkeligt gode til at forstå deltagerne. Ringest står det til vedrørende deltagerne vurdering af, om lærerne giver dem lyst til at arbejde. Her er det kun 1/4 af deltagerne, der synes dette i høj grad - men halvdelen gør det dog i nogen grad.

### **8.5.3 Vurdering af den almene undervisning**

Kun en tredjedel deltager i almen undervisning. Således deltager i alt 52 ud af 156<sup>5</sup> i almen undervisning i et eller flere fag ved siden af værkstedsaktiviteten: 26 går til dansk, 26 til edb, 20 til matematik, 16 til sprog, 11 til sport, 10 til musik eller tegning, 5 til psykologi og 10 til andre fag.

3/4 er i høj grad eller i nogen grad tilfredse med både stoffet, lokalerne, undervisningsformen, egen indsats og stemningen på holdet. Blandt de mindre tilfredse eller slet ikke tilfredse går utilfredsheden primært på undervisningsformen, stoffet og lokalerne og knap så meget på egen indsats og stemningen.

### **8.5.4 Vurderingen af praktikforløb**

26 ud af de 131 i den afsluttende telefoninterviewrunde har været i praktik, hvilket svarer til 20%. På nær to, der synes det enten var anstrengende, eller at der ikke var nok tid, har prak-

---

5) Midtvejsspørgeskemaet - se afsnit 8.1.

tikforløbene tilsyneladende været en god oplevelse, der har givet de pågældende deltagere nogle nyttige erfaringer. En enkelt fik fast arbejde.

#### **8.5.5 Vurdering af de øvrige aktiviteter**

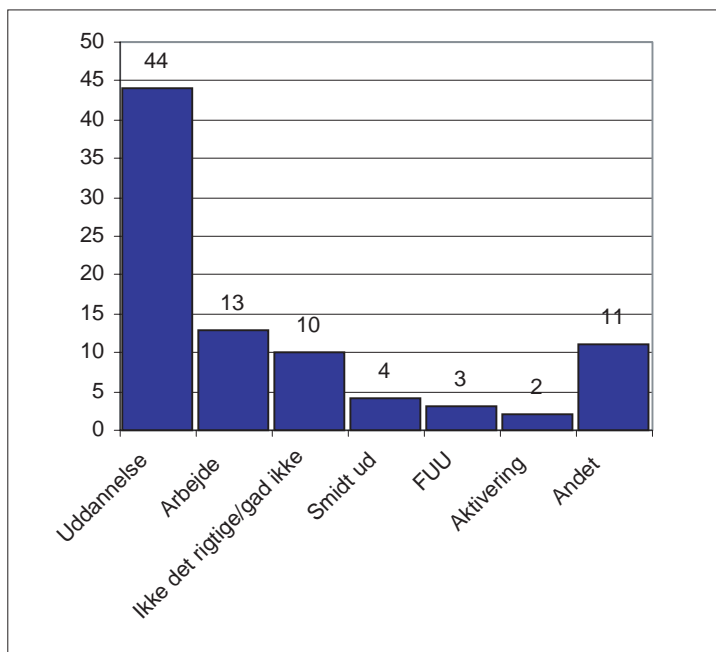
De aktiviteter, der i øvrigt har stor betydning for, hvor glade deltagerne er for at gå på skolen er primært: 1) de fælles udflugter, 2) socialt samvær/fester og 3) det fælles måltid - her nævnt i prioriteret rækkefølge. Der er dog en forholdsvis stor gruppe på mellem 17-25%, der finder at disse aktiviteter ingen betydning har. Mindst betydning tillægges fælles samlinger med fx foredrag - det må hertil kommenteres, at det kun er 25%, der slet ikke tillægger det nogen betydning i forhold til, hvor glade de er for at gå på skolen.

### **8.6 Udslusningen af deltagerne**

#### **8.6.1 Udslusede deltagere**

Ud af de 131 deltagere, der medvirkede i den sidste afsluttende telefoninterviewrunde, havde 87 afsluttet deres forløb på produktionsskolen, mens 44 stadig gik der. Ca. halvdelen blev udsluset til uddannelse og 13 var kommet i arbejde. Blandt de øvrige var der 10, for hvem det ikke var det rigtige valg eller blot, at de ikke *gad* gå på produktionsskole. Fire var blevet smidt ud og tre havde forladt stedet som et led i deres fuu-plan. De resterende var holdt op af årsager som: Værnepligt, barsel, personligt, flyttet, udlandsrejse, sygdom og praktik.



**Figur 8.8: Årsager til deltagernes udslusning**

På undersøgelsestidspunktet, der for flere lå et stykke tid efter udslusningstidspunktet<sup>6</sup>, var yderligere 5 kommet i uddannelse, mens 11 var ledige. Disse ledige var enten blandt de unge, der ikke rigtigt synes, at produktionsskolen var det rigtige, dem der var blevet smidt ud eller dem, der havde fundet et arbejde. Det er også denne gruppe af deltagere, der har haft det korteste produktionsskoleforløb.

Kun for to-tre stykker har opholdet på en produktionsskole tilsyneladende været unødvendigt i forhold til at komme videre.

På spørgsmålet om, hvordan de er tilfredse med det, de laver nu efter produktionsskoleopholdet, udtrykker knap halvdelen, at de enten er meget glade eller meget tilfredse. Kun ganske få er tilsyneladende ikke inde i en tilfredsstillende proces set med

6) Langt de fleste har på dette tidspunkt været væk fra produktionsskolen i 2-3 måneder.

deres egne øjne. Resten er enten tilfredse eller glade og flere af dem udtrykker samme positivitet som dem, der er meget glade eller meget tilfredse.

### 8.6.2 Tilbageværende deltagere

Ud af de 44 tilbageværende deltagere vidste knap halvdelen på undersøgelsestidspunktet, hvor længe de fortsat skulle blive på skolen, men 26 havde på dette tidspunkt konkrete planer for, hvad de skulle bagefter:

- 7 i arbejde: *Anlægsgartner, tjener, ud at sejle, køre lastbil, gartneri-medarbejder, minkfarm-medarbejder*
- 6 på erhvervsskole: *Teknisk skole, landbrugsskole, handelsskole*
- 3 videre med fuu
- 3 på anden uddannelse: *AV-assistent (kamera- og lydmand), sprogskole, praktikplads samt uddannelse*
- 2 på egu
- 2 i militæret
- 2 til udlandet: *I huset, ophold*
- 1 på barsel

Langt de fleste er meget tilfredse og glade for opholdet, og flere peger på både det gode sammenhold og kammeratskab, samt at de oplever at have lært noget. Dog er der op mod en femtedel, der ikke er særligt tilfredse med henvisning til; at det er for kedeligt, man kommer ikke videre og bliver lidt doven, manglende udfordringer eller forskelsbehandling.

### 8.6.3 Vejledningen

Omkring 1/4 af de 131 deltagere i den afsluttende telefoninterviewrunde har fået lavet en egentlig handlings- eller uddan-

nelsesplan sammen med skolen. 55% af deltagerne mener, at de selv har fundet ud af, hvad de skulle efter produktionsskoleopholdet. Kun 19% vurderer, at lærerne, vejlederne eller andre på skolen har hjulpet med at finde ud, hvad de skulle. 5% er blevet hjulpet af andre uden for produktionsskolen: Fx en ven som har praktikplads, ungdomskontoret eller socialrådgiver/sagsbehandler. 5% oplyser, at de hele tiden har vidst, hvad de ville.

Selvom over 69% af deltagerne kan definere et klart udbytte af deres produktionsskoleophold (se afsnit 8.5.1), har kun 19% - under en femtedel - et billede af, at skolens vejledning har bidraget til afklaringen af deres egen fremtid. Dette afspejler sandsynligvis, hvor skjult eller indirekte vejledningen er på produktionsskolerne.

Deltagerne har generelt oplevet, at de har fået vejledning enten af skolens vejleder (43%) eller af værkstedslæreren (39%). 15% har fået vejledning af flere forskellige. Enkelte har fået vejledning af forstanderen og lidt færre af en almen lærer. Halvdelen af deltagerne mener, at de kun har fået vejledning et par gange i løbet af forløbet, mens 39% mener, at de har fået det ofte, og 11%, at de har fået det næsten hver dag.

2/3 har oplevet, at vejledningen har været god, og knap 1/4, at den var rimelig. 14 ud af 124 har imidlertid oplevet, at den var dårlig.

## 8.7 Opsamling

Social baggrund og skoleforløb

Omkring halvdelen af de yngre deltagere har oplevet brud i familien (forældrenes skilsmisse) eller lignende. Hertil kommer, at størsteparten (3/4) af alle deltagerne har foretaget mindst et skoleskift. 1/4 har foretaget tre eller flere skoleskift. Omkring 40% har gået på efterskole og 11% i ungdomsskole<sup>7</sup>.

---

7) Sandsynligvis i ungdomsskolens heltidsundervisning.

Hertil kommer 12%, der har gået på kostskole. Der er altså ingen tvivl om, at en stor gruppe af deltagerne har levet et meget omskifteligt liv.

Samlet set er deltagerne i undersøgelsen ikke specielt distance-ret fra de mere boglige fag: Det, der tilsyneladende primært skiller produktionskolemålgruppen fra andre ungdomsgrupper, er en række sociale parametre som fx en højere skilsmisseprocent hos forældrene.

Mulige målgruppebeskrivelser

Over halvdelen af deltagerne har tidligere været i gang med en ungdomsuddannelse. Med udgangspunkt i disse deltageres begrundelser for at holde op, har vi indkredset forskellige målgrupper eller nærmere årsager til at være på en produktions-skole. Det gælder deltagere med:

- Manglende motivation eller skoletræthed.
- Uheldigt uddannelsesvalg.
- Manglende praktikpladser.
- Sygdom og helbredsmæssige problemer.

De unges faglige og læringsmæssige motivation kan altså være dybt forskellige. Meget tyder på, at deltagerne har manglet personlig erhvervsvejledning og voksne at snakke med i forbindelse med deres første uddannelsesvalg.

Deltagernes fritidsaktiviteter giver en anden mulighed for at karakterisere disse. Her har vi fundet fire grupper:

- De mere passivt modtagende og praksisorienterede unge: *Ser video, går i bio, laver bil, ungdomsklub.*
- De opsøgende og oplevelsesorienterede: *Sammen med venner, aviser/bøger, naturaktiviteter, går i bio.*

- De kreative: *Spiller/synger, tegner/maler, fritidsundervisning, computer.*
- De sportslige og udadvendte: *Dyrker sport, går i byen.*

#### Udbyttet

2/3 af deltagerne har fået nye venner i forbindelse med forløbet. Man svarer uopfordret, at det bedste ved at gå på produktionsskole er eller var; det sociale, kammeratskabet, sammenholdet eller stemningen/hyggen. Da mange skoler netop har pointeret vigtigheden af, at deltagerne får mulighed for skifte miljø og hermed også venskabskreds, peger resultatet på, at opholdet på en produktionsskole er fornyende for mange af de unge i forhold til deres sociale relationer. Men da knap 1/3 ikke har fået nye venner, er det dog ikke givet, at det lykkes for de unge med det største behov.

69% af 127 deltagere har klart kunnet definere et positivt udbytte eller en effekt af forløbet. Heraf peger 51% på de praktiske færdigheder som fx madlavning, edb, træ-arbejde, svejse eller sy, mens 18% peger på kvalifikationer, der knytter sig til det at kunne varetage et job: Samarbejde, selvstændighed, arbejdsdisciplin, jobberfaring og i nødvendigt omfang personlig udvikling. Her er tale om en rimeligt velreflekteret gruppe af deltagerne. Markant er det, at 22% mener, de intet har oplevet eller lært, som de kan bruge fremover.

Selvom over 69% af deltagerne kan definere et klart udbytte af deres produktionsskoleophold, har kun 19% - under en femtedel - et billede af, at skolens vejledning har bidraget til afklaringen af deres egen fremtid. Dette afspejler sandsynligvis, hvor skjult eller indirekte vejledningen er på produktionsskolerne. 2/3 har oplevet, at vejledningen har været god, og knap 1/4 at den var rimelig. 14 ud af 124 har imidlertid oplevet, at den var dårlig.



## Afsluttende opsamling og bemærkninger

### 9.1 Ligheder og forskelle på skolerne

En række fællestræk karakteriserer produktionsskolerne: Alle har et eller flere traditionelle værkstedsfag. De fleste har et køkken/kantinehold, der sørger for fællesmåltider. Ligeledes tilbyder de fleste skoler almene fag som dansk, matematik, sport og edb. Alle skoler tilbyder praktikophold. På medarbejdersiden er den største faggruppe håndværkere. Endelig tilføjer skolerne generelt pædagogiske elementer som selverkendelse og motivation højere end det at opnå mere fagligt betonede færdigheder af kreativ, boglig eller håndværksmæssig art.

Samtidig med disse ligheder er der også en række forskelle på skolerne. De store skoler har et mere differentieret værkstedsudbud end de mindre, samt større kapacitet til at kunne ansætte en bredere medarbejdergruppe. Trods et vist fællespræg over værkstedsprofilerne er der både store og små forskelle i fagsammensætningen. På 35 skoler udgør det traditionelle under 50%, på 42 skoler udgør det mellem 50%-75% og på 20 skoler udgør det over 75%, hvoraf det på 9 skoler udgør 100%. Produktionens omfang og karakter samt skolernes omsætning pr. deltager er meget varierende. Nogle skoler tilføjer den professionelle og kvalitetsprægede produktion en vigtig pædagogisk betydning. I forbindelse med vejledningen er både indslusning, løbende vejledning og udslusning varierende eksempelvis med hensyn til hvem, der er ansvarlig for vejledningen. (se i øvrigt afsnit 5.9)

### 9.2 De pædagogiske virkemidler

Hvordan det konkrete daglige arbejde udformes på den enkelte skole, afhænger dels af en række udefrakommende betingelser, dels af en række valg foretaget af forstandere og værkstedsledere. De elementer, der er med til at forme den enkelte skoles profil, er blandt andet skolekulturen, værkstedskulturen, skolernes fysiske rammer og lokalområdet.

Skolekulturen, som den giver sig udslag i for eksempel de fælles måltider, har måske især på de små skoler en betydning som samlende faktor, mens det på de store skoler bliver det enkelte værksted eller linies kultur, der for deltageren træder i forgrunden. En hovedrolle herfor spiller værkstedslærere og ledere, da deres faglighed, netværk, normer og værdier er bestemmende for mange af de aktiviteter, der foregår på værkstedet. Også lokalområdet i form af kommunal velvilje, netværk til kunder og praktiksteder og de øvrige muligheder, der findes for de unge, spiller en stor rolle for den enkelte skoles muligheder og valg.

I den personlige udviklingsproces, der som regel er hovedformålet med et produktions-skoleforløb, arbejdes der med to typer af virkemidler. På den ene side faget og produktionen som løftestang i forhold til at give den unge personlige sejre for eksempel i form af nye kompetencer. På den anden side personlige/psykologiske aspekter blandt andet ved at arbejde bevidst med rolleskift eller grænseoverskridende situationer på for eksempel drama- og naturlinierne.

I alle sammenhænge har den personlige faktor stor betydning. Det personlige forhold mellem deltager og medarbejdere har afgørende betydning for den enkelte unges udviklingsproces. Medarbejderne udgør for nogle deltagere rollemodeller, de kan afprøve i deres søgen efter eget stæded, og for nogle er de måske de første voksne, der har taget dem alvorligt. (Se i øvrigt afsnit 6.8).

### **9.3 Medarbejdernes syn på de unge**

For medarbejderne at se er de problemer, mange af deltagerne kommer med, komplekse, samtidig med at deltagergruppen på den enkelte skole som oftest er meget sammensat. For nogle er det boglige problemer, der er dominerende, for andre - muligvis den største gruppe - er det snarere sociale/psykiske problemer, der stammer fra for eksempel nederlag i skolen eller omsorgssvigt i hjemmet.



Mange medarbejdere hæfter sig ved en gruppe af deltagerne, for hvem overgangen fra barn/ung til voksen ser ud til at være særlig svær. Det er umiddelbart meget lettere for medarbejderne at pege på problemfelterne hos de unge end på deres styrkesider. Samtidig ser det dog ud til, at de samme medarbejdere i høj grad i det daglige arbejde fokuserer på de unges styrker som basis for den enkeltes udvikling. (Se i øvrigt afsnit 7.5).

#### **9.4 Social baggrund og skoleforløb**

En stor gruppe af deltagerne har levet et meget omskifteligt liv, forårsaget af blandt andet brud i familien og skoleskift. Med hensyn til skolegangen er deltagerne i undersøgelsen ikke specielt distanceret fra de mere boglige fag.

Over halvdelen af deltagerne har tidligere været i gang med en ungdomsuddannelse. Med udgangspunkt i disse deltagers begrundelser for at holde op har vi indkredset forskellige målgrupper eller nærmere årsager til at være på en produktions-skole. Det gælder deltagere med:

- Manglende motivation eller skoletræthed.
- Uheldigt uddannelsesvalg.
- Manglende praktikpladser.
- Sygdom og helbredsmæssige problemer.

Deltagernes fritidsaktiviteter giver en anden mulighed for at karakterisere disse. Her har vi fundet fire mulige grupper:

- De mere passivt modtagende og praksisorienterede unge.
- De opsøgende og oplevelsesorienterede.
- De kreative.
- De sportslige og udadvendte.

Med hensyn til udbytte ser det ud til, at et produktionsskoleforløb er fornyende for 2/3 af de unge i forhold til deres sociale relationer. De nævner kammeratskabet, hyggen og nye venner som positivt udbytte.

Af andre former for udbytte nævnes praktiske færdigheder af over halvdelen af de unge. En mindre gruppe peger på kvalifikationer, der knytter sig til det at kunne varetage et job. Knap 1/5 mener ikke, de har lært noget, der kan bruges fremover. Ligeledes er det kun knapt 1/5, der mener, vejledningen på skolen har hjulpet dem i afklaringen af deres fremtidsplaner. Dog mener 2/3, at vejledningen har været god. (Se i øvrigt afsnit 8.7).

### **9.5 Yderligere bemærkninger**

Som vi ser det, er den store forandringsparathed og fleksibilitet en stor styrke i forhold til produktionsskolernes specielle målgruppe. Samtidig er den frihed, skolerne og de enkelte værksteder har til i samarbejde med deltagerne og under hensynstagen til deres specielle behov at definere indholdet af de enkelte fag, essentiel, hvis skoleformen skal blive ved med at være et alternativ til de ordinære ungdomsuddannelser.

Hvad angår skolestørrelse mener vi, det er vigtigt, at skolen er så tilpas stor, at den kan tilbyde en bred vifte af fag. Målgruppen er differentieret og har brug for forskellige faglige indfaldsvinkler. At der er sket en større spredning på fagområder igennem produktionsskolernes udvikling, således at det ikke kun er traditionelle fag, der tilbydes, må således ses som en fordel.

Dette kan være et problem for de mindste skoler, og man kunne eventuelt forestille sig en form for organisatorisk samarbejde blandt de små skoler i en region. Vi har på vores besøg set eksempler på, at to små skoler for eksempel i fællesskab ansætter en edb-lærer. Det er et spørgsmål, om de mindste skoler også kan blive for små med hensyn til skolemiljø. Nogle skoler løser til dels dette ved at tage andre grupper ind på skolen i forbindelse med indtægtsdækket virksomhed. De mindre skoler har til gengæld den fordel, at de er istand til at bygge et tæt netværk op omkring den enkelte deltager.

Omvendt har de store skoler muligheder for en større bredde i fag såvel som i medarbejderstab. Risikoen ved de meget store

skoler er, at der kan opstå et gab mellem det enkelte værksteds specifikke kultur på den ene side og på den anden side den samlede skolekultur. Den frihed, den enkelte værkstedsleder har i arbejdet, kan måske få uheldige udslag uden den sparingspartner, forstanderen normalt udgør, i forhold til pædagogiske holdninger og metoder.

Den åbenhed, produktionsskolerne har over for nye pædagogiske ideer og teorier, er en styrke for skoleformen. Imidlertid er det vigtigt at pointere, at det pædagogiske netværk hele tiden skal holdes ved lige og udvikles for eksempel gennem pædagogiske dage og efteruddannelser for medarbejderne. Det er meget tydeligt, at der er et reelt behov for pædagogiske redskaber, og nogle skoler gør et stort udviklingsarbejde på dette område.

Med hensyn til vejledningsindsatsen på skolerne er det vigtigt, at medarbejderne er bevidste om, hvordan deres egne normer og værdier spiller ind i vejledningen. Det er givet, at mange deltagere har brug for voksne, der kan tilbyde nogle mønstre, han kan afprøve. Men det er også vigtigt at give rum til, at den unge kan finde sit eget mønster. Det kunne måske være ønskeligt, at flere medarbejdere indgår i en løbende efteruddannelse på vejledningsområdet.