

Det sociale aspekt i og omkring undervisningen er væsentligt for elevernes muligheder for at lære og for at gennemføre en uddannelse. Reformen af erhvervsuddannelserne - med kravet om større rummelighed i disse - betyder, at skolerne må skabe et fagligt pædagogisk grundlag for at etablere og understøtte sociale strukturer og relationer for eleverne - på skolerne og i de læringsaktiviteter, som eleverne vælger at deltage i.

I hæftet er der ideer, cases og gode eksempler fra både erhvervsskoler og produktionsskoler.

Denne serie af hæfter indeholder inspiration, praktiske eksempler og værktøjer til skolernes arbejde med at udvikle og dygtiggøre lærere og mellemledere på erhvervsskolerne.



Læringens sociale aspekter

Læringens sociale aspekter



- nye betingelser
for
elevernes
fællesskaber

Læringens sociale aspekter

- nye betingelser for elevernes fælleskaber



Læringens sociale aspekter

- nye betingelser for elevernes fælleskaber

**Ea Matzon
Ole Dibbern Andersen
Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 4 - 2002
Undervisningsministeriet 2002

Læringens sociale aspekter

- nye betingelser for elevernes fællesskaber

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 4 - 2002 og under temaet *udvikling af undervisnings- og ledelseskompetence*

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 2001-2534-0232

Forfattere: Ea Matzon og Ole Dibbern Andersen,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Tegninger: Klaus Westh Illustration
Omslag: Grafisk Himmel

1. udgave, 1. oplag, maj 2002: 2.800 stk.

ISBN 87-603-2159-8

ISBN (WWW) 87-603-2160-1

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-350) 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

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2002

Forord

Et af formålene med reformen af erhvervsuddannelserne i 2001 er at gøre disse mere rummelige og fleksible for at få flere elever til at starte - og ikke mindst gennemføre - en kompetencegivende erhvervsuddannelse.

Øget modulisering, elevens personlige uddannelsesplan - og i princippet individuelle veje frem mod gennemført uddannelse - og dermed en gradvis nedbrydning af de gamle klasse- eller holdstrukturer er centrale elementer i reformen. Samtidig er der sat fokus på, at elever nu engang har forskellige måder at lære på.

I alt dette er det vigtigt at huske på, at læring ikke kun er en personlig og individuel proces, men i høj grad også en social proces. Når klasse-/holdstrukturen efterhånden mere eller mindre forsvinder, er det derfor nødvendigt at skabe rammer og muligheder, der giver eleverne muligheder for at lære hinanden at kende, så de kan støtte hinanden i hverdagen og få det sociale liv på skolen til at blomstre. Det er det, dette hæfte handler om.

Her er inspiration, cases og eksempler, der blandt andet handler om, hvordan skolerne kan arbejde med at udvikle lærings- og arbejdsformer, der kan appellere til alle elevtyper, og hvordan der kan skabes rammer og strukturer, hvor alle kan udvikle sig. Ligeledes er der ideer til, hvordan skolen kan give eleverne tilbud om forskellige aktiviteter, der dels sammentænker mål og sociale aktiviteter dels ligger ud over de enkelte fags eller uddannelsers mål eller tilbud. Alt sammen i samarbejde med eleverne.

Forfatterne fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse har besøgt et antal erhvervsskoler og produktionsskoler, og hæftets indhold bygger på oplevelser og erfaringer fra disse besøg.

Den enkelte erhvervsskole kan anvende hæftets ideer, cases og gode eksempler i deres egne aktuelle initiativer og arbejde med at udvikle og dygtiggøre lærere og mellemledere i det fortsatte arbejde med at realisere intentioner og mål i erhvervsuddannelserne efter reformen i 2001. Hæftet vil dog også kunne inspirere inden for andre uddannelsesområder.

Undervisningsministeriet har finansieret det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsarbejde, udarbejdelsen og udgivelsen af dette temahæfte.

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

Henrik Friediger
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
April 2002



Indhold

| | |
|-----------|--|
| 5 | Forord |
| 8 | 1 Indledning - Målet er rummelighed |
| 12 | 2 De unge - meningsorienterede individualister |
| 16 | 3 Læring og arbejdsformer med et socialt perspektiv |
| 46 | 4 Skolemiljø med et socialt perspektiv |
| 57 | 5 Lærernes og kontaktlærernes opgaver |
| 67 | 6 Erhvervsskolerne og samspillet med omgivelserne |
| 75 | 7 Sammenfatning |
| 77 | Litteratur |

Indledning - Målet er rummelighed

Intentionen med dette hæfte er at præsentere en række ideer, cases og gode eksempler fra erhvervsskoler og fra produktionsskoler på, hvordan det er muligt at arbejde med en styrkelse af det sociale aspekt i og omkring undervisningen. Formålet er at skabe et fagligt pædagogisk grundlag for etablering og understøttelse af sociale strukturer og relationer på skolerne.

En større rummelighed - sådan er et af målene med erhvervsuddannelsesreform 2000. Det betyder, at den enkelte elev skal i centrum, og at der skal tages afsæt i den enkelte elevs styrker og potentialer. Ønsket er at reducere frafaldet, så en større andel af en ungdomsårgang gennemfører en kompetencegivende uddannelse. Det betyder, at skolerne skal arbejde med at "give plads og uddannelse til alle." Plads eller rum for alle de, der ønsker det, i både fysisk og psykisk forstand.

Det stiller krav til skolerne om rummelighed på flere niveauer:

- Lærings- og arbejdsformer, der kan appellere til alle elevtyper
- Rammer og strukturer, hvor alle kan udvikle sig
- Samspil med omverdenen med henblik på at få alle med.

Rummelighed på de forskellige niveauer indebærer, at der skal skabes muligheder for, at eleverne finder frem til de læringsformer, der passer til den enkelte elevs individuelle læringsstil i samarbejde med skolen og lærerne.

Men rummelighed betyder også, at skolen skal betragtes som et værested, hvor eleverne får retten til deres egne rum. Det kan være:

- I form af plads/lokaler på skolen, som eleverne selv bestemmer over
- Tilbud om forskellige aktiviteter, der ligger ud over de enkelte mål i fagene, eller som sammentænker mål og sociale aktivi-

teter. Noget som eleverne har indflydelse på udformningen af og indholdet i.

Det stiller krav til demokrati og til elevmedindflydelse. Det er vigtigt, at eleverne bliver hørt og bliver inddraget i de beslutninger, der angår dem, i det omfang, det er muligt¹.

Endelig skal begrebet rummelighed også udvides til at omfatte den verden, der ligger uden for skolens areal. Det er der for så vidt ikke noget revolutionerende i. Flere skoler har tradition for samarbejde med virksomheder om praktikophold, og praktik i udlandet er heller ikke nyt. Noget af det nye ligger i det samarbejde, der er blevet etableret med produktionsskolerne², hvor der er eksempler på elever, der bliver hjulpet godt i gang, når de to forskellige skoleformer går sammen om en fælles indsats. Der kan også peges på en åbning mod efterskoler og højskoler.

Når målet er rummelighed, bliver et af midlerne, at der skal arbejdes med de sociale strukturer og relationer på de tekniske skoler, anskuet i et læringsperspektiv. De sociale strukturer, som skal udvikles i kølvandet på moduleringen og på den gradvise afvikling af stamklassen som den faste sociale enhed i skoleforløbet. Samtidig skal der arbejdes med at etablere sociale fællesskaber og tilhørsforhold, som ikke entydigt vil blive sat i forbindelse med den traditionelle klassestruktur.

I det efterfølgende kapitel bliver det pointeret, at de unge, der tager erhvervsuddannelser, ikke kan betragtes som en ensartet gruppe, ligesom det ikke giver mening at tale om "svage unge" uden at uddybe dette begreb nærmere. Det er et tema, som mange ungdomsforskere allerede beskæftiger sig med.

I kap. 3 bliver der lagt vægt på betydningen af de sociale struk-

1) Se: Hansen, Jens Ager og Matzon, Ea Stevns: "Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler". Undervisningsministeriet, 2001

2) Se: "Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler". Undervisningsministeriet, 2001.

turer og relationer for kvalificeringen og udviklingen af elevernes sociale og faglige kompetencer. De forskellige cases i kapitlet indeholder præsentationer af eleverne, som er i gang med deres individuelle læring i deres respektive læringsmiljøer. Casene er udarbejdet for at give bud på nogle principper for læring, der kan fungere i de nye sociale strukturer, og som skaber grobund for udvikling af selvværd og af faglig identitetsoplevelse. Rummeligheden i tilrettelæggelsen sikrer samtidig, at der bliver taget udgangspunkt i den enkelte elev.

Kap. 4 handler om de fysiske og de sociale miljøer. Vi giver forslag til, hvordan man som skole kan sammentænke læringen og de sociale strukturer, så skolen bliver mere og andet end den traditionelle skole nemlig et værested.

I hæftet "Erfaringer fra forsøg med eud-reformen"³ bliver det fremhævet, at gruppen af kontaktlærere har haft en meget fremtrædende rolle over for eleverne. Hvilke opgaver kan der ligge for gruppen af kontaktlærere i forhold til at fastholde eleverne i de løse sociale strukturer, der er en konsekvens af reformen? Til det spørgsmål har vi i kap. 5 skrevet en case, som stiller mange spørgsmål, men ikke giver så mange svar. Det er meningen, at den skal inspirere til en diskussion af, hvad kontaktlærerne kan gøre. Det vil der være mange bud på og forskellige holdninger til.

Rummeligheden i forhold til det omgivne miljø bliver perspektiveret i kap. 6 med særlig fokus på produktionsskolerne, som kan tilbyde meget. Og endnu bedre når de og de tekniske skoler går sammen om den særligt udsatte gruppe af unge, så opstår muligheden for at udvikle specielle tilbud for den enkelte elev.

Casene er skrevet på baggrund af indsamlede eksempler på god praksis. Som læser skal man være opmærksom på, at

3) "Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000". Undervisningsministeriet, 2001

eksemplerne altid er hentet i en særlig skolekontekst. Det betyder, at man skal overveje nøje, hvilke særlige betingelser eller rammefaktorer der har været til stede det pågældende sted. Hvilken indgang er der tale om? Er det en stor eller en lille skole, og hvor i landet er den placeret? Er der en særlig kultur eller nogle traditioner for at gøre noget ekstraordinært for skolemiljøet? Og hvordan kan det så hænge sammen med den måde, man arbejder på hjemme på ens egen skole?

De unge - meningsorienterede individualister

Unge og ungdom er blevet et stort forskningsfelt, og mange skriver meget om unge, om deres liv og forestillinger. Én, der har markeret sig i forhold til unge i erhvervsuddannelserne, er Birgitte Simonsen. Hun har i en årrække arbejdet med unge og deres forventninger til uddannelse og arbejdsliv⁴. Hun lægger vægt på, at de unge er meget optaget af deres fremtidige jobvalg, samtidig med at de løbende er i gang med deres individuelle identitetsarbejde. Endelig peger hun på de unges mange valgsituationer både i deres private liv, og når de skal tænke på uddannelse og job. Disse mange valgsituationer kan være en belastning for mange unge. En af Birgitte Simonsens pointer er, at de unge træffer deres valg udfra, at arbejdet skal være interessant og give mening.

En anden ungdomsforsker Per Fibæk Laursen har bl.a. skrevet om den øgede individualisering i uddannelsessystemet. Han mener, at der grundlæggende er tale om en generel udvikling i vores kultur og vores samfund. “Mennesker i dag ønsker at blive set og lagt mærke til som individer. Vi finder os ikke i at blive betragtet som anonyme dele af en masse.”⁵ Per Fibæk Laursen ser ikke denne moderne tendens til individualisering som udtryk for en asocial holdning. “Børn og unge mennesker er ikke blevet mindre optaget af hinanden, snarere tværtimod. Individualiseringen fører ikke til isolation og egoisme, men til løst koblede netværk. Vores faktiske valg viser, at vi trives bedre med dem end med grupper og med kollektiver. Det bør vi være mere åbne overfor, når vi diskuterer pædagogiske principper.” Når Per Fibæk Laursen fremhæver de løst koblede netværk, kan det sammenstilles med de sociale strukturer og

4) Senest i: Simonsen, Birgitte. “Unge forhold og forventninger til uddannelse og arbejde”. I: Christensen, Albert. “Uddannelse, læring og demokratisering”. Undervisningsministeriet, 2001

5) Fibæk Laursen, Per i: ‘Folkeskolen’ 16/17 2001, side 154.

relationer, som de også nu vil komme til udtryk i erhvervsuddannelserne.

Individualiseringen betyder altså på den ene side, at den enkelte unge ønsker at beskæftige sig med noget, der giver mening, og på den anden side, at han eller hun samtidig ønsker at udfolde sig i nogle fællesskaber, som bliver dannet i forhold til konkrete aktiviteter. Det er det perspektiv, der bliver sat på resten af dette hæfte, når der bliver talt om at lade eleverne løse opgaver, der giver dem mening, og som de kan håndtere i nogle arbejds-

INDIVIDUALISERING



FØR

EFTER

fællesskaber, hvor de kan arbejde sammen i grupper om at løse opgaverne, og hvor de også kan gå ind og give en hjælpende hånd til de kammerater, der har brug for det.

Unge i erhvervsuddannelserne udgør et bredt udsnit af den danske ungdomsgruppe, alle typer vil være repræsenteret. Finn Christensen siger i forbindelse med en undersøgelse af frafaldet blandt de unge i erhvervsuddannelserne⁶: "Samtidig må opfattelsen af, hvilke elever vi har med at gøre, løbende justeres, så realismen bevares. På mange punkter sker der løbende betydende forskydninger i elevgruppens karakteristika; forskydninger der er så dynamiske, at det allerede efter få år er andre elever end før med hensyn til alder, uddannelsesbaggrund og etnicitet, der skal undervises."

Stærke eller svage?

Hvem er de særligt udsatte unge? Ofte omtales unge i erhvervsuddannelserne som enten "stærke" eller "svage". Disse definitioner er ikke klare og afhænger meget af den kontekst, de indgår i.⁷ "Det har jo mange aspekter, hvad en svag er, for den svageste kan jo blive den stærkeste til sidst" (lærer). Som denne lærer udtrykker det, skal vi alle være meget opmærksomme på vore definitioner af eleverne. Eleven med den sociale kompetence, men som måske har svært ved at fordybe sig i teoretiske og abstrakte problemstillinger, vil være svag i nogle sammenhænge og stærk i andre.

Der er unge, der er uafklarede og samtidig ikke parate til at tage en uddannelse. Det kan der være forskellige årsager til og udtryk for. "Den gruppe svage elever, vi synes, det er sværest at have med at gøre, det er dem, som ikke har nogen holdning til nogen ting inden for uddannelse. De har ikke nogen holdning til sig selv, og hvordan man gebærder sig på arbejdsmarkedet, og hvad vil det sige at være i uddannelse, og hvad vil det sige

6) "Valg, frafald og det nye mulighedsrum". I: Christensen, Albert. "Uddannelse, læring og demokratisering". Undervisningsministeriet 2001

7) Se også: "Læring i samspil - giver mening". Undervisningsministeriet, 1999

at have et ansvar. Hvad vil det sige, at der er nogen, der stiller krav til mig? Og hvordan stiller jeg krav til andre? Vi starter med almindelig opdragelse, pli, normer, komme til tiden, være aktiv når du er her, være aktiv det kan f.eks. også bare være til stede i lokalet” (leder). Det er den gruppe af unge, der er bekymring om på de skoler, der har taget specielle initiativer for frafaldstruede elever. “De unge, der egentlig skal have lidt ekstra hjælp for at komme igennem. De står i en opbrudssituation. De er ved at løsrive sig fra deres forældre og fra andre trygge rammer. De er uafklarede på, hvad der skal ske, hvad de skal bruge uddannelse til, og de har behov for at få en kvalificeret snak om, ja hvordan livet måske egentlig ser ud” (lærer).

Om de er svage eller stærke, afklarede eller uafklarede, uddannelsesparate eller ej - eleverne vil have forskellige typer af behov, og det vil være forskelligt, hvordan den enkelte elev skal støttes og/eller udfordres. Alle elever har, når det kommer til stykket, brug for et skolemiljø, der tilbyder muligheder for udvikling af sociale netværk og arbejdsfællesskaber. For med det nye pædagogiske paradigme vil der være behov for at fokusere på arbejds- og læringsformer, der understøtter den individuelle læring og netværksdannelserne, samtidig med at eleverne bliver tilbudt et rummeligt skolemiljø, hvor der er plads til alle.

Læring og arbejdsformer med et socialt perspektiv

Den sociale læring, som både udvikler fællesskabet og personen, sidestilles med den faglige læring i erhvervsuddannelserne. Det kan f.eks. blive tilgodeset gennem sammentænkning af pædagogikken og de fysiske rum. Det er en pointe, at processerne ikke skal adskilles, men integreres i en for de unge meningsfuld helhed.

“Læreprocesser må forstås som det moderne samfunds kollektive organiseringer. Et helt fritstående individ, der lærer, findes ikke. Det selvprogrammerede “kompetente” menneske findes ikke.”⁸ Forfatteren betoner hér det sociale aspekt af læring med sit udtryk om, at den sociale læring og kvalificering udelukkende tager udgangspunkt i de sociale relationer. Vi bliver naturligvis dannet som sociale individer gennem vores interaktion med andre. Derfor kommer relationer imellem eleverne og imellem dem og deres lærere også til at indgå i overvejelser om kvalificering og læring. Samtidig er det individuelle aspekt af læringen lige så vigtigt. Det er stadig det enkelte individ, der lærer, selvom det foregår i en interaktion mellem den, der lærer, og andre personer. Det er denne forståelse af læring, der er taget afsæt i i det følgende, hvor en række læringsmæssige begreber vil blive præsenteret på en måde, så relationerne og interaktionen i miljøet bliver et centralt aspekt.⁹

De sociale strukturer og relationer har stor betydning for kvalificeringen og for udviklingen af elevernes faglige kompetencer, men det sociale aspekt har samtidig stor betydning for socialiseringen og identitetsudviklingen. “Først i samspillet med andre bliver vi bevidste om, hvem vi selv er, hvad vi ønsker, og

8) Jørgensen, Henning. “Kvalificering, kompetencer og læring - og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum”. I: Christensen, Albert. “Uddannelse, læring og demokratisering”. Undervisningsministeriet, 2001

9) I “Læring i samspil - giver mening” af Susanne Tellerup og Henrik Helms, Undervisningsministeriet, 1999, er det muligt at læse mere om de forskellige sociale aspekter af læring

hvilke værdier vi lægger til grund for vores tilværelse. Som sådan har kendskabet til sig selv, til egne reaktionsmønstre og til det, der bevæger os til at handle, indflydelse på muligheden for at indgå i et autentisk forhold til andre. Omvendt er det det autentiske møde med andre, der rummer mulighederne for en egentlig udvikling af personligheden.”¹⁰ Som en konsekvens heraf må læring hos den enkelte elev blive set som noget, der på en eller anden måde involverer andre mennesker og den praksis, læringen sker indenfor. De sociale strukturer og relationer er vigtige, fordi de på den ene side fremmer læreprocesserne, så eleven bliver til *noget*, og på den anden side fordi de fremmer det sociale fællesskab, hvor eleven er *nogen*. Det danner grundlag for den enkeltes faglige og personlige identitetsudvikling. Filosofen Mogens Pahuus skelner mellem “at være i verden”, hvilket kommer til udtryk gennem livsglæde, og “at kunne eller at bemestre verden”, der ses som livsmod. Det er de to grunddrifter, som skal udvikles harmonisk, hvis vi skal blive hele mennesker¹¹.

Læreprocesser skal altså ses og forstås i lyset af den sammenhæng, de indgår i. Når der i det følgende bliver talt om sociale strukturer og relationer, handler det derfor om arbejdsfællesskaber og sociale netværk imellem eleverne og imellem eleverne og deres lærere. Det handler også om de rammer og vilkår, som fællesskaberne og netværket skal have lov til at udfolde sig indenfor.

Der hersker tilsyneladende bekymring for, at konsekvensen af erhvervsuddannelsesreform 2000 er, at det sociale fællesskab er forsvundet. Der er ingen tvivl om, at reformen på flere måder har medført et opgør med de eksisterende rutiner. Der er sket et brud med den faste klasse som “den trygge ramme” om skolegangen. Men når der bliver givet udtryk for, at eleverne mangler et fællesskab, og der bliver sat lighedstegn mellem det,

10) Toxboe, Marianne: “Om sansen for at handle “hensigtsmæssigt” i mellem-menneskelige relationer”. Skriftserie fra Danmarks Sygeplejerskehøjskole Nr. 74, 2000. Side 74

11) Toxboe, Marianne: Se ovenfor



- den faste klasse er ikke længere "den trygge ramme"...

og at de mangler stamklassen, er det ikke nødvendigvis det samme. For der er stadig sociale fællesskaber, de har bare en anden karakter, fordi de bliver dannet på nogle andre præmisser. Det sociale fællesskab i en klasse er ikke uden videre et gode for alle. Det er ikke alle klasser i skolen, der har et godt socialt miljø. Det, der kendes fra samtaler med lærere og fra mange undersøgelser, er, at der findes "gode" klasser, og der findes klasser, som ingen lærer frivilligt påtager sig ansvaret for. Alt for mange elever har i den faste klasse i folkeskolen oplevet et skoleliv, hvor en gruppe har mobbet den "svage" elev. Måske ville en mindre fast sammentømret enhed have været en fordel for de elever, der har været udsat for massiv mobning i skolen.

Som det også kom til udtryk i kapitel 2, spiller det en rolle for de unge i erhvervsuddannelserne, at de kan beskæftige sig med nogle konkrete meningsfulde opgaver i nogle arbejdsfællesskaber. Derfor bliver det de sociale strukturer og relationer i praksis, der skal arbejdes med som alternativer til den faste klasse. Det bliver som netværk eller i form af arbejdsfællesskaber, hvor der bliver taget udgangspunkt i den faglighed, som hersker inden for det pågældende grundforløb. Det vil vise sig, hvordan skolerne kan give eleverne rum til at udvikle deres egne faglige miljøer og fællesskaber, så det kan foregå i en erhvervs-pædagogisk kontekst.

Stilladser for læring

Begrebet "Stilladser for læring"¹² skal illustrere, hvordan den, der lærer fra sig, i begyndelsen af lære- og instruktionsprocessen aktivt støtter deltageren og derefter langsomt lader deltageren selv overtage og styre læreprocessen. Interaktionen mellem den lærende og læreren skifter altså karakter undervejs i læringsforløbet. Den proces, der foregår undervejs, går fra at skabe interesse for opgaven, over en fælles afklaring og afgrænsning

12) Stilladser for læring, oversat fra det engelske *Scaffolding*, bygger på den russiske psykolog Vygotskijs begreb: "Den Nærmeste UdviklingsZOne" (NUZO). Definitionen af NUZO lyder i tilpasset form således: Afstanden mellem det du kan aktuelt, og det du kan under vejledning af en voksen eller en mere kapabel samarbejdspartner. Fra: "Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?" DEL, 1996

af mål og indhold til en støtte i forhold til elevens progression og beherskelse af opgaven.

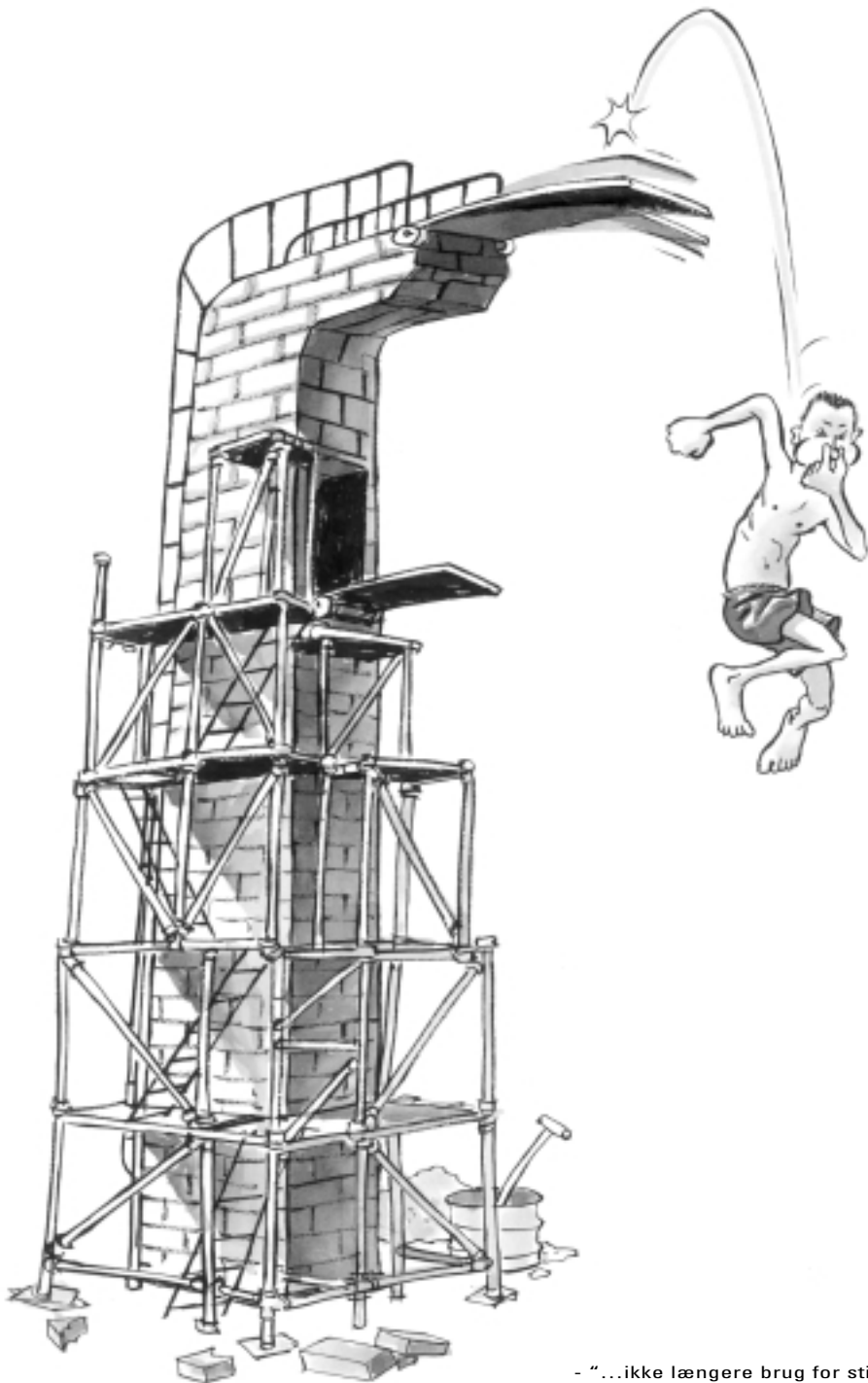
Med stilladsmetaforen kan man tænke på eleven som husbygger og læreren som stilladsbygger, den der hjælper med at formulere, hvilket stillads der skal bruges, hvor højt det skal være, og som hjælper med at sætte det op. Det skal understreges, at det er eleven, der lægger stenene i byggeriet og maler vinduerne. På den måde bliver stilladset en metafor for læreprocessen, hvor eleven skal tilegne sig det sprog, der giver metaforen mening. Det endelige udviklingsmål for eleven bliver, at han kan rekvirere lige det stillads, han har brug for til sin opgave. Læreren/kontaktlæreren skal vurdere, hvilket stillads den enkelte elev skal udstyres med i begyndelsen, så det matcher elevens Nærmeste UdviklingsZOne. Samtidig er det lærerens opgave at give eleverne redskaber og sprog til selv at definere behov for stilladset.

“Vi kan simpelthen ikke give dem ansvar for egen læring fra dag ét, for det kan de ikke. Det er let at få ansvar, men hvis du ikke ved, hvad du har ansvar for, så svæver det. Den pædagogiske tanke, jeg vil bringe ind, er, at det skal være lige modsat, hvor man så langsomt giver dem fri. Vi sætter jo heller ikke vores børn på gaden, når de bliver født” (lærercitat). Denne lærer giver en god begrundelse for at introducere metaforen “Stilladser for læring.”

I den definition af begrebet, som bliver anvendt i dette hæfte, er det læreren og den lærende, der i fællesskab bygger stilladset. Se på det som det der sker i mødet mellem elev og kontaktlærer. Stilladset bliver fjernet gradvist, mens den lærende gør sit byggeri færdigt gennem overtagelse af ejerskabet og brug af den nyerhvervede viden undervejs¹³.

I skolesammenhænge er dette princip indført på de grundfor-

13) Begrebet bliver defineret og diskuteret hos Bjørnshave, Inge og Christiansen, Jørgen i: “Scaffolding Stilladsering - en metafor inden for læringsteorien”. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1, 2001



- "...ikke længere brug for stillads"

løb, hvor det er besluttet at lade eleverne starte grundforløbet på faste hold med et nogenlunde fast skema og vejledende og støttende lærerdeltagelse. Lærernes opgave består hér først i at se på den enkeltes behov, dernæst i, i fællesskab med eleven, at afdække, hvilken type stillads den enkelte vil have behov for at få i begyndelsen. Herefter er det meningen, at støtten gradvist skal trækkes tilbage, hvorefter eleverne får mere selvstændige opgaver og udfordringer, efterhånden som de er parate til at “tage ejerskab.”

Casen nedenfor er inspireret af et konkret eksempel fra praksis, hvor vi møder de fleste af eleverne i slutningen af deres grundforløb. Eleverne befinder sig forskellige steder på stilladset - ja enkelte af dem er i færd med at tage det helt ned.

Case - bygger man stilladser på auto?

Klokken er 8:10. Vagn og Ebbe, de to lærere, og en gruppe elever, som i princippet er flere forskellige hold, starter dagen sammen. Lige uden for døren til værkstedet hænger den store tavle med holdlisterne. Eleverne har selv sat deres kryds, der viser, at de er til stede. I løbet af dagen tjekker den ene lærer selv med sine egen liste. “Det passer igen.”

Vagn og Ebbe er begge til stede på værkstedet det meste af dagen. De er samtidig kontaktlærere for en del af eleverne og derfor meget opmærksomme på, hvornår den enkelte elev kan arbejde mere selvstændigt. Det er fast rutine, at man på møderne i lærergruppen både evaluerer eleverne fagligt og personligt og derefter i fællesskab afgør, hvornår støtten til den enkelte elev gradvist kan blive trukket tilbage.

Når eleverne arbejder efter princippet “stilladser for læring” medfører det, at kontaktlæreren løbende følger med i, hvordan det går for den enkelte elev og løbende finder nye udfordringer for eleven. Ebbe fortæller i løbet af dagen: “Eleverne får jo et ansvar, og det er der også mange, der fint kan tackle. Men vi har også dem, der slet ikke kan tackle

det, og der er det kontaktlæreren, der så siger: Så laver vi en plan for dig for en kort periode, og det er dine mål i den periode. Ellers er det individuelt tilrettelagt. Vi har jo løbende optag, det forudsætter, at de nye elever har været til en samtale og fået lavet en uddannelsesplan med en kontaktlærer, inden de skal starte hernede.”

Eleverne går i gang med en række øvelser som oplæg til den følgende uges prøver. De arbejder enkeltvis eller i grupper á to - tre personer. De arbejder ud fra nogle ark med opgaver, som passer til de læringsmål, de skal gennemgå. Dem har de udarbejdet i samarbejde med deres faglærere, som samtidig er deres kontaktlærere. Så det er forskellige opgaver, der bliver arbejdet med rundt om i grupperne. Det er også forskellige fag, der bliver arbejdet med. Nogle er i gang med deres URO¹⁴ fag og er derfor især fokuserede på fejlfinding på deres motorer, mens andre løser opgaver, hvor naturfagene spiller en større rolle. De skal foretage en masse målinger og udregninger i forbindelse med deres arbejde på motorerne. Det stiller krav til lærerne om at have fingeren på pulsen. Hvor er den enkelte elev nu? Hvilken opgave skal han have næste gang. Skal der måske udvikles helt nye opgaver til en elev, der kører hurtigt frem?

Eleverne arbejder med deres opgaver, så de hele tiden kan se eller høre, hvad de andre grupper er i gang med. De arbejder alle skiftevis på en motor og med dokumentation eller indhentning af oplysninger på pc. På de udleverede ark er der rækker af spørgsmål, der skal besvares. Der skal laves mange målinger og beregninger, og der diskuteres ivrigt i grupperne og mellem grupperne. “Hvad for et resultat har I fået på målingerne?” De fleste elever er glade for at træde til med en hjælpende hånd, hvis der er nogen, der har brug for det. “Det er bare så fedt, når man kan vise de andre, hvordan man skifter det her batteri, fordi man selv har fået styr på det.”

14) Uddannelsesrettede Områdefag

“Du Vagn - er det her rigtigt?” Vagn ser på tallene i udregningen og spørger lidt for sjov: “Hvordan er det nu med ham Ohm?” Eleven griner højlydt: “Nå ja - det var et godt spørgsmål.” Han retter ivrigt i nogle af tallene efter at have været i gang med lommeregneren.

Både Vagn og Ebbe er i gang hele dagen, der bliver kaldt på dem fra alle sider, og de har samtidig øje for de elever, der har brug for støtte. Det er ikke hele tiden, de iler de spørgende elever til hjælp, for som Vagn siger: “Det er jo forskelligt, hvor længe de har været her, og hvor meget de kan.”. Der er nogen, der godt kan selv, men som ikke har vænnet sig af med at kalde hele tiden, når der er det mindste problem.

Der er meget stor forskel på den faglige aktivitet i grupperne. Hver gruppe arbejder i sit eget tempo. Klaus og René virker, som om de har svært ved at komme i gang. Ebbe er ikke bekymret. “De to skal nok nå det, de bruger altid noget tid til at tage sig sammen, men når det så begynder at stramme lidt til med tiden, så kan de godt. Til gengæld så tror jeg ikke, det her er noget for helt nye lærere, man skal virkelig have is i maven, når man lader dem dingle lidt rundt i stedet for at være over dem hele tiden. Men vi har aftalt i teamet, hvilke elever der skal have hjælp med det samme, og hvem der skal mærke lidt panik, fordi så går de i gang alligevel. De er jo nødt til at lære konsekvenserne, det nytter jo ikke, at de skal have barnepige hele tiden, det har de jo heller ikke ude hos mester.”

I løbet af skoleåret valgte afdelingens lærere og dens leder at indføre en model, der er individuelt tilrettelagt, således at eleverne arbejder ud fra principperne i “stilladser for læring”. Når den enkelte elev så er klar til at tage et nyt modul, går han i gang med det ud fra sine individuelle målbeskrivelser. De ligger på et fælles drev for eleverne, som selv kan gå ind og hente dem og skrive dem ud. Så kan de følge med i, hvornår de er ved at have nået målene. Eleverne kan bede om test i en række af fagene, hvis de synes, de er klar til det.

Kommentarer til casen

Eleverne på denne afdeling arbejder ud fra princippet om “stilladser for læring”. Det kommer tydeligt til udtryk i interaktionen mellem lærerne og de enkelte elever. Læreren har øje for den enkelte elev og hans eller hendes evne til at håndtere opgaven. Nogle elever bliver støttet aktivt, mens andre selv har overtaget og styrer arbejdet. At de er begyndt at styre deres egen tid betyder noget i forhold til det at tage et ansvar for sin egen læring. Når eleverne får lov til at styre deres egen tid, betyder det samtidig, at lærergruppen viser dem den tillid. “Vi tror, I kan”. Når der så også bliver signaleret, at “vi træder til, hvis der er brug for det”, er der dannet grobund for den trykthed, der er så vigtig for læringssituationen. Men arbejdsformen forudsætter, at lærerne konstant har et beredskab. Kan vælge den opgave og det stillads, der passer til den situation, eleven er i.

Hvis der opstår et akut behov i løbet af en arbejdsdag, tager kontaktlæreren med det samme fat i den pågældende elev for at finde ud af, hvad der er “i vejen”. Ellers er der faste møder med få ugers mellemrum, hvor den enkelte elevs arbejdsplan bliver gennemgået og evalueret. Mødeintervallet planlægges med den enkelte elev efter hans eller hendes individuelle behov. Det betyder, at nogle elever kun har få samtaler, mens andre mødes med deres kontaktlærer mindst hver tredje uge.

Spørgsmål til overvejelse

- Hvordan kan I som lærergruppe tilrettelægge grundforløbet på jeres afdeling ud fra princippet om “stilladser for læring”?
- I hvilken grad råder I over det system af differentierede opgaver, der skal til for at bygge “stilladser” op?
- Overvej, hvordan din lærerrolle skifter indhold undervejs i den enkelte elevs læreproces.

Stilladsarbejdet forudsætter, at nogle tager ansvaret for, hvordan stilladset skal struktureres, sættes sammen mv. Den opgave ligger i lærerprofessionen og er lærerens ansvar. Når eleverne bli-



ver i stand til at bygge deres eget stillads, bliver de samtidig i stand til at styre deres egen læring.

Selvstyret læring

Selvstyret eller “selvdirigeret læring”¹⁵ betyder, at eleven tager hovedansvaret for planlægning, udførelse og evaluering af sin egen uddannelse/læring. Denne form for læring bliver stimuleret gennem et varieret tilbud om moduler, hvor eleven arbejder på egen hånd eller i grupper. Det skal endelig understreges, at denne form ikke nødvendigvis betyder, at eleverne arbejder og lærer alene. De vil få brug for andre personers ressourcer eller hjælp i forbindelse med deres projekter. Det lægger op til muligheden for at arbejde sammen i grupper og med tilbud om vejledning undervejs. Igen en læringsform, hvor interaktionen mellem individerne kommer i fokus.

Skolerne kan organisere denne læringsform, så gruppen af elever mødes med deres lærer med jævne mellemrum, og eleverne på skift fremlægger deres arbejde, dets metoder, resultater og

15) Fra det engelske “Self-directed learning”

andre overvejelser for gruppen og herefter modtager feedback fra læreren eller fra kammeraterne. Det kan foregå i den mere teoretiske del af undervisningen, og det kan foregå på værkstedet. Fra et elevsynspunkt kan der være flere fordele ved at styre sin egen læring:

- Mulighed for selv at styre indlæringsstempoet
- Mulighed for at bruge egen læringsstil
- Mulighed for at anvende fleksible indlæringsstrategier
- Mulighed for selv at strukturere sin læreproces
- Mulighed for selv at vælge egne læringspartnere
- Mulighed for at vælge læringsform.

Eleverne skal med denne metode selv styre deres tid. Når man har styr på sin egen tid og vurderer, om man kan være noget for de andre, bliver det en metode, der fremmer arbejdet i fællesskabet.

Eksemplet fra køkkenet i den næste case viser, at eleverne “holder øje” med hinanden og træder til, for man kan aldrig vide, hvornår man selv får brug for hjælp. Selvtilliden bliver fremmet yderligere, ved at eleverne giver hinanden feedback, eller når man som elev bliver bedt om hjælp fra nogle af de andre. “Man bliver sådan lidt stolt, når man bliver spurgt om noget, fordi så skyldes det, at de regner med, at man kan noget her. Jeg har altid haft det lidt svært med det boglige, men jeg er ret god til mundtlig engelsk. Så er det godt for selvtilliden at blive bedt om at hjælpe” (elev).

Case - tjek på køkkenet

Kl. 8:10 samles eleverne i deres teori-/datalokale, som støder op til køkkenregionerne. Svend, som er holdets lærer i dag, går holdlisten igennem. “Mangler her nogen? Har I alle styr på, hvad I skal lave i dag?”

Pia, som er allergiker, og som havde fået serveret noget mad, hun ikke kunne tåle, i kantinen i går, kan ikke være i køk-

kenet. Hun foreslår, at hun i stedet arbejder ved sin pc med at skrive nogle af sine kalkulationsskemaer rent. Hun tilbyder samtidig at hjælpe Marianne med at skrive hendes chokolade- og kransekageopskrifter rent, så hun kan blive færdig inden sommerferien, og så opskrifterne kan præsentere sig pænt i hendes logbog. Pia synes selv, det er en god idé: “Så får jeg også selv lidt viden ind. Og så kan jeg være heldig at få noget af det.”

Allerede fra morgenstunden er det tydeligt, at eleverne selv bestemmer tempoet for dagen. Samtlige elever bortset fra Peter går i kantinen for at spise morgenmad og snakke lidt sammen. Det er blevet en fast rutine, at de elever, der ankommer sent med bussen, går omkring kantinen og spiser lidt, inden de går i gang. “Lige i starten gik vi ikke op og spiste morgenmad, da måtte vi vente, til vi havde pause, men når vi nu arbejder selvstændigt, så kan vi ligesom selv bestemme, hvilken rækkefølge vi tager det i, så plejer vi at gå op og spise morgenmad. Det er smart, fordi så har vi energi til at skrive på computer eller gå i køkkenet.”

Den måde, eleverne i køkkenet tilrettelægger deres dag på, hvor de planlægger og styrer deres tid, er et udtryk for, at de selv dirigerer deres læring. De har fundet en arbejdsform, som er realistisk i forhold til det at arbejde i et køkken. Vivi fortalte senere på dagen: “Altså, hvis vi er i køkkenet, så er det meget sjældent, jeg holder pauser, for jeg vil gerne nå at være færdig så hurtigt som muligt. Så er det jo træls, hvis jeg skal holde pause, hvis man også lige skal nå at lave et eller andet, så er det ikke så smart bare lige at holde en pause.”

Peter begynder at pudse det stykke oksekød, som slagteren har leveret. Han har spist hjemmefra og vil gerne i gang. Han fortæller lidt om muligheden for at få læreplads, men som han siger: “det er lidt svært for mig, for jeg er endnu lidt for langsom i køkkenet, så jeg har besluttet sammen med Svend, som er min kontaktlærer, at blive lidt længere på grundforløbet.”

Simon og Jeanette dukker op fra kantinen efter ca. 15 minutter. De begynder at pakke de leverede varer ud og tjekke, om alt fra bestillingslisterne er der. I dag er det i orden, "Sådan er det ikke altid," fortæller Simon, "vi laver listerne dagen i forvejen. Vi finder bl.a. opskrifter på Internettet. Så regner vi ud, hvor meget vi skal bruge, og skriver ind i vores kalkulationsskemaer, hvor meget det koster. Vi bruger regneark, og det ser vældig flot ud i vores logbøger, når vi viser dem frem til jobsamtaler."

De fleste elever laver frokostretter. Vivi skal lave hytteost, hun mangler nogle andre mål i sine planer og går i gang med opgaven, der dækker de nødvendige målpinde. Alle arbejder selvstændigt med hver deres opgave. De står ved små borde med deres opskrifter og planlægger rækkefølgen af det, der skal laves. Logistikken skal være i orden. I det lille køkken ved siden af bliver grønsagerne rensed og skåret ud. Ovre ved det store gaskomfur er de første allerede i gang med at tilberede den fond, der skal indgå i gullaschen eller de benløse fugle. Allerede tidligt på dagen er det tydeligt, at man træder til med en hjælpende hånd eller med en smagsvurdering, hvis der er behov for det. Der kommenteres, og der smages. Man spørger hinanden til råds. "Mangler der noget?" "Smager det af noget?" er standardbemærkninger. Ind imellem kalder en elev på Svend, men det er ikke ofte.

Den opvask, der uvægerligt produceres løbende, tager forskellige elever sig af. Svend kommer forbi med en tallerken og en ske, som han har brugt til en smagsprøve. Begge dele bliver overtaget af Michael, som fortæller, at de altid fylder opvaskemaskinen, hvis der er fem minutter til overs. "Fordi det er det mest praktiske."

På en tavle i køkkenet skriver eleverne sig på en liste, der viser klokkeslæt med tidsintervaller på et kvarter. Den enkelte elev skriver sig på ud fra en forventning om, hvornår han eller hun kan være færdig. På det valgte tidspunkt

skal færdigretterne serveres og præsenteres for Svend, der skal evaluere det færdige produkt. Først bliver maden anrettet, og eleven fotograferer retterne med et digitalt kamera, således at billederne kan blive printet ud og gemt i præsentationslogbogen. “Vi kan jo ikke gemme det og vise det frem senere”. Dernæst bliver maden serveret for “smagsdommeren.” Marie, som er først i dag, fortæller om arbejdsgangene og giver sine begrundelser for valg af råvarer til retterne. “Jeg besluttede at bytte hindbærrene ud med jordbær, da det jo er sæsonens bær lige nu.”

Under evalueringen bliver der kommenteret livligt. “Den kunne godt tåle lidt mere salt”. “Det ser godt ud, og det smager rigtig interessant med den kommen i gullaschen!”. De færdige retter får vurderet såvel synsindtryk som smag. De elever, som har fået bedømt deres retter, følger med i evalueringen. Når en ret er færdigevalueret, bliver den smagt og kommenteret af de andre elever. Der ryger undertiden en kvik bemærkning over bordet. “Jeg tror, du kan sælge opskriften på de frikadeller til en værtshusholder, jeg kender. Hvor kunne han sælge meget øl bagefter!”

Tid til oprydning. Den sidste opvask gøres færdig, borde vaskes af, og gulvet vaskes. Ind i mellem bliver det til lidt uautoriseret vandsprøjt, men når alle er færdige, og alle har hjulpet til, bliver køkkenet godkendt.

Kommentarer til casen

Der er tale om en lille skole. For de fleste elevers vedkommende er det i slutningen af grundforløbet, som har været imellem 10 og 40 uger. Der har været optag af elever undervejs. Enkelte har aftalt at bruge lidt mere tid på de sidste målpinde efter sommerferien, men de fleste har et ønske om at komme ud i praktik. At det er en lille skole betyder, at alle kan overskue, “hvem vi er.” Hele grundforløbet bliver betragtet som ét hold af både elever og det lærerteam, der har ansvaret for grundforløbet her.

Når det er i slutningen af grundforløbet, betyder det, at samtlige elever har valgt sig ind på køkkenlinien i Jord til Bord, og at de har opnået en rutine i at arbejde i køkkenet. Eleverne arbejder ud fra princippet om selvdirigeret læring, et princip som de elever, der har været længe på grundforløbet, også er begyndt at beherske. Det kommer til udtryk, når eleverne selv har planlagt deres arbejdsdag i forhold til de manglende målpinde.

Arbejdsformen forudsætter, at læreren er i stand til at skabe de rammer, eleverne skal arbejde i. I casen er Svends indsats tilsyneladende usynlig, men det arbejde der går forud, er af stor betydning. Svend skal ud fra sit kendskab til de enkelte elevers niveau og interesser gøre det muligt, at hver enkelt elev kan forfølge sine mål. Det nødvendige antal arbejdspladser skal være til rådighed, råvarerne skal være klar, og Svend skal have en idé om, hvordan dagens samlede tidsplan ser ud. Måske holder den ikke på minuttet, men uden en regissør fungerer tingene ikke!

Når dette er på plads, kan eleverne selvstændigt styre deres tid samtidig med, at de kan tage ansvaret for at sætte en deadline sidst på dagen og overholde den. Kombinationen af elevernes selvevaluering og den feedback, de modtager fra både deres lærer og fra kammeraterne, er helt afgørende for, at dagen kan rundes af på en god måde. For at alle eleverne skal have mulighed for at blive bedømt af såvel lærer som kammerater, kan man skiftes til at være den, der præsenterer først. Når man er først, er de andre som regel godt i gang med at afslutte deres egne retter og kan derfor ikke deltage i evalueringen. De dage, hvor der er mange i køkkenet, kan der være flere lærere til at evaluere, og der vil efterfølgende hurtigt komme et stort 'eksperpanel' af smagsdommere.

Interaktionen foregår i løbet af dagen primært mellem eleverne, og selvom læreren var til stede hele dagen, trådte han mest tydeligt i karakter i den traditionelle lærerrolle, da elevernes færdigretter blev præsenteret og evalueret. Ellers fungerede han som læremester, der blev konsulteret undervejs. Det var resul-

tatet af en gradvis udvikling fra en mere lærerstyret undervisning i begyndelsen af grundforløbet.

De meget positive erfaringer med denne arbejdsform har fået lærerne til at påbegynde udviklingen af den selvstyrede læring i en noget mere omfattende betydning. Ideen er, at eleverne skal planlægge, gennemføre og evaluere et læringsforløb, hvor tidsrammen er en uge. I ugens tre midterste dage sørger skolen for at stille læringens *ressourcer* til rådighed: et bestemt sortiment af råvarer, et katalog af faglektioner der udbydes, så og så mange pc-arbejdspladser og en vis mængde lærerbistand. Opgaven for eleverne bliver så på ugens første dag selvstændigt at planlægge et mindre projekt (mål og indhold), som derefter fremlægges og formidles på ugens sidste dag.

Denne form for læring er på flere erhvervsskoler blevet gennemført i det åbne værksted eller det åbne læringscenter¹⁶.

Spørgsmål til overvejelse

- Overvej, hvordan I kan tilrette læringen for jeres elever, så de selv kan begynde at styre deres egen tid.
- Hvordan vil det være muligt på jeres afdeling at inddrage eleverne i evalueringen af eget og kammeraternes arbejde?

Læring i en social sammenhæng

Læreprocessen må ses og forstås i lyset af den sammenhæng, den indgår i. Den bliver situeret, når den er knyttet til deltagelse i forskellige sociale relationer, snarere end kun til lærer-elev relationen¹⁷.

Vi må således betragte læring som noget, der altid direkte eller indirekte involverer andre mennesker og den praksis, som man deler. Vi kan med andre ord tale om, at individets læring for-

16) Læs mere i: Have, Charlotte Junggreen: "Det Åbne Læringscenter". Undervisningsministeriet, 2000

17) Begrebet udfoldes hos Steinar Kvale og Klaus Nielsen i: "Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?" Undervisningsministeriet, 1999

udsætter, at det indgår i et eller flere praksisfællesskaber.”¹⁸ Et praksisfællesskab defineres som elevens deltagelse sammen med andre, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de gør, og hvad det betyder for deres liv og for fællesskabet. Det medfører samtidig, at det enkelte individ handler sig frem til en erkendelse af, hvad han eller hun er god til. Praksisfællesskabet som begreb knytter sig fortrinsvis til den læring, der finder sted i elevernes praktik.

I skolesammenhænge giver det mere mening at tale om et arbejdsfællesskab. Begrebet bliver anvendt, når eleverne arbejder med nogle konkrete opgaver i en hensigtsmæssig social praksis, der involverer deres lærere og deres kammerater. Bekymringen, om at det sociale fællesskab vil forsvinde som en konsekvens af modulariseringen og individualiseringen, kan erstattes med en konstatering af, at det nok vil bestå, men under nogle nye vilkår. Der er grobund for at etablere fællesskaber, der tager deres udgangspunkt i de fag, som eleverne er kommet på erhvervsuddannelserne for at tilegne sig. For at overføre ideen til skolesammenhænge må “arbejdsfællesskabet” være centreret om nogle typer af opgaver, der giver eleverne mening, og som matcher deres faglige forventninger. Eller typer af opgaver, hvor eleverne får brug for deres sociale kompetencer i deres indbyrdes interaktion.

Det er samtidig en pointe, at “for at de læringsressourcer, der er i miljøet, skal kunne udnyttes optimalt, så skal eleven kunne trække på dem på forskellig måde afhængig af situationen.”¹⁹ En læringsressource er den erfarne - læreren, der i relation til eleven bevæger sig fra at være påpegende og forbilledlig til at være støttende og evaluerende. Det kan samtidig også være den mere erfarne elev, som viser, hvordan man skal gøre. I begge tilfælde er det interaktionen mellem aktørerne, der spiller en afgørende rolle for resultaterne af indsatsen.

18) Nielsen, Klaus: “Læring i praksisfællesskab og videnssamfund”. I: “Uddannelse, læring og demokratisering”. Undervisningsministeriet, 2001

19) Nielsen, Klaus: Se ovenstående

Endelig skal der med anvendelsen af arbejdsfællesskaber indgå en række overvejelser om, hvordan grupper sammensættes, så eleverne kan komme til at fremstå som hinandens læringsressourcer, når gruppen er sammensat af elever, der matcher hinanden. Casen nedenfor indeholder bl.a. eksempler på, hvordan eleverne på forskellig vis kan komme til at fremstå som hinandens læringsressourcer.

Case - elever som læringsressourcer

En gruppe elever og et par lærere er samlet i det lille mødelokale ved siden af værkstedet for at tale om samarbejde og om, hvordan man kan være noget for hinanden og lære noget af hinanden. De arbejder med et emne, der hedder "Samarbejde og læring". Det er udviklet i lærergruppen som led i arbejdet med elevernes læring, og det indgår i et af de moduler, som eleverne er blevet tilbudt. Lærerne vil gerne gøre eleverne mere bevidste om, hvordan og hvornår de lærer noget. På mødet i dag bliver det gennemgået, hvordan det sociale fællesskab er kommet til udtryk undervejs i forløbet.

Efter jul har eleverne arbejdet med forskellige projekter, hvor der er eksperimenteret med samarbejdsformer. Undertiden har det været op til den enkelte elev selv at søge hjælp, nogle gange har eleverne valgt at arbejde sammen, og andre gange har lærerne sammensat grupperne efter nøje overvejelser. Det er også sket, at lærerne har bedt nogle af eleverne om at støtte hinanden, og det er efterhånden endt med, at de hjælper hinanden uopfordret, for som Michael sagde: "De fleste skulle have IT og engelsk på et niveau, som de ikke havde gennemgået før, men det havde jeg, fordi jeg har gået på handelsskolen. Så imens de arbejdede med det, har jeg arbejdet med nogle nye programmer. Det betød, at jeg kom længere med det end de andre, så der har skolen kunnet bruge mig - sådan lidt ligesom hjælpelærer. Jeg har vist de andre programmerne."

Anne oplevede, hvordan hun voksede med opgaven, da hun

blev bedt om at tage en ny med i fællesskabet. Hun fortæller: “Jeg kom først en uge efter, vi var startet, og der blev jeg smidt ind i det. Så fik jeg de andre til at hjælpe mig og forklare mig, hvad det var, jeg skulle gøre. Jeg sad meget med min veninde og fik hjælp hos hende. Så på den måde kom jeg efter det. Så jeg har egentlig selv klaret det uden ret meget hjælp fra lærerne. Nu bliver jeg brugt, hvis der kommer nye på holdet. F.eks. havde vi en ny her for et stykke tid siden, og hun kom simpelthen så godt med ind, fordi min kontaktlærer bad mig om at tage hende med hen i gruppen og sidde og snakke med hende. Det kunne jeg jo godt, fordi så er hun også med. Det ville være synd for folk, som lige kommer ind og ikke ved, hvad de skal, hvis der ikke er nogen, der tager imod. Vi kan tage nye ind hver uge, og jeg synes, vi har taget godt imod dem. Og jeg synes selv, jeg er blevet god til at få de nye med.”

Eleverne kan godt selv finde sammen i grupper, og de har alle sammen nogle begrundelser for deres valg. På spørgsmålet om, hvordan grupperne bliver sammensat, når eleverne selv kan bestemme, svarer Pia: “Det finder vi selv ud af. Man finder ud af, om man kan arbejde sammen, inden der er gået en time. Hvis man ikke kan, så holder man hurtigt op. Nu mig og Mads, vi arbejder altid sammen, når vi får lov til det. Det begyndte med, at vi lavede noget engelsk sammen, og det gik meget godt, så begyndte vi altså også at arbejde sammen i værkstedet.” Ole tilføjer: “Vi er for det meste nødt til at arbejde sammen om vores opgaver, og så er det bedst at arbejde sammen med nogle, der er lige så seriøse som én selv.”

Michael er ikke helt enig, han synes, at der kan blive en tendens til, at nogle ikke vil have nye med i grupperne, og han synes også, at det er spændende at prøve at arbejde sammen med nogle forskellige. Han fortæller om et projekt, hvor han var blevet sat sammen med en, som han ikke kendte på forhånd. Det kom der efter hans egen mening noget godt ud af. “Jeg vil gerne arbejde med nye mennesker, jamen jeg synes, det er rigtig sjovt, det giver mulighed for at

få alle mulige forskellige input. Nu én af dem jeg arbejder sammen med, hun er sådan lidt ældre. Hun har været kunstner, så hun har nogle rigtig spændende ideer, og det har været rigtig spændende at føre dem ud i livet. Hun kunne ikke så meget edb, hun kendte ikke programmerne, men hun havde alle ideerne, og så kunne jeg gennemføre dem, fordi jeg kunne alle programmerne. På den måde lærte vi begge noget af hinanden.”

Alice, som er lærer, fortæller om sine overvejelser ved at sætte grupper sammen. Hun kommer med et konkret eksempel fra et netop overstået projekt. “Jeg sørger altid for, at der er en stærk, social type i en gruppe, én, jeg ved, der kan være en god stabilisator, en god kraft i gruppen også og så gerne én, der er svag, og så én midt imellem. Der er Peter, han er altså en meget stærk og en meget social og dygtig elev. Han er også god til det trykte, til diktat og god til at fordybe sig, og han vil lære noget. Og så har vi Lise. Hun er utrolig kreativ, men langsom, og det er nu godt nok, hun har nogle fantastisk gode ideer, men har svært ved at omsætte dem. Der ved jeg så, at Peter han er god til at omsætte Lises ideer, og så får de en smadder god dialog. Så har vi Lars. Lars er ikke særlig kreativ, men Lars er god til at fordybe sig i historie. Han har så taget hele historien om vikingerne. Altså når I går ind på deres webside, så er det Lars, der har lavet historien, fordybet sig i historien. Så det er faktisk tre forskellige typer, der er sat sammen, og det har virket godt. De har suppleret hinanden, og de har haft et godt samarbejde.”

Eleverne gav til sidst på mødet udtryk for, at de var glade for, at de havde prøvet forskellige måder at arbejde sammen i grupper på. De havde lært noget af det, f.eks. var det en udfordring at skulle prøve at forklare andre noget, det hjalp undertiden på ens egen forståelse. De synes også, at det var godt, at de kunne hjælpe hinanden, så længe det ikke var hele tiden og så længe, at der var lærere der for dem, når de havde brug for det. Alle var enige om, at de fortsat skulle få “de gamle” elever til at tage de nye med i fællesskabet.

Evalueringen gav Alice lyst til at gå videre ad denne vej. En mere systematisk anvendelse af begrebet "læringsstil" kunne måske yderligere udvikle elevernes evne til at fungere sammen. Alice besluttede sig for at lade eleverne gennemføre en lille test, der kunne vise, hvordan hver enkelt af eleverne foretrækker at lære. På denne måde kunne sammensætningen af grupper måske blive endnu bedre?

Kommentarer til casen

Gruppearbejdet bliver prioriteret højt, og sammensætningen af grupper foregår forskelligt. Undertiden er det eleverne, der vælger, hvem de vil arbejde sammen med, og andre gange er det læreren, der styrer. Under alle omstændigheder foregår det efter moden overvejelse fra deltagerne, som samtidig er blevet meget bevidste om det at samarbejde.

De oplevelser, sammenhænge og personlige relationer, som eleverne har mødt i dette forløb, har medvirket til at skabe mening både undervejs i selve læreprocessen og i forhold til den enkeltes erkendelse og anvendelse af det lærte. Eleverne er blevet bevidste om, at de gør en forskel i forhold til gruppen. De har erkendt, at de er stærke, når det gælder om at få de nye med eller til at træde hjælpende til i læringsituationen. De holder øje med og hjælper hinanden, og de tager hånd om de nyankomne. Der er sket en udvikling, fra at man som elev næsten pr. automatik råber efter en lærer, til at man selv forsøger med kammeraternes hjælp.

Sammensætningen af grupper er et tema, der kan tages op med eleverne, både når gruppen af elever samles, og når der samtales om den enkelte elevs personlige læringsstil. Hvis man vælger at teste elevernes læringsstil, giver det muligheden for at drøfte og afprøve helt nye vinkler. Hvilke grupper fungerer bedst? De grupper, der er rimeligt ensartet sammensat mht. læringsstil, eller de grupper, hvor flere læringsstile er repræsenteret?

Endelig indebærer arbejdsfællesskabet, at der skal være en plan

for, hvordan de elever, der bliver optaget undervejs, kan indgå. Det kan være gennem at arbejde med nogle grundlæggende temaer/opgaver eller gennem at blive tilknyttet nogle arbejds- hold, som er i stand til at tage imod og vise eleven, hvordan man tager fat her.

Spørgsmål til overvejelse

- Overvej, hvordan et tema om samarbejde og læring kan indgå i et eller flere af de moduler, I udbyder på jeres skole.
- Find frem til nogle principper for sammensætning af grupper, der vil virke godt på jeres skole.
- Hvornår og hvordan vil I give jeres elever medindflydelse på gruppesammensætningen?

Læring og samarbejde mellem erfarne og nye deltagere

Læring og samarbejde mellem erfarne og nye deltagere også kaldet "Legitim perifer deltagelse"²⁰ er i de senere år blevet et nøglebegreb inden for forskning i læring. Med legitim perifer deltagelse understreges det, at læreprocessen handler om at blive en del af arbejdsfællesskabet.

Begrebet bliver anvendt i en analyse af relationerne mellem de nyankomne og de erfarne i et fællesskab, og det omfatter den proces, hvor de nyankomne bliver en del af fællesskabet, en del af den sociale struktur, som det også blev beskrevet i den foregående case. Igen kommer interaktionen i arbejdsfællesskabet i fokus. Gennem legitim perifer deltagelse i fællesskabets aktiviteter tilegner eleven sig gradvist håndværkets væsentlige færdigheder, værdier og viden ved at bevæge sig fra en perifer til en mere central deltagelse frem til en anerkendt bemestring af sit fag. Det medfører, at den nyankomne er placeret i en perifer

20) Lave, Jean og Wenger, Etienne: "Situated learning - Legitimate peripheral participation". Cambridge University Press, 1991

position, men han har samtidig mulighed for at betragte de metoder og de redskaber, der bliver anvendt inden for den branche, han er gået i gang med at lære. Herved får han efterhånden en fornemmelse af den måde, det fællesskab, han er trådt ind i, er struktureret samtidig med, at han lærer sit håndværk.

Det er afgørende for den legitime perifere deltagelse, at elevernes og svendenes arbejde spiller en væsentlig rolle for opretholdelsen af produktionen i virksomheden²¹. Det er væsentligt, at man som deltager kan stå inde for det produkt, man har frembragt i fællesskabet. Det er med til at understrege, at man gør en forskel. Det kan man f.eks. gøre ved at få anerkendelse fra de andre deltagere i fællesskabet. Det kan være fra læremester og fra de andre svende, som hermed demonstrerer, at nu hører man til. I skolen handler det om i første omgang at sikre, at den nyankomne kommer ind i fællesskabet og bliver anerkendt. Det kan man gøre ved at lade en eller flere af de mere erfarne elever vise, hvordan man løser opgaverne, så den nye selv bliver i stand til at løse sine opgaver. "Det blev forsvarligt at lade de mere erfarne deltagere oplære nystartede unge, og det var i høj grad ønskeligt: På den måde fik de et personligt ansvar, og samtidigt aflastede de værkstedsmedarbejderne og var med til at sikre høj aktivitet på værkstedet. Der var altid nogen på værkstedet, der kunne 'give traditionerne videre' - f.eks. i form af kompetencer og gode adfærdsnormer."²²

Det virker motiverende for en nyankommen, hvis han eller hun får mulighed for at se, hvordan de mere erfarne arbejder, og hvilke typer af opgaver de løser. Denne adgang til en fuldt udfoldet praksis²³, hvor eleven kan se, hvad han skal kunne undervejs i sin uddannelse, bevirker, at læreprocessen bliver synlig og dermed overskuelig. I skolen bliver dette muligt, når eleverne arbejder i åbne værkstedsmiljøer, som de gør det i den næste case.

21) Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: "Mesterlære. Læring som social praksis". Hans Reitzels Forlag, 1999

22) "Fra undervisning til læring. Produktionsskoleerfaringer". Kalundborgegnens Produktionsskole, 2001

23) Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: "Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?" Side 19

Case - den erfarne elev hjælper den mindre erfarne

Der er biler i begge ender af det langstrakte lokale. I midten er der en række arbejdsborde, hvor eleverne står og 'roder med' bilmotorer af forskellige mærker. Langs med rækken af arbejdsborde står en række små borde med pc'er, hvor eleverne arbejder undervejs i løbet af dagen. I værkstedet er der en stor tavle. Her bliver eleverne samlet til små teorioplæg/-opsamlinger. Den egentlige teoriundervisning foregår i et tilstødende lokale, hvor der ikke er så megen støj og røg. Værkstedet er stort nok til at rumme endog meget store hold eller flere mindre hold ad gangen.

Eleverne er i gang med meget forskellige opgaver. Fælles for dem alle er, at de kan løses i det store autoværksted, hvad enten det drejer sig om rent praktiske opgaver på motorer, eller det er opgaver i naturfag, som løses ved hjælp af målinger og udregninger på nogle andre motorer.

Grupper af elever løser deres opgaver i fællesskab, men strukturen er tilpas løs til, at man går lidt til og fra og interesserer sig for de andres arbejde, hvor man evt. træder til, hvis der er behov for det. På et tidspunkt går Rune over og hjælper i en af de andre grupper. Som han siger: "Lærerne kan jo ikke være alle vegne, så jeg kan da godt lige vise de andre, hvordan de målinger skal foretages. En anden gang kan det jo være mig, der har brug for hjælp."

Peter arbejder alene, han har ikke været så længe på grundforløbet, og han er ved at repetere nogle opgaver. Han får hjælp fra både de andre elever og fra sin lærer Per. "Jeg vil helst ikke spørge Per om hjælp. Man går jo heller ikke til mester først ude på praktikpladsen, der spørger man de andre elever eller svendene først". Peter oplever en trykthed i forholdet imellem deltagerne på holdet. "Det er også rart at kunne få en hånd fra et andet sted, i stedet for at man går og tænker, at nu skal jeg virkelig nå at blive færdig i dag, og

man skal lige læse så meget, man bliver stresset og kan ikke nå det. Så kan man i stedet for lige sige “gider du ikke lige at hjælpe mig”, så er det jo nemmere at snakke med de andre om det og få hjælp.” Han oplever det som en stor hjælp at se, hvad de andre arbejder med. Han kan bruge det til at få mening med de opgaver, han selv løser, hvor naturfag indgår som en væsentlig del. Den dag, han startede på grundforløbet, var de tre nye. De blev sat til at arbejde sammen med nogle ældre elever, hvor de løste nogle opgaver i fællesskab. De lavede ikke det samme, og Peter kunne godt se, at det, de nye lavede, ikke var så svært som det, de andre var i gang med. Men det var stadigvæk noget, der var nødvendigt og skulle bruges, for at opgaven kunne løses.

Lise og Lotte kan slet ikke fungere sammen, så efter et par timer med surmuleri og småskænderi splittes de efter deres egen beslutning. De to starter hver for sig med opgaverne og får en del hjælp af deres lærere til at komme i gang. De får begge samtidig hjælp af kammeraterne fra de andre grupper. De kommer godt i gang med deres opgaver i løbet af eftermiddagen.

Om eftermiddagen er der fælles opsamling af et par teoretiske spørgsmål på tavlen. Alle eleverne bliver bedt om at træde sammen og se med. Efter teorigennemgangen bliver der givet et par kollektive beskeder. Det er meget forskelligt, hvor meget de enkelte grupper har nået i løbet af dagen af deres opgaver, som de også har den efterfølgende dag til at nå. Nogle var utilfredse med, at dagen var gået så hurtigt. De ville gerne have nået lidt mere og udtrykte et ønske om at få lov til at blive lidt længere. Ved dagens slutning er der gennemgang af værktøjsskabene og oprydning. Alle deltager i oprydningen.

Kommentarer til casen

Der er tale om en stor skole, hvor grundforløbet kører med løbende optag. Her er elever, som er ved at afslutte deres for-

løb sammen med elever, der kun har gået her i kort tid. Det medfører, at det ofte er de mere erfarne elever, der træder hjælpende til over for de nye. Denne sociale proces er en væsentlig del af den "legitime perifere deltagelse". De nyankomne bliver på den måde en del af fællesskabet, og de har let ved at overskue, hvilke typer af arbejdsopgaver der venter dem, samtidig med at de kan se, hvordan man gør hér. Dette er muligt, fordi det store værksted er indrettet som et åbent læringsmiljø, hvor eleverne står i nærheden af hinanden. Det betyder, at de kan se, hvad de andre grupper arbejder med. Det vil også være en hjælp i de samtaler, de skal føre med deres kontaktlærere, at de kan sætte billeder på deres forestillinger og forventninger i forhold til at fastsætte deres egne individuelle læringsmål.

Hér er der givet rum og tid til den enkelte elev til at arbejde med de opgaver, der passer til ham eller hende og i det tempo, der passer - som i stilladser for læring. Samtidig arbejder eleverne side om side eller med at løse opgaver, der kræver fælles deltagelse - arbejdsfællesskabet. "Hvordan det er blevet sådan? Jeg tror bare, det kommer af, at vi går meget op af hinanden. Vi har gået meget op ad hinanden, snakket meget sammen og samarbejdet" (elev). Eleverne må selv løse deres konflikter, som de to piger i casen. Det svarer til den realitet, de vil møde i fremtiden på deres arbejdsplads. Dér vil der i første omgang heller ikke være nogen mester til at blande sig.

Kontaktlærerne har øje for, hvem der kan tage sig af nye elever, som ud over en indledende samtale også bliver tildelt en ældre, mere erfaren kammerat, der skal vise særlig omsorg for at få eleven med i gruppen. Det er godt for den nye, men også godt for den elev, der bliver bedt om hjælp, og som derved får lov at føle, at "her gør jeg en forskel." På den måde fungerer arbejdsfællesskabet som basis for den legitime perifere deltagelse, hvor de nyankomne bliver en del af de sociale strukturer.

Det er vigtigt, at skolen har en strategi for, hvordan man inkluderer nye elever. Denne skole har etableret en praksis for eleverne, hvor de i øget omfang arbejder selvstændigt inden for



nogle rammer, der i såvel værkstedet som i teorilokalerne lægger op til, at “man hjælper hinanden.” Samtidig er det muligt at se sit eget arbejde i en større sammenhæng, hvor det er tydeligt for eleven, hvad det, de laver, “skal bruges til.”

Arbejdsformen er med til, at eleverne føler sig trygge i fællesskabet.

I slutningen af grundforløbet har skolen valgt at udbygge dette princip, så eleverne efter eget valg får mulighed for i nogle mindre projekter at arbejde sammen med elever fra forskellige hovedforløb. Ordningen har flere fordele i sig. De yngre elever får indsigt i forskellige hovedforløb og de krav, der stilles der. Indsigter som især er vigtige i relation til helhedsvurderingen²⁴ af eleverne. De lidt mere erfarne elever får mulighed for at lære fra sig og træne færdigheder i planlægning, kommunikation og formidling.

24) Om dette, se: <http://www.delud.dk/reform2000/Helhed/> og i Christensen, Albert m.fl.: “Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb”. Undervisningsministeriet, 2002

Spørgsmål til overvejelse

- Overvej, hvordan I kan lade ældre, erfarne elever tage hånd om nytilkomne i jeres grundforløb.
- Kan I på jeres uddannelser tilbyde moduler, hvor nye elever arbejder sammen med mere erfarne?
- Hvordan kan I mest hensigtsmæssigt indrette jeres værksteder, så de fleste arbejdsprocesser bliver synlige for alle eleverne?

I ovenstående kapitel er det demonstreret, hvordan undervisning kan tilrettelægges, så der bliver skabt grobund for udviklingen af en social struktur, der i sidste ende gavner elevernes udvikling af selvværd og af faglig identitet. Konklusionen er, at eleverne skal have lov til at arbejde i deres eget tempo, og de opgaver, de arbejder med, skal matche den enkelte elevs niveau og foretrukne arbejdsform.

Såvel forhold i som forhold omkring undervisningen er præ-senteret. Det er via casene kommet frem, hvordan lærerne kan arbejde med at sammentænke *læring og det sociale aspekt*, så alle elevernes potentialer kan blive tilgodeset, samtidig med at eleverne gradvist tager over. Der er skabt rammer for, at der etableres et *samarbejde på tværs* mellem eleverne gennem at lade eleverne arbejde sammen i grupper, der fungerer som et arbejdsfællesskab, og som samtidig kan fungere på tværs af hold, når eleverne er i det samme værksted.

Også produktionsskolerne har fokus på det sociale fællesskab. “Vores forsøg har gjort det klart, at et velfungerende socialt fællesskab om konkrete opgaver, der samtidig tilgodeser deltageres uddannelsesbehov og giver dem handlemuligheder, kan skabe deltagere, som efter endt ophold har mod på at få mere ud af deres eget liv ved at søge job eller videre uddannelse. Vi får de gode resultater, når det lykkes at skabe fællesskaber, der er attraktive for de unge.”²⁵

25) “Fra undervisning til læring. Produktionsskoleerfaringer”. Kalundborgegnens Produktionsskole, 2001

Fælles for de beskrevne læringsformer er, at de understreger læringens sociale karakter. I det næste kapitel giver vi nogle eksempler på, hvordan man som skole kan sammentænke læring og de sociale relationer ved at lade eleverne etablere deres egne væresteder som en del af læringsaktiviteterne, eller hvordan valgfagsudbuddet kan bidrage til, at eleverne danner sociale netværk på tværs af afdelinger eller hold.

Skolemiljø med et socialt perspektiv

Når læringen sker i et socialt rum, er det af betydning, hvilken social kontekst, man får lov til at fungere i som elev. Ikke kun når man lærer nyt; det gælder også, når det er det sociale miljø uden for undervisningen, der bliver arbejdet med.

“Det sociale miljø og elevernes velbefindende ser ud til at have en betydning i forbindelse med deres tilhørsforhold til uddannelsen. På tværs af de forskellige skoleformer og uddannelsesforløb er der store forskelle i karakteren af det sociale miljø. Specielt på erhvervsskolerne og sosu-skoler efterlyser eleverne flere kreative og kulturelle tilbud og aktiviteter f.eks. udbudt som valgfag.” “Antallet af aktiviteter på skolerne har betydning for omfanget af frafald. Endvidere drejer uddannelse sig for de unge ikke blot om faglig kvalificering, men i lige så høj grad om personlig og social udvikling og socialt fællesskab. Set i dette lys er det vigtigt at styrke de sociale miljøer i tilknytning til uddannelserne samt fokusere på uddannelsernes sociale funktioner også.”²⁶

Miljøet kan tilbyde unge den nødvendige tryghed, samtidig med at de udfordres i forhold til deres Nærmeste Udviklings-ZOne. Det sociale miljø spiller med andre ord en væsentlig rolle for de unges faglige og personlige identitetsudvikling. Mange unge træffer deres valg ud fra sociale overvejelser. Det viser sig f.eks., når der skal vælges nye moduler. Selv om de mest målrettede måske især vil vælge ud fra den uddannelse, de har valgt, og et ønske om at komme hurtigt igennem, så vil både de og deres mindre afklarede kammerater samtidig også vælge ud fra at have nogle at følges med, hvor det er muligt. På den måde kan det sociale miljø få betydning som en væsentlig faktor i forhold til fastholdelsen af eleverne på erhvervsuddannelserne.

26) Vind, Anders m.fl.: “Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge”. Undervisningsministeriet, 1999, side 25



“Det sociale miljø og elevernes velbefindende ser ud til at have en betydning...”

I det indledende kapitel blev den kontekst, de rammer og relationer, som læringen finder sted indenfor, beskrevet som en del af en rummelig kultur. I den forbindelse vil der i de efterfølgende afsnit blive vist, hvordan eleverne kan få tildelt deres eget rum i skolen. Rum i form af fysiske væresteder, men også rum som tilbud om aktiviteter, der ligger ud over målene i den enkelte elevs personlige uddannelsesplan f.eks. valgfag. Endelig som tilbud, der sammentænker elevernes mål med sociale aktiviteter. Her er det oplagt at give eleverne indflydelse og medbestemmelse i forhold til det sociale miljø. Det kan være i form af uformelle aktiviteter, som ikke umiddelbart er en del af den enkelte elevs uddannelsesplan. Det kan samtidig være med til at give eleverne et ejerskab til deres skole og til deres uddannelse.

Eksemplerne stammer fra observationer og interview på tekniske skoler. Et enkelt er skrevet af en elev på Bygge- og Anlægsindgangen. Det er samtidig eksempler på, at elever har haft stor medindflydelse på udformningen af deres læringsmiljøer.

Være- og læresteder

Når skole og uddannelse for de unge i så høj grad også handler om personlig og social udvikling og socialt fællesskab, skal der til stadighed tænkes i nogle muligheder, hvor deltagerne arbejder med deres projekter ud fra en fælles interesse. F.eks. ud fra en interesse i at etablere eller indrette væresteder, der er elevernes egne. De muligheder, der byder sig, bør altid tage udgangspunkt i den særlige kultur, der gælder på den pågældende skoleafdeling. Eller i den kultur der hersker på de fremtidige arbejdspladser, som eleverne identificerer sig med.

Det første eksempel viser, hvordan et elevinitiativ om et lille værested blev til en læringsaktivitet, hvor de deltagende elever samtidig opnåede nogle mål i deres individuelle uddannelsesplaner.

Hvad en gang Roomservice kan føre til!

En gruppe elever på Kommunikationsindgangen på en større

teknisk skole tog et initiativ, fordi de manglede et samlingssted. Det blev til et læringsarrangement i form af et projekt for de elever, der i forvejen havde fået merit for nogle af de obligatoriske dele af grundforløbet. Eleverne løste opgaven i et arbejdsfællesskab, hvor de selv dirigerede den læring, opgaven medførte. De tegnede og lavede kalkulationer, de anvendte informationsteknologi, de indrettede, og de lavede skilte. Skolens opgave bestod i at give eleverne fysisk rum i form af plads, en økonomisk ramme og ikke mindst at se på, hvilke læringsmål der kunne blive opfyldt af den enkelte elev i forbindelse med løsning af opgaven.

“Jamen der var nogen elever, der havde merit, og som godt ville lave om på de fysiske rammer. Så lavede vi et projekt med et lille rum ude på gangen, og så lavede eleverne Roomservice²⁷, og de fik lov til selv at indrette efter deres egen smag. De har tapetseret med aviser. Det skal samtidig symbolisere vores gang, som er meget grafisk. De lavede skilte, og de har bestilt møbler over Internettet fra IKEA og jamen formet det hele selv derinde. Så det rum det elsker de. Da de så de arkitekttegnede møbler ovre på den anden gang, de er af træ og polstret blåt, sagde de: “dem vil vi ikke have”, og de havde kostet en formue. Så kom de med kataloget med møbler, de ville have fra IKEA, og det kostede for fire borde og fire stole, ure og hylder og det hele, det kostede 3000,- kr. Så er der også plads til at skifte ud, fordi tiderne skifter, og moden ændrer sig, om to år kan det være, at det skal være lyserødt. Der er vi dårlige til på skolerne. Vi indretter det hele, så det kan vare evigt, og det er jo en skole i udvikling.

Det er deres rum. Alle dem fra htx, de kommer over og sætter sig uden for, de synes, det er så hyggeligt. Altså det, jeg har tænkt på, når vores elever starter her til august, det er, simpelthen at sige til dem: “Her har I et stort rum, her har I en pose penge, hvordan vil I gerne have det her i et halvt år. Form det!

27) Der henvises med “Roomservice” til et populært tv-program

Hvis de får et forhold til, at de selv har været med til at forme det, så får de også meget mere både fysisk og psykisk ud af det. Men det der med at vi kommer og former for dem og køber nogle arkitekttegnede møbler og siger: "Det har vi købt til jer", det vil de ikke. De vil selv bestemme. Så vores lille rum derude det er simpelthen populært" (lærer).

Eleverne på den grafiske gang har fået deres eget værested. I arbejdet med det er der skabt et socialt miljø - en del af læringsmiljøet, som uden tvivl betyder meget for elevernes trivsel på skolen. Både under arbejdet og efterfølgende i brugen af det. Samtidig har eleverne arbejdet med nogle af de mål, der ligger i deres personlige uddannelsesplan.

Træpavillon på Bygge og Anlæg

Et andet eksempel på fysiske rammer, som eleverne selv har etableret og nu anvender som deres helt eget rum, er en stor træpavillon, der står uden for bygningerne på en Bygge- og Anlægsafdeling. Her spiser eleverne deres frokost, når vejret tillader det.

De elever, der har arbejdet sammen om byggeriet, oplever stoltheden over at skabe noget, som skal blive stående, samtidig med at de har nået nogle af pindene til deres scorekort på grundforløbet. Der har både været tegning, matematik, beregning og lidt sikkerhed, samtidig med at der er blevet savet og hamret. "Det er skønt at sidde her til frokost, det er ligesom ude på pladserne. Der kan man også få lov til at sidde ude i solen og spise."

Skolen har stillet materialer til rådighed, og den plads pavillonen står på. Lærerne har været konsulenter på opgaven. Eleverne har selv dirigeret deres læring, og de har udført opgaven i et praksisfællesskab. Igen er det et eksempel på, at eleverne får indflydelse på deres læringsmiljø, samtidig med at deres læring og de sociale relationer bliver understøttet.

Valgfag der understøtter de sociale relationer på tværs af hold og afdelinger

Det er muligt at tænke valgfag ind, så eleverne får medbestemmelse på udformningen og indholdet, og som et tilbud på tværs af hold, skoleafdelinger og måske oven i købet skoleformer, der hvor f.eks. handelsskoler og tekniske skoler har fusioneret.

Hér er det muligt at mødes om fælles interesser. Noget der har betydning for den enkeltes personlige liv bl.a. i form af nye venskaber. Skolen kan med valgfagsudbuddet tilgodese elevens interesser og behov, og skolen kan give eleverne medbestemmelse på indholdet i det aktuelle tilbud, hvilket på alle måder kan få den virkning, at eleven tager ejerskab til sit valgfag.

Den næste skole har givet rum og rammer, her i form af valgfaget Internetcafé, hvor der er det nødvendige antal computere og de nødvendige læringsressourcer. Det sidste blev varetaget af ældre erfarne elever. På den måde er der samtidig tale om legitim perifer deltagelse, hvor den erfarne fører de nye ind i den tekniske verden. Eksemplet er skrevet af en elev²⁸. Dette eksempel på god praksis, som den finder sted på nogle af landets tekniske skoler, viser, hvordan valgfagene kan medføre, at der opstår nye sociale strukturer på tværs af de eksisterende afdelinger. Denne gang er de opstået i forbindelse med et interessefællesskab - nemlig Internettet.

Internetcafé som valgfag

“Da jeg meldte mig til valgfaget Internetcafé, gjorde jeg det for at få mulighed for at sidde et par timer på nettet og sidde og hygge mig lidt med et par af de andre, jeg er på hold sammen med, og da jeg har stor interesse for computer.

Internetcafé varer som regel 3-4 lektioner, og i starten havde vi

28) “Med venlig hilsen.” Daniel Toxværd har været elev på Industri- og Håndværkerskolen i Nykøbing Falster. Han har skrevet teksten ud fra sine egne erfaringer. Vi bringer det her med hans tilladelse

lidt problemer med at få lokaler, men dette har vi efterhånden fået rettet op på. Der blev tilbudt at lære lidt programmering for dem, der var interesseret i det. Underviserne i dette er andre elever, som havde erfaring i bl.a. programmering af forskellige slags og opbygning af hjemmesider. Udover at sidde og programmere og surfe på nettet, og hvad man ellers laver, så snakker vi om næsten alt, hvad man kan tænke sig, men en stor del af snakken går naturligvis på computer, og vi udveksler tips og tricks til f.eks. opbygning af computer.

Men med tiden udviklede det sig til lidt spilleri. Ca. halvdelen af holdet deltager i spillet. Spillet hedder "Counter-strike", og netop dette spil er del af grunden til, at Internetcaféen er så vellykket mht. at skabe kontakt mellem afdelingerne. Spillet hører ind under genren 3D shooter, og spil i den genre går som regel bare ud på at skyde lidt til højre og lidt til venstre og så ellers på alt, hvad der bevæger sig, men ikke dette spil. Man opdeles i et terroristhold, som har en eller anden form for mission, og et antiterrorhold, som skal standse terroristerne.

Spillet er nok det mest virkelige af sin slags, og det gælder virkelig om at have en god taktik og et godt sammenhold samt god kommunikation mellem holdkammeraterne. Da holdet består af folk fra forskellige afdelinger fra hele skolen, kommer man til at snakke med mange nye mennesker, og man får et par nye bekendte og sågar nye venner. Kontakten opstår gerne, mens vi spiller, da der hele tiden udveksles små kommentarer ikke kun mellem holdkammerater, men også modstanderne i spillet. Når vi så holder en pause, så snakker vi gerne om, hvordan det går i spillet. Når vi normalt har pause, så sætter vi os naturligvis sammen med nogle af dem, vi er på hold sammen med. Men da Internetcaféholdet består af folk fra mange forskellige afdelinger, så har vi siddet og snakket lidt i forvejen, og så fortsætter snakken gerne nede i kantinen. Snakken går ikke kun på de ting, vi har foretaget os i timerne, men udvikler sig gerne til, hvad man ellers laver osv.

Da jeg startede på tømreruddannelsen på I & H, blev hele

Bygge- og Anlægsafdelingen sat til nogle forskellige aktiviteter i tre dage for at ryste os sammen. Disse tre dage indeholdt bl.a. en bowlingtur, nogle forskellige boldspil og nogle opgaver, som skulle løses af hold på ca. fire-fem elever. Men Internetcafé går bare et skridt videre, for det er jo stort set nogle af de samme ting, der foregår, men i Internetcafé skabes der forbindelser ikke kun mellem elever på en bestemt afdeling, men også på tværs af afdelingerne. For mit eget vedkommende har jeg fået et par nye venner, som ikke går på samme afdeling som mig selv, og disse mennesker ville jeg ikke være kommet til at snakke med, hvis ikke vi havde Internetcafé som valgfag. Men så kan man jo sige, at jeg kunne jo sikkert også have fået de nye venner på et af de andre valgfag, men der var ikke lige umiddelbart nogle af de andre valgfag, der interesserede mig, og når faget ikke interesserer mig, så er der jo nok ikke særlig store chancer for, at man møder andre med samme interesser, og da alle, der har Internetcafé, har en eller anden interesse i computer eller Internet, så er der jo ingen problemer med det.

Det skal lige tilføjes, at der på holdet ikke foregår nogen form for hacking eller udvikling af virus eller andet ulovligt.”

Elevindflydelse

I forbindelse med fremlæggelse af lov om Elevmedbestemmelse i august 1999²⁹ udtalte daværende Undervisningsminister Margrethe Vestager: “Enhver generation må tilegne sig demokratiet, fordi det ikke bare er regler, men en livsform. Med den nye lov har vi styrket de formelle rammer for det repræsentative demokrati, men det repræsentative demokrati kan ikke stå alene.” En af intentionerne med loven er, at ved siden af de personlige og faglige kompetencer skal uddannelse også udruste eleverne og de studerende med demokratiske kompetencer, så de har mulighed for at udvikle sig til engagerede samfundsborgere.

Nedenfor følger et eksempel på, hvordan en skole har valgt at lade eleverne arbejde med deres skolemiljø på en måde, der

29) *Mere demokrati i uddannelserne*. Undervisningsministeriets Nyhedsbrev nr. 13, 1999

både gavner de sociale strukturer på skolen og samtidig træner eleverne i at fungere i et repræsentativt demokrati. Elevmiljørådet gav eleverne medbestemmelse, samtidig med at der blev skabt et læringsfællesskab på tværs af hold og afdelinger.

Elevmiljørådet er et eksempel på et Forsøgs- og Udviklingsprojekt³⁰, som kører videre længe efter, at bevillingen fra Undervisningsministeriet er brugt op. Skolen prioriterer arbejdet med det sociale miljø meget højt, og det er lykkedes at engagere en gruppe af eleverne, der arbejder i et praksisfællesskab, der går ud over de traditionelle aktiviteter på de tekniske skoler. Samtidig er det et eksempel på et formelt virkende demokrati, hvor eleverne har en reel indflydelse på deres læringsmiljø.

Elevmiljørådet

Skolen kan tilbyde eleverne rammer for en kultur, hvor de selv udfordres til at tage hånd om deres miljø. På en af landets store tekniske skoler blev der for nogle år siden etableret et elevmiljøråd. Skolen afsætter hvert år et pænt beløb til dette arbejde, hvor eleverne får mulighed for at disponere midler rundt til de afdelinger, der har behov for det. Eleverne vælger selv at prioritere, i hvilken rækkefølge pengene skal tilfalde de enkelte afdelinger, og det sker efter en nøje vurdering af, hvor behovene er størst. En af skolens lærere virker som konsulent og sparringspartner for elevmiljørådet.

Elevmiljøet mødes jævnligt i løbet af året, men én gang om året tager de på internatkursus, hvor de dels arbejder med deres miljørådsager og dels får nogle forskellige faglige input. De har f.eks. hørt om skolemiljøet på andre skoler, og de har modtaget én dags undervisning i retorik og personlig fremstilling. Det sociale fællesskab på tværs af alle afdelinger er herved blevet udviklet til gavn for både skolen og de deltagende elever, som samtidig har fået et personligt løft. Endelig har eleverne oplevet, at skolen tager dem og deres arbejde alvorligt, i og med der blev sat midler af til elevmiljørådet.

30) Matzon, Ea: "Opsamling af erfaringer fra forskellige skolemiljø projekter". Upubliceret FoU-rapport



Spørgsmål til overvejelse

- Hvor på jeres skole findes arealer, som eleverne kan få lov til at indrette?
- Hvilke tilbud kan I udvikle på jeres skole, der giver elever fra forskellige afdelinger eller indgange mulighed for at mødes?
- Hvordan kan I tilrettelægge et modul for elever, så de laver deres eget værested, og så de samtidig opnår nogle målpinde på deres scorekort?
- Overvej, hvordan I kan give eleverne mulighed for at få indflydelse på udformningen af valgfag på jeres skole.

Samtlige de viste eksempler illustrerer betydningen af de fysiske og af de sociale miljøer og af samspillet mellem dem. Det er eksempler på, at didaktiske virkemidler er blevet inddraget i en

række læringsaktiviteter, så der er skabt et rummeligt læringsmiljø, som understøtter elevernes læring og de sociale relationer.

De foregående kapitler rummer mange forskellige ideer og forslag til læringsformer og aktiviteter, som kan understøtte de sociale strukturer og fællesskabet, når formålet er at skabe et rummeligt miljø - at give rum til eleverne. Det stiller krav til skolernes lærere og kontaktlærere om at udvikle skole- og læringsmiljøet, ofte i et tæt lærersamarbejde, men også i samarbejde med eleverne, når det er muligt. Det kan f.eks. være gennem at give eleverne mulighed for at omdanne ønsker om egne væresteder til relevante projekter.

At give rum til eleverne betyder i denne sammenhæng at lade eleverne selv komme til. At være parate til at lytte til elevernes ønsker og behov og hjælpe dem med at formulere erhvervsfaglige opgaver eller projekter herudfra. Det kan bedst lade sig gøre, når lærerne og kontaktlærerne er bevidste om og udfordrer den enkelte elev inden for hans eller hendes nærmeste udviklingszone.

Endelig kan man på skolen arbejde bevidst med at give eleverne *medindflydelse* på forhold, der gavner de sociale strukturer på skolen. Det kan man gøre gennem etablering af og støtte til forskellige former for repræsentativt demokrati som elevråd, miljøråd eller kulturråd.

Lærernes og kontaktlærernes opgaver

Vi har påpeget, at det er af stor betydning, at der i selve undervisningen bliver skabt nogle muligheder for, at eleverne kan arbejde i sociale fællesskaber, og at der på skolen er et rummeligt miljø i form af nogle rammer og strukturer, der giver eleverne mulighed for at udvikle sociale netværk, alt sammen til gavn for udviklingen af elevernes faglige kompetencer, for deres socialisering og identitetsudvikling.

Alt dette stiller naturligvis krav til lærerne, hvad enten det er som lærere eller kontaktlærere, de varetager opgaven. I dette kapitel vil vi præsentere nogle af udfordringerne i forbindelse med udviklingen af et rummeligt skolemiljø. De går ud over det, der sædvanligvis ligger i en faglærers opgaver af ren faglig og pædagogisk karakter.

Når eleverne arbejder i deres individuelle læringslandskaber, opstår der forskellige behov for støtte fra en kontaktlærer. Det er forskelligt, hvor meget den enkelte elev har brug for en kontaktlærer og til hvad. Det vil samtidig være forskelligt, hvordan lærergruppen kan takle de forskellige udfordringer, der kan ligge i denne rolle, der mere end nogensinde kan komme til at stille krav til lærerens personlighed.³¹ “Det er blevet lagt på kontaktlæreren at sørge for de sociale strukturer og spørge, om de har det godt, eller om der er nogen, der har lyst til at gøre noget specielt, fordi der er en, der har fødselsdag. Alle de der måske banale ting som samlet vil betyde meget, når forløbet er færdigt” (kontaktlærer).

Nedenfor følger en case fra et møde mellem en gruppe kontaktlærere. Casen skal dels illustrere forskellige lærerholdninger

31) Andersen, Ole Dibbern: “Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed”. Undervisningsministeriet, 1999. I det hæfte kan interesserede læse uddybende om kontaktlærerens arbejde



“Når eleverne arbejder i deres individuelle læringslandskaber, opstår der forskellige behov for støtte fra kontaktlærer”

og dels pege på nogle temaer, som gruppen af kontaktlærere kan arbejde sammen om for at skabe nogle tilbud og rammer, der kan understøtte de sociale strukturer.

Case - hvad skal kontaktlærerne påtage sig af opgaver?

Mødet finder sted i det tidsrum, hvor eleverne arbejder i Lektiecafeen. Ind imellem bliver mødet afbrudt af elever, der skal have hjælp til et eller andet, og en af os må så forlade mødet. Et punkt på dagsordenen er de elever, der løbende bliver optaget på vores indgang. Nu da de ikke har været med på introturen, må vi finde på noget andet for dem, så de ikke dropper ud igen. Her er der forskellige meninger. Lige fra, at det er noget, den enkelte kontaktlærer kunne gøre noget ved, til: "Det er ikke min opgave at være social-kontor." En anden mente, at en kontaktlærer kun har til opgave at tale med sine elever om faglige emner.

Susanne sagde f.eks.: "Hvad med om vi samlede alle de nye hos kun én kontaktlærer, så mange er det da heller ikke, der kommer undervejs i forløbet. Så kunne hun gøre noget specielt med dem, måske gentage lidt af det fra introturen." Det var Pia ikke enig i, hun mente, at afdelingen måske kunne bruge nogle af de mere erfarne elever til at tage imod de nye og få dem lidt med, "hvis de kommer alene sammen med én kontaktlærer, så lærer de jo ikke de andre at kende."

Hertil svarede Claus: "Hvad er problemet? Med alle de moduler, vi efterhånden udbyder, kan vi vel bare overtale dem til at starte på et af dem, der begynder samtidig med, at de starter her. Så er alle mere eller mindre nye over for hinanden. Så kan vi samtidig få sat dem i forskellige grupper, hvis der er flere."

Ole prøvede at finde frem til en fælles løsning og sagde: "Ja, og når vi efter sommerferien skal til at køre 'Store valgdag' hver onsdag, så vælger eleverne alligevel nyt hver uge. Vi må

finde på nogle moduler eller nogle projekter, hvor eleverne bliver inddraget så hurtigt som muligt. Det må vi tænke med ind i de samtaler, kontaktlærerne har, inden eleverne møder på afdelingen. Og så kan jeg meget godt lide din idé med at lade nogle af de ældre elever tage hånd om de nye. Jeg kunne godt komme i tanker om et par stykker, som ville være gode til det. Det kunne jo også være en god opgave for nogle af vores elever, at vi havde brug for deres hjælp.”

Vi fandt ikke frem til en endelig løsning, men der kommer en del konstruktive forslag, de blev alle noteret i mødereferatet. Vi blev enige om at tage emnet op igen på næste møde. Der var måske basis for at kombinere et par af forslagene. Ole og Pia lovede at udarbejde et forslag, som de ville lægge i dueslagene inden mødet.

Senere på mødet drøftede vi et fælles udspil til regler for ophold på det åbne værksted. Af sikkerhedsgrunde skal der altid være en lærer til stede, og hvad så med elevernes ønsker om selv at bestemme, hvornår de skal gå til pauser? Vi er blevet drillet lidt af nogle elever med, at vi snakker så meget om ansvar, og så vil vi ikke lade dem arbejde i det tempo, der passer dem bedst. Vi diskuterede, om der kunne være mulighed for at lukke de mest farlige maskiner inde, så eleverne kunne sidde ved computerne eller stå ved arbejdsbordene. Vi blev enige om, at der skal nogle lokaleændringer til, så vi vedtog at drøfte det med afdelingslederen.

Så fremlagde Pia og Hans deres forslag til “Torsdags Olympiade”, som de havde talt med nogle elever om. Inden de kom i gang, opstod der et par meningsudvekslinger, ikke alle mente, at det er en ubetinget god idé at lave noget for eleverne efter skoletid, som Vagn sagde: “Der har de alligevel så meget andet, de er i gang med.”

Ideen var, at alle elever i et par timer skulle have mulighed for at dyste i en række discipliner for at finde frem til ugens medaljevindere. På skolens omliggende plæner var der gode

muligheder for at arrangere en lang række mere eller mindre velkendte udfordringer: Fodbold, rundbold, stafetløb, rapelling, sækkeløb m.m.

Lærergruppen blev efter lidt diskussion enige om at foreslå skolens ledelse, at der blev nedsat en "OL-komite", hvor der også skulle sidde elever. Komiteens opgave skulle være at finde frem til de discipliner, der var størst interesse for og herefter tilrettelægge olympiaden. Beføjelsen gik også på at undersøge, om den nærliggende handelsskole måske skulle udfordres.



"Torsdags Olympiade"

Kommentarer til casen

I det ovenstående er der fokuseret på nogle af de opgaver, som en gruppe af kontaktlærere kan påtage sig i forbindelse med at fastholde eleverne i de løse sociale strukturer, der bl.a. er en konsekvens af det løbende optag på grundforløbet.

Samtidig er der vist et eksempel på, at kontaktlærerne kan indgå i samarbejde med eleverne om at udvikle tilbud, der understøtter det sociale miljø og hermed de sociale strukturer og fællesskabet.

Endelig forsøger vi i casen at skitsere den uenighed, der kan opstå om kontaktlærernes opgaver, og som handler om en afklaring af, hvorvidt og i hvilket omfang en kontaktlærer skal påtage sig omsorgsopgaver. Nogle elever har brug for omsorg, mens andre helst vil være fri. Som en elev i Sønderborg udtrykte det, da de indførte tutorordningen på handelsskolen: "Hvis du er så glad for at snakke, så bliv besøgsven." Det er et spørgsmål, der skal diskuteres på den enkelte skole. Her er der ikke tale om enten - eller. Der skal findes en rimelig balance lokalt på de enkelte skoler.

Spørgsmål til overvejelse

- Hvordan kan I som lærergruppe involvere den enkelte elev i arbejdet på skolen, så hun eller han føler, at "her hører jeg til", og hvor det "gør en forskel", om jeg kommer eller ej?
- Hvordan er det muligt for jer at arbejde med at inddrage nye elever i grundforløbet?
- Vil nogle af de forslag, som gruppen af kontaktlærere her kom med, kunne blive passet til, så de passer ind på jeres skole?

Lærernes opgaver i et tæt samarbejde med kontaktlærerne

Når der i erhvervsuddannelserne bliver talt om rummelighed og om at fastholde de uddannelsessvage, vil der være grupper

af unge, der skal skabes nogle særlige projekter med nogle specielle sociale strukturer for. Nedenstående beskrivelse er et eksempel på, hvordan lærerne sammen med afdelingens kontaktlærere har taget hånd om sådan en særlig gruppe. Skolen har skabt nogle faste og trygge rammer for eleverne, og kontaktlærernes opgaver er blevet defineret, så kontaktlærerne er der for eleverne, når der er brug for det.

Aktiviteter for frafaldstruede elever

Lærerne og kontaktlærerne udviklede i fællesskab et projekt, som blev defineret som et fem-ugers modul med en meget fast struktur, skemaer, mødetider og veldefinerede opgaver for den enkelte elev. Ideen var at tematisere begrebet "livsstil". Hvordan lever man sundt? Hvordan påvirker ens omgivelser ens eget liv og de valg, man træffer som menneske? Hvordan kan man ændre sin "stil" og sin indstilling til omverdenen? Hvordan kan man få mere ud af at gå i skole? Blive bedre til at lære og vælge det, der bringer en videre?

Det blev et bevidst valg, at lærerrollen skulle udfyldes af 'voksne' lærere, der turde træde i karakter over for de unge. Deltagerne til projektet blev prikket ud inden starten. De var alle vurderet som frafaldstruede. Projektet handlede samtidig om afklaring af de unge. Det viste sig undervejs, at andre som regel traf deres valg for dem. "De er sprogløse i systemet og kommer derfor aldrig på banen og er med til at definere, hvad der skal på deres egen dagsorden" (lærer).

Den enkelte deltager kom til en afklarende samtale med sin kontaktlærer. Det gav en god visitering til modulet og dermed mulighed for bedre planlægning af forløbet for den enkelte. Den enkelte elev fik lagt en plan, hvor f.eks. dansk kom på skemaet som tilvalg. "Derved undgår vi, at det kommer på skemaet som et nødvalg, der bliver påtvunget senere." Undervejs i projektet var der et åbent tilbud om støtte i forhold til de uddannelsesudfordringer, eleverne stod overfor. "Det lavede vi, fordi den gruppe af elever viste sig at have svært ved at definere, hvad det var, de skulle kunne i forbindelse med de

enkelte mål i uddannelsen. Dermed fangede vi eleverne, inden de kørte helt fast” (kontaktlærer).

Det stillede krav til rollen som kontaktlærer, og en kontaktlærer sagde herom: “Vi betragter kontaktlæreren som en “frontline service”, der skal hjælpe eleverne med at sætte ord på deres behov eller deres frustrationer. Undervejs har vi diskuteret, hvor langt vores opgave skal gå. Vi betragter det, som vi laver med denne specielle gruppe, som en udvidet vejledning, hvor vi hele tiden hjælper dem, når de er på vej til at køre fast. Vi laver et skema og hjælper eleverne med en struktur, så de kan komme videre. Vi giver tilbud om både almen støtte og f.eks. IT-support. Hvis det er nødvendigt, lytter vi til kæreste-problemer og hjælper med at rette kærestebreve, så det kan komme ud af systemet hos den unge, og vi kan komme i gang med det væsentlige. Kontaktlærermødet ender altid med, at vi holder den unge fast i en plan for, “hvad vil jeg gøre nu?” Det kan være alt fra noget, der kan klares i løbet af dagen, til noget, der løber over flere dage.”

På baggrund af en diskussion om de særlige krav til kontaktlærerne sagde en anden om sin rolle: “Det er vigtigt for os at understrege, at vi ikke opfatter os som elevernes terapeuter. Når vi så går på banen med f.eks. kæreste-problemer, er det fordi, vi skønner, at eleven ikke kommer videre med det, der skal foregå på skolen, så længe det andet blokerer.”

Efter første gennemløb er alle på nær én elev på vej i uddannelse. Efter de fem uger skete der en gradvis overgang til et almindeligt grundforløb, eller de unge blev vejledt over i noget andet. Tidligere ville de være droppet ud.

Kommentarer til aktiviteter for frafaldstruede elever

Skolen udviklede i det åbne, modulariserede og individualiserede miljø et særligt modul, der som en “kuvøse” indeholdt tilbud til eleverne om en tryk social struktur og den voksenstøtte fra enten kontaktlærer eller anden faglærer, der var behov for. Den



“Kuvøse”-modul

omsorg, som eleverne er blevet mødt med her, kan sammenlignes med den omsorg, der kendetegner de mange produktions-skoler, der er kommet meget i søgelyset som samarbejdspartner i reformens kølvand.

“Der er nogle muligheder for at gå ind og støtte i sociale problemstillinger uden for den egentlige skoleverdenen, altså hjælpe elever med at finde et kollegieværelse og sørge for at få forklaret, at det er en god idé, hvis man køber en tallerken og en kniv og en gaffel, fordi så kan man starte med at få noget at spise.” “Det handler om at gøre dem parate til at modtage undervisning, for det er de jo ikke altid her. Det er de ikke,

hvis hovedet er fyldt med bekymringer, forældrenes skilsmisser, jeg har lavet så og så meget lort, bare politiet ikke kommer. Det kan være tonsvis af ting og kærestesorger for ikke at nævne det hele her. Når de ting er i orden, så får de måske det overskud, de manglede, til at kaste sig ud i noget uddannelse eller nogle yderligere aftaler, så de kommer videre med deres liv” (lærer).

Spørgsmål til overvejelse

- Hvordan kan jeres lærergruppe arbejde sammen om at understøtte de frafaldstruede elever?
- Hvilke roller og funktioner skal/kan en kontaktlærer påtage sig i forhold til det sociale miljø for at understøtte eleverne?

Det bliver lærernes og kontaktlærernes opgave at sørge for, at de *sociale strukturer* tilgodeser de enkelte elevers behov. Det kan de bl.a. gøre ved at indtænke det sociale aspekt i lærings-situationen og herigennem anvende varierede lærings- og arbejdsformer.

Det bliver samtidig lærernes og kontaktlærernes opgave at arbejde sammen om at etablere *rummelige* sociale strukturer, der tilgodeser elever med specielle behov. Det kan de for det første gøre ved at være opmærksomme på, hvordan eleverne arbejder med deres opgaver, og drøfte dette på lærergruppens møder. Dernæst ved f.eks. at inddrage de mere erfarne elever som støtte for dem, der har behov for det.

Erhvervsskolerne og samspillet med omgivelserne

Når målet er rummelighed, skal de muligheder, der ligger uden for erhvervsskolerne også overvejes. Som sagt i det indledende kapitel er der allerede tradition for, at erhvervsskolerne samarbejder med omverdenen.

Praktik i udlandet er sat i system og henvender sig især til unge på hovedforløbet. Praktik kan også foregå herhjemme som et tilbud til unge, der i løbet af grundforløbet gerne vil afklares endeligt i deres erhvervsvalg. Hvis flere unge prøvede et praktikophold inden for den erhvervsuddannelse, de har valgt, kunne det være en hjælp til at give den unge et realistisk billede af arbejdet i den pågældende branche, og måske kunne det hjælpe til at mindske frafaldet i praktiktiden.

Der er eksempler med brobygningsforløb til folkeskolerne. Det startede i forlængelse af 1991-erhvervsuddannelsesreformen i begyndelsen af 1990'erne som forsøg, der skulle hjælpe eleverne i 10. klasse med at blive afklarede i forhold til deres fremtidige uddannelses- og erhvervsvalg. Der er andre muligheder, andre skoleformer, som det vil være muligt at samarbejde med. Højskolerne og efterskolerne kan være et bud. Endelig er der produktionsskolerne - her er samarbejdet allerede godt i gang.

Produktionsskolerne er kommet i fokus som en skoleform, der kan opfange de elever, der falder fra i første omgang, og i de fleste tilfælde "klæde dem på" til enten at komme i gang med en erhvervsuddannelse eller træffe et andet kvalificeret valg for fremtiden. "Landets produktionsskoler har i de senere år oplevet stigende søgning fra unge, der gentagne gange er droppet ud af erhvervsuddannelserne. I år 2000 var 60 procent af eleverne på Kalundborgegnens Produktionsskole unge, der havde opgivet en uddannelse på teknisk eller handelsskole."³² "De

³²) "Giv mig en skruetrækker". Weekendavisen 15. juni - 21. juni 2001



“...unge, der har brug
for et større tilløb”

magter at gøre noget for den gruppe af unge, som ikke umiddelbart kan klare en erhvervsuddannelse, og som har brug for et større tilløb” (lærer).

Den seneste lovgivning for produktionsskolerne lægger meget klart op til, at de igennem et samarbejde med erhvervsskolerne skal forberede de unge til at “gå over og fortsætte i” en ordinær erhvervsuddannelse i de tilfælde, hvor de ikke har kunnet magte et grundforløb i første omgang.³³ En række forsøgs- og udviklingsprojekter (PRO-TEK) har arbejdet med at bringe de to systemer sammen. Det er vigtigt for det fortsatte samarbejde at kende hinandens systemer. Flere steder er der givet udtryk for, at man gik ind i projektet med mange fordomme. Der har projektdeltagerne haft held med at “lære hinanden at kende” og finde ud af hinandens styrker og potentialer og dermed opnået en viden og en accept af de to forskellige kulturer.

Der er plads til flere forskellige typer på en produktionsskole, end man umiddelbart ser på teknisk skole. F.eks. de lidt skæve

³³) Andersen, Vilmer m.fl.: “Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler”. Undervisningsministeriet, 2000

eksistenser, dem der kun magter at arbejde en halv dag. “Den type, der egentlig bare har brug for at sætte sig og være her en halv dag, og man skal egentlig kun være glad for, at de er kommet. “Det er da et fremskridt. I går kunne du være her i to timer, hvad kan du så i næste uge? Så kan du måske tre timer”, og det er fint. Og det er en ting, vi slet ikke kan her på teknisk skole. Jamen det kunne vi måske, men så skal forløbet bare være ekstremt langstrakt. Det bliver det jo sjældent, fordi så vil eleven jo blive erklæret uegnet, inden han kom så langt, altså hvis han kun skulle komme tre timer om dagen. Så der er det godt, at vi kan samarbejde med produktionsskolen” (lærer).

Produktionsskolerne er kendetegnet ved en stor rummelighed i forhold til deres deltagere. Det er muligt i en skoleform, der arbejder med andre rammer og betingelser end erhvervsskolerne. Produktionsskolerne har ikke noget krav om pensum. Til gengæld er der krav til dem om en produktion, der skal være i orden og afleveres til tiden.

Deltagerne går på meget små hold, når man sammenligner med erhvervsskolerne. Deltagerne har som udgangspunkt et år til at finde en afklaring for deres videre vej, og der arbejdes med meget tætte relationer, hvor deltagerne er sammen med den samme faglærer i længere tid ad gangen. De fleste produktionsskoler har tradition for, at man mødes om morgenen og snakker om, hvordan dagen skal være, om hvem der ikke er der, og hvordan det kan være, og aftale, hvordan dagens opgaver skal løses. “De har kontakt til deres elever i dagligdagen og hele tiden, og en af forskellene på produktionsskolerne og os er meget, at hvis man lander på produktionsskole hernede i byen, jamen så er du sammen med Per. Per har seks - otte elever, og han er der hele dagen. Han er der ved morgenkaffen klokken 8, og han er også den, der siger farvel klokken 5. Så de er meget mere sammen og har meget mere tid til at snakke sammen.” “De får morgenmad, det har køkkenholdet lavet. Og så kommer de hjem alle sammen og spiser en stor frokost sammen inde i spisesalen. De sørger for, at de får et godt måltid mad hver dag” (lærer).

En af konklusionerne, som produktionsskolerne er kommet frem til, er, at "Det er det sociale fællesskab, som trækker læringen med sig."³⁴

Det er også det sociale miljø, som eleverne lægger vægt på, når de sammenligner de to skoleformer og vurderer produktionsskolen. De fremhæver især den nære lærertilstedeværelse. "Jeg synes det er fint, at vi spiser sammen med lærerne, også fordi vi har sådan et godt forhold til vores lærere." "Her får man hjælp, og der er en lærer til stede hele tiden, man kan spørge." "Ja, det er måske en form for tryghed, fordi man ved, at man bliver rost, hvis det er godt, og man får også af vide, hvis det er noget lort."

Samtidig sætter de pris på, at de skal fremstille noget, der skal bruges for alvor. "Jamen jeg vil 100 gange hellere gå her, det er helt sikkert. Fordi - jamen vi har nogle opgaver, vi får ude fra. Vi skal lave noget til nogen, der skal bruge det. F.eks. lige nu der er vi i gang med at lave sådan nogle holdere til nogle bordvogne, og de skal være færdige til den og den dato. Vi laver sandkasser til kommunens dagplejere, de skal også være færdige til en bestemt dato. Det er også meget sjovt at komme ud herfra og i det hele taget at komme væk herfra en gang i mellem. Så skal vores linie så renovere bygningen." "Også fordi det skal være kvalitet, det vi laver. Så her, hvis vi borer et hul, så skal det passe, indtil skruen kommer helt ned."

Indtryk fra metalværkstedet på Kalundborgegnens Produktionsskole

Eksemplet neden for demonstrerer, hvordan produktionsskolerne arbejder på en måde, som erhvervsskolerne kan lade sig inspirere af. Det er et sammendrag af den amerikanske antropolog Gene Laves' studier fra Kalundborgegnens Produktionsskole.³⁵

34) "Fra undervisning til læring. Produktionsskoleerfaringer". Kalundborgegnens Produktionsskole, 2001

35) Lave, Jean: "Læring i praksis" i: "Fra undervisning til læring. Produktionsskoleerfaringer". Kalundborgegnens Produktionsskole, 2001. Afsnittet er en delvis afskrift af Gene Laves tekst

“Her er traditionel undervisning ikke læringsgrundlaget. Linjeledernes praktiske opgave er at styre produktionen på et værksted, hvor ‘arbejdskraften’ ankommer på forskellige tider af året, alt mens andre er ved at forlade værkstedet. Det skal ske på en måde, så man samtidig både kan overholde produktionsmål og frister og skabe udviklingsmuligheder for de nye værkstedsdeltagere, der skal producere disse produkter.

Der er en stor linjeret vægtavle med navne på alle, der arbejder på metalværkstedet.

Markeringer på tavlen viser, hvilke farlige maskiner, hver deltager har ‘kørekort’ til, så hun eller han kan overholde sikkerhedsforskrifterne for arbejdet. Ajourføringen af tavlen indgår i den lokale bedriftssikkerhed, men har også stor social betydning: Efterhånden, som den opdateres, viser den, hvordan deltagerne og værkstedet ændrer sig. Det giver også den nyankomne lidt begreber om, hvilke typer udstyr og hvilke faglige kvalifikationer der hænger sammen. Desuden giver tavlen et godt overblik over, hvem der kan have behov for sidemandsoplæring i brug af bestemte maskiner.

Nogle af de unge udfører meget krævende, kompliceret arbejde på maskinerne, mens andre har mindre indviklede opgaver. I fællesskab står de for en lang række produktioner, der kræver, at man koordinerer brugen af det samme udstyr, arbejdspladser og deltagere. Det foregår på en måde, som virker afslappet og let. Atmosfæren er venlig, med snak og jokes, som hele tiden bryder det koncentrerede produktive arbejde på værkstedet. Umiddelbart virker det som alle tiders arbejdsplads.

Måltiderne bliver tilberedt i køkkenet, hvor endnu en gruppe unge lærer madlavning og kantinedrift. Vi spiser det brød, de har bagt, hovedretter og dessert, og vi får en smagsprøve på grønsagerne i en salat specielt komponeret til lejligheden. Vi synger til guitarakkompagnement af en af de unge. Så er der meddelelser, diskussion og planlægning, før alle går tilbage til arbejdet.

Det er et af de steder og en af de anledninger, hvor produktionsskolen skaber sin generelle sociale praksis - det samvær, der knytter deltagerne på de mange værksteder sammen og opbygger et fælles ansvar for hele driften og en generel accept af hinanden som deltagere. Når man bliver stolt af den accept, betyder det, at man ændrer sig, både i selvværd og selvrespekt.

Når man går så tæt på i en undersøgelse af skolen, kan man næsten ikke undgå at opleve nogle helt usædvanlige vidnesbyrd om legitim perifer deltagelse - i sin enkleste form hos de nyankomne i forhold til gamle deltagere, linjeledere og tidligere deltagere på værkstederne og i fællesskabet. Alene på det grundlag forekommer det sandsynligt, at der foregår læring - en læring der ændrer den lærendes identitet og dermed også ændrer betydningen af og forholdene mellem viden og færdigheder i den lærendes liv.”

Rummelighed og muligheder for samarbejde

En stor rummelighed er kendetegnende for produktionsskolerens sociale praksis, og som eksemplet fra metalværkstedet viser, så følges denne rummelighed af læring som legitim perifer deltagelse i praksisfællesskaber. Det sikrer, at de nyankomne bliver en del af fællesskabet - en del af den sociale struktur. “Jeg kan mærke, at i den gamle mesterlære var der noget, vi ikke kan give dem i dag. Det sociale, hvor man lærer at kende sin plads, og hvad man er for et menneske. Når vi får de unge her, så er det sidemandsoplæringen, der virker. Dvs. at den unge står side om side med en faglært. Og så handler det om ro, overskuelighed, personlige relationer.”³⁶

Samarbejdet mellem erhvervsskolerne og produktionsskolerne kan ske, ved at eleverne enten er indskrevet:

- På en produktionsskole, hvor han eller hun får tilbud om moduler på en erhvervsskoles grundforløb. Det kan være af

36) “Mon buksene holder”. Interview med Niels A. Jensen og Carsten Meldgaard, Frederikshavn og Brønderslev Produktionsskoler i Weekendavisen, 9. - 15. marts 2001



“Det er sidemands-
oplæringen, der virker...”

få dages varighed og op til flere uger. Produktionsskolen køber så plads til eleven ud fra sit eget taxameter, og eleven får ved senere optag på teknisk skole merit for de opnåede mål. Eleven har sin kontaktlærer på produktionsskolen, men får under opholdet på erhvervsskolen også en kontaktlærer dér. De to kontaktlærere samarbejder efter behov undervejs.

- På en erhvervsskole, hvor han eller hun får tilbud om støtte, hvis der opstår særlige behov undervejs. I det tilfælde betaler erhvervsskolen for opholdet, og begge steder har eleven en kontaktlærer. Elevens mål følger med ud på produktionsskolen, og de bliver i sidste ende godkendt af erhvervsskolen.

En del produktionsskoler har f.eks. nogle muligheder for at tilbyde ekstra dansk, matematik og regning på grundniveau for at hjælpe de elever, der har brug for det.

“Vi har et eksempel med en elev, som først har gået på produktionsskole, og nu har gået omkring et halvt års tid på teknisk skole på Jord til Bord. Kontaktlærerne de to steder, de kendte hinanden og snakkede sammen. Så skete der det, at eleven var ved at gå helt i stå på grund af en biologiopgave. Det var ved at gå helt galt. Det blev så iværksat, at teknisk skole købte fem ugers forlagt undervisning på produktionsskolen. Det kan lade sig gøre pga. PRO-TEK samarbejdet. Knægten kommer tilbage til de trygge rammer og kan få hjælp af Per - hans kontaktlærer fra produktionsskolen - til at komme igennem arbejdet med den her biologiopgave. Så har du fået så meget åndehul, så du er klar til at køre videre. Hvis man ikke kan gå ind og skabe eller købe de her åndehuller eller frikvarterer, så var drengen jo bare droppet ud fra teknisk skole” (lærer).

Afhængig af den enkelte elevs behov kan hun eller han være indskrevet det sted, hvor det passer bedst. Eleven og de to kontaktlærere samarbejder om, hvilke mål der skal arbejdes med undervejs. Eleven kan arbejde med målene hver for sig i de rammer, der passer bedst.

Den personlige uddannelsesplan er kun et vilkår i erhvervsuddannelserne, men målene kan godt følge med eleven på produktionsskolen, når samarbejdet mellem de to skoleformer ellers fungerer. Det vil også være rimeligt, at de elever, der er indskrevet på en produktionsskole, kan få merit for opnåede mål under deres ophold på en erhvervsskole.

Hvis der er behov for det, kan erhvervsskolelærerne føre tilsyn med elevernes arbejde på produktionsskolerne. Det kan f.eks. være aktuelt, når et færdigt produkt skal vurderes. På produktionsskolerne producerer eleverne bestillingsopgaver, der må blive vurderet på stedet.

Formålet med dette hæfte er, som det blev sagt i indledningen, at skabe et fagligt pædagogisk grundlag for etablering og understøttelse af sociale strukturer og relationer på erhvervsskolerne.

Som det første understregede vi, at det mål i erhvervsuddannelsesreform 2000, som hæftet beskæftiger sig med, er rummelighed. Rummelighed med hensyn til lærings- og arbejdsformerne på erhvervsskolerne inden for de rammer og den struktur, som læringen foregår indenfor og endelig i forhold til det eksterne miljø.

Det førte over i et spørgsmål om, hvordan man kan strukturere og organisere skolen, så den kan tilbyde de rette rammer for etablering af de nye sociale strukturer, der er en konsekvens af erhvervsuddannelsesreform 2000. Det findes der ikke et entydigt svar på. Der skal altid tages hensyn til den enkelte skoles særlige kultur og til de rammer og den kontekst, som den enkelte skole fungerer i. Undervejs i hæftet har vi beskrevet en række erfaringer, som er indsamlet på tekniske skoler. Vi har forsøgt at komme omkring de fleste indgange og at besøge og tale med både små og store skoler.

Hæftet præsenterer elever i gang med deres individuelle læring i forskellige læringsmiljøer. En række cases beskriver den praktiske anvendelse af nogle læringsprincipper, som kan danne grobund for udvikling af selvværd og af faglig identitetsoplevelse. Med stilladser for læring har vi vist, hvordan det blev muligt for eleverne i et arbejdsfællesskab efterhånden at tage ansvaret for at styre deres egen læring. Eleverne blev inddraget i arbejdsfællesskaberne på samme måde, som det kendes fra en elevs praktiktid - gennem legitim perifer deltagelse.

Rummeligheden omfatter også rammer, strukturer og det

sociale miljø, og vi har vist, hvordan man som skole kan sammentænke læringen og de sociale strukturer, så skolen bliver mere og andet end den traditionelle skole - et lærested. Den bliver et værested.

Hvilke opgaver kan der ligge for gruppen af lærere og kontaktlærere i forhold til at fastholde eleverne i de løse sociale strukturer, der er en konsekvens af reformen? Til det spørgsmål har vi skrevet en case, som skal virke igangsættende for en diskussion af, hvad lærere og kontaktlærere kan gøre.

Endelig perspektiverer vi rummeligheden i forhold til det omgivende miljø med særlig fokus på produktionsskolerne, som er et godt bud, når de og de tekniske skoler går sammen om den særligt udsatte gruppe af unge. Hér opstår muligheden for at udvikle specielle tilbud for den enkelte elev.

Undervejs i hæftet har vi lagt vægt på demokrati og elevmedindflydelse som et vigtigt element, der skal være med til at sikre, at eleverne tager det nødvendige ejerskab til deres uddannelse.

Vi håber, at hæftet kan bruges som afsæt for kollegiale diskussioner og fortsat udviklingsarbejde. Og at de beskrevne erfaringer kan inspirere i det fortsatte arbejde med de sociale strukturer. For kun ved at arbejde med de sociale strukturer, der understøtter et velfungerende læringsmiljø og elevens sociale netværk og tilhørsforhold, kan der skabes grobund for udvikling af selvværd og af faglig identitetsoplevelse.

Det er nu op til de enkelte skoler at udvikle egne modeller i forhold til egne ressourcer, værdier og kulturer. Der vil uden tvivl være temaer, som ikke passer lige ind i den skolekultur, som er jeres, men hvis der ind i mellem er noget, der kan bruges, så gør det.

Litteratur

Lave, Jean og Wenger, Etienne: "*Situated learning - Legitimate peripheral participation*". Cambridge University Press, 1991

"*Læreprocesser i 90'erne - Ansvar for egen læring?*". DEL, 1996

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: "*Mesterlære. Læring som social praksis*". Hans Reitzels Forlag, 1999

Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: "*Erhvervsuddannelse. Hvordan lærer man i praktik?*". Undervisningsministeriet, 1999

Vind, Anders m.fl.: "*Hvad virker? - erfaringer om uddannelse til flere unge*". Undervisningsministeriet, 1999

Andersen, Ole Dibbern: "*Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed*". Undervisningsministeriet, 1999

Tellerup, Susanne og Helms, Henrik: "*Læring i samspil - giver mening*". Undervisningsministeriet, 1999

Clemmensen, Niels m.fl.: "*Produktionsskolerne i Danmark - deltagere og skoleprofiler*". Undervisningsministeriet, 2000

Have, Charlotte Junggreen: "*Det Åbne Læringscenter*". Undervisningsministeriet, 2000

Andersen, Vilmer m.fl.: "*Mellem to skoleformer - et samarbejde mellem produktionsskoler og erhvervsskoler*". Undervisningsministeriet, 2000

Toxboe, Marianne: "*Om sansen for at handle "hensigtsmæssigt" i mellem menneskelige relationer*". Skriftserie fra Danmarks Sygeplejerskehøjskole, Nr. 74, 2000

Petersen, Flemming m.fl.: *“Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000”*. Undervisningsministeriet, 2001

Shapiro, Hanne m.fl.: *“Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000”*. Undervisningsministeriet, 2001

Shapiro, Hanne m.fl.: *“Erfaringer fra forsøg med eud-reformen. Grundforløb og hovedforløb i 2000”*. Undervisningsministeriet, 2001

Christensen, Albert: *“Sæt eleven i centrum!” I: “Uddannelse, læring og demokratisering”*. Undervisningsministeriet, 2001

Christensen, Finn: *“Valg, frafald og det nye mulighedsrum”. I: “Uddannelse, læring og demokratisering”*. Undervisningsministeriet, 2001

Jørgensen, Henning: *“Kvalificering, kompetencer og læring - og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum”. I: “Uddannelse, læring og demokratisering”*. Undervisningsministeriet, 2001

Nielsen, Klaus: *“Læring i praksisfællesskab og videnssamfund”. I: “Uddannelse, læring og demokratisering”*. Undervisningsministeriet, 2001

Simonsen, Birgitte: *“Unge forhold og forventninger til uddannelse og arbejde”. I: “Uddannelse, læring og demokratisering”*. Undervisningsministeriet, 2001

Hansen, Jens Ager og Matzon, Ea Stevns: *“Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler”*. Undervisningsministeriet, 2001

“Fra undervisning til læring. Produktionsskoleerfaringer”. Kalundborgegnens Produktionsskole, 2001.

Tidsskrifter

Teknisk Skole nr. 2. 2001

Folkeskolen 16/17 2001

Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2/98

Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/00

Dansk Pædagogisk Tidsskrift 1/01

Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2/01

Eud-reformrelaterede publikationer fra Uddannelsesstyrelsen

1999:

- Tag hånd om skolekulturen - en vej til skoleudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-287)
- Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 0065)
- Kontaktlærerens arbejde - lærerroller og helhed (UVM 7-297)
- Samtale og samarbejde - en kulturel udfordring (UVM 7-296)
- Læring i samspil - giver mening (UVM 7-298)

2000:

- Selvevaluering - undervisning, læring og kvalitet i dialog (UVM 7-304)
- Projektarbejde i en nysgerrighedskultur (UVM 7-305)
- Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 - forsøg med grundforløb efterår 1999 (UVM 7-307)
- Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer (UVM 7-308)
- Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 - opsamling af de første erfaringer: Bilag: Fokus-gruppeinterview (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2000/bilag2000/)
- Det Åbne Læringscenter (UVM 7-310)
- Udvikling af lærerkompetencer i praksis - et fælles ansvar (UVM 7-312)
- Mål og handlekompetence i erhvervsuddannelserne (UVM 7-316)
- Tilløb til omstilling. Ledelse, IT og omstilling på erhvervsskoler (UVM 7-319)
- Elevens personlige uddannelsesplan (UVM 7-320)
- Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser (UVM 7-322)
- Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000 (UVM 7-323)
- Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan? (UVM 7- 324)

2001:

- Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-323)
- Inspiration og ideer til udarbejdelse af lokale undervisningsplaner (UVM 7-334)
- Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332)
- Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331)
- Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333)
- Bilag til Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (Internetpublikation: www.uvm.dk/pub/2001/eudreform3)
- Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336)
- Nye dimensioner i vejledningen - erfaringer og ideer fra tre erhvervsskoler (UVM 7-339)
- Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)
- Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)
- Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)
- Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345)
- Fra klar besked til dialog. Idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346)

2002:

- Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349)
- Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350)
- Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2001 og 2002 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2001:

- Nr. 1: Intern evaluering i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-053)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Praktik i udlandet - for social- og sundhedslever (UVM 7-328)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: ..kun løs er al fremmed tale?: Modersmålsundervisning i gymnasiet i en række europæiske lande (UVM 6-276) (Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 4: HF-forsøg 1997-2000: Evaluering af 2- og 3-årige forsøg: Statusrapport fra Hf-evalueringsgruppen (UVM 6-273) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 5: Ledelse og lokal undervisningsplanlægning - kvalitet i skolens grundydelse (UVM 7-329) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Indslusningsforløb for flerkulturelle elever på sosu og pgu (UVM 7-330)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 7: Kommunernes vejledning af børn og unge med særlige behov (UVM 5-372)
(Grundskolen)
- Nr. 8: På vej mod et nyt hf: Resultater af Hf-evalueringsgruppens arbejde: 1. del (6-274)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 9: Eleverne og eud-reformen - oplevelser af forsøg med grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-332) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hvordan gik det? - sammenfatning af Erfaringer fra forsøg med eud-reformen i 2000 (UVM 7-331) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Erfaringer fra forsøg med eud-reformen - grundforløb og hovedforløb i 2000 (UVM 7-333) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 12: Sådan gør vi - integration af tosprogede småbørn i store og små kommuner (UVM 5-378) (Grundskolen)
- Nr. 13: Kvalitetsudvikling i VUC - et værktøj til selvevaluering (UVM 0101)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 14: Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne (UVM 7-335) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Rapport fra arbejdsgruppen om gymnasiernes økonomi og kvalitet (UVM 6-275)
(Gymnasiale uddannelser)
- Nr. 16: Uddannelse, læring og demokratisering (UVM 7-336) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: Projektarbejde i kemi - i gymnasiet og hf (UVM 6-277) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 18: Fleksible læringsmiljøer i andetsprogsundervisningen - en antologi (UVM 9-055)
(Voksenuddannelser)
- Nr. 19: At lære fysik: Et studium i gymnasieelevers læreprocesser i fysik (UVM 6-278)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 20: Evaluering af Den Fri Ungdomsuddannelse: Slutrapport (UVM 7-337)
(Øvrige ungdomsuddannelser)
- Nr. 21: Elever i erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed (UVM 7-338)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Eleven i centrum: Om elevindflydelse og medbestemmelse på htx (UVM 6-279)
(Erhvervs-gymnasiale uddannelser)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 23: Kvalitetsudvikling i gymnasiet (UVM 6-280) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 24: Nye dimensioner i erhvervsskolernes vejledning (UVM 7-339)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 25: Nye måder - nye midler: Banebryder II (UVM 5-381) (Grundskolen)
- Nr. 26: Undervisning i andetsproglæsning og -skrivning (UVM 9-057) (Voksenuddannelser)
- Nr. 27: Fakta om sosu-reformen 2001 (UVM 0106) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 28: Elevindflydelse, lærerteam og evaluering på grundforløbet i eud (UVM 7-341)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 29: Skoleeksempler - erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede (UVM 7-343)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 30: Demokrati i undervisning og skole - eksempler fra erhvervsskoler (UVM 7-344)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 31: På vej mod et nyt hf. Resultater af hf-evalueringsgruppens arbejde 2. del (UVM 6-283)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 32: Fra klar besked til dialog - idékatalog til det lokale uddannelsesudvalg (UVM 7-346)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 33: Tanker om eud-reformen - en pædagogisk og organisatorisk udfordring (UVM 7-345)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 34: Fag, pædagogik og IT i det almene gymnasium - status og perspektiver - 1. faglige rapport Det Virtuelle Gymnasium (UVM 6-258) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 35: Modeller for fag og læring i Det Virtuelle Gymnasium - 2. faglige rapport (UVM 6-250) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 36: Organisation og IT i Det Virtuelle Gymnasium - 3. faglige rapport (UVM 6-238)
(Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 37: Det Virtuelle Gymnasium - Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet - Vision og strategi (UVM 6-245) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 38: Evaluering af forsøg på hf-enkeltfag (UVM 6-282) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 39: Projektarbejde og evaluering i billedkunst i gymnasiet og hf (UVM 6-281)
(Almengymnasiale uddannelser)

2002:

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350)
(Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351)
(Erhvervsfaglige uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001