

Det gode skoleliv

– rundt om elev-lærer-samspillet

Karin Jacobsen

Bente Lausch

Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
Den Flerfaglige Professionshøjskole i Region Hovedstaden
2008

Det gode skoleliv
– rundt om elev-lærer-samspelet

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 116561

Forfattere: Karin Jakobsen og Bente Lausch, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse

Redaktion og produktion: Lisbeth Magnussen og Werner Hedegaard, DEL

Omslag: Dorte P Grafisk Design og Malchow A/S, Ringsted

1. udgave, 1. oplag, maj 2008: 800 stk.

ISBN 978-87-7548-186-6

ISBN (WWW) 978-87-7548-187-3

Internetadresse: www.delud.dk/dk/publikationer/skoleliv/index.html

Udgivet af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). Den Flerfaglige Professionshøjskole i Region Hovedstaden
Rosenørns Allé 31
1970 Frederiksberg C

Bestilles (DEL 116561) hos:

Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. Den Flerfaglige Professionshøjskole i Region Hovedstaden

Rosenørns Allé 31

1970 Frederiksberg C

Tlf. Nr. 3524 7900

Fax nr. 3524 7940

E-mail: del-lib@delud.dk

Grafisk tilrettelæggelse: Malchow A/S, Ringsted

Trykt af Malchow A/S

Printed in Denmark 2008

På EMU-siden: <http://www.emu.dk/erhverv/fastholdelse/elevhistorier/index.html> findes en række lydpostkort, som er blevet til i samme FoU-projekt

Forord

Den politiske målsætning, om at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, vil for erhvervsskolernes vedkommende betyde krav om større rummelighed og inklusion af elever med særlige behov, elever, der i flere sammenhænge betegnes som "svage elever". Erhvervsskolelærerne skal fremover i højere grad end nu kunne støtte og hjælpe elever med særlige behov og elever med risiko for at droppe ud af uddannelsen.

Trods viljen til at medvirke til større inklusion oplever flere lærere både tvivl og afmagt i forhold til kravet om at rumme, støtte og udfordre disse elever med særlige behov. Det er derfor nødvendigt at bibringe lærerne den nødvendige viden og kendskab til praktiske metoder til mødet og samarbejdet med netop denne gruppe af elever.

De to forfattere fra DEL, Karin Jakobsen og Bente Lausch, har som tilgangsvinkel i denne publikation, at *en svag elev* er et relativt begreb, der afhænger af de mål, opgaver, materialer og metoder, der benyttes i undervisningen. De elever, som forfatterne har talt med, vil i forskellige sammenhænge kunne opfattes som svage elever. Eleverne har imidlertid i deres samarbejde med lærerne kunnet sætte fokus på egne ressourcer og talenter og lyst til at gennemføre en uddannelse. De er blevet støttet i at videreudvikle deres læringskompetencer og har formået at blive "gode elever".

Det er mit håb, at de to forfatteres erfaringer fra deres udviklingsarbejde – præsenteret i denne publikation og ved hjælp af en række lydpostkort på EMU – kan inspirere lærere og pædagogiske ledere på erhvervsskolerne til udvikling af pædagogik og undervisning, så skolerne bedre vil være i stand til at håndtere udfordringen med de "nye" elevgrupper.

Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser har anmodet DEL om at udgive denne publikation. Ministeri-

et har finansieret det bagvedliggende forsøgs- og udviklingsprojekt med titlen "En hånd i ryggen – de gode historier om, når det lykkes og hvorfor" samt udgivelsen af publikationen. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen står for forfatternes egen regning.

Peter Grünbaum
Rektor

Indhold

	3	Forord
	7	Indledning
Kapitel 1	9	Elever med behov for støtte
	9	Læringsadfærd og læringsstrategi
Kapitel 2	14	At kunne mestre sin uddannelse
	16	Feedforward
	16	Feedback
	16	At støtte og anerkende eleverne
	18	Forstyrrelse
	18	Tid til refleksion
Kapitel 3	20	Relationer og dialog i undervisningen
Kapitel 4	23	Når læring bliver til leg
	23	Flow, fordybelse og læring
	24	At gå i flow
Kapitel 5	27	Koncentration og opmærksomhed
	27	Forudsætning for læring og flow
	27	Opmærksomhed og arousal
Kapitel 6	29	Hvad fremmer elevernes læring og trivsel?
	29	Hvad fremmer mestring?
	29	Hvad fremmer gode relationer og dialog?
	30	Hvad fremmer flow?
	31	Hvad fremmer elevernes opmærksomhed og koncentration?

Kapitel 7	33	Det gode skoleliv – set fra elevernes synsvinkel
	35	Litteratur

Indledning

Denne publikation handler om, hvornår elever på erhvervsskolerne kan opleve glæde og arbejdslyst. Vi sætter fokus på elevers og læreres konstruktive samarbejde og på, hvordan lærerne kan bidrage til, at skolelivet opfattes som meningsfyldt og inspirerende.

Vi har på erhvervsskoler interviewet elever, der har fundet sig så godt til rette, at de kan berette om at være glade for at gå i skole. Vi har interviewet nogle af elevernes lærere for at kunne tegne et billede af, hvad det vil sige, at det lykkes for eleverne. Derved har vi fået indsigt i og er blevet inspireret til at fortælle om elever, for hvem det lykkes at gå i skole, og om lærere, der gør en forskel i elevernes liv.

Det konkrete udgangspunkt har været vores ønske om at bidrage til inspiration og udvikling ved at *give stemme til elever*, der kan fortælle gode historier om at gå på en erhvervsskole. Vi har talt med elever om, hvad der virker for dem, hvad der gør en positiv forskel i forhold til et godt skoleliv, og hvad der bidrager til den trivsel, som er så vigtig for elevernes læring.

Den politiske målsætning, om at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, vil for erhvervsskolernes vedkommende betyde en højere grad af rummelighed og inklusion af elever med særlige behov, elever der i flere sammenhænge betegnes som "svage elever". Erhvervsskolelæreren skal i højere grad, end det nu er tilfældet, kunne støtte og hjælpe elever med særlige behov samt elever med risiko for at droppe ud af uddannelsen.

En række lærere oplever, trods stor vilje til inklusion, både tvivl og afmagt i forhold til kravet om at rumme, støtte og udfordre elever med særlige behov.

Vores tilgangsvinkel er, at begrebet *svag elev* er et relativt begreb, der afhænger af de mål, opgaver, materialer og metoder, der

benyttes i undervisningen. De elever, vi har talt med, vil i forskellige sammenhænge kunne opfattes som svage elever. Eleverne har imidlertid i samarbejdet med lærerne kunnet sætte fokus på deres ressourcer, talenter og lyst til at gennemføre en uddannelse. De er blevet støttet i at videreudvikle deres læringskompetencer og har på trods af vanskeligheder formået at blive "gode elever".

Den røde tråd og de gennemgående holdninger i publikationen er, at samarbejdet med eleverne må være præget af bestræbelser på at få elever og fag¹ til at mødes. Vi mener, at det møde bedst kan etableres i en anerkendende og respektfuld faglig og personlig tilgang. Eleverne har brug for at føle sig set, hørt og forstået for at kunne udvikle konstruktive læringsstrategier og tilegne sig de faglige og personlige kompetencer, der kan gøre dem til gode medarbejdere i det fremtidige job.

At støtte eleverne i at udvikle positive lærings- og mestringsstrategier og at kunne give dem udfordringer og inspiration handler også om lærernes evne til at være troværdige og personlige. For at få lærer-elev-samspillet til at fungere må lærerne både være villige og i stand til at drage omsorg for de sociale relationer, samtidig med at eleverne oplever viljefasthed og kompetent faglighed.

Det er vores håb at kunne udfordre og inspirere de daglige tanker om eleverne og lærerarbejdet, og vi håber at kunne bidrage til diskussioner og handlinger, der gør, at eleverne på erhvervsskolerne får en oplevelse af at være i gode hænder i et udfordrende fagligt og personligt læringsmiljø.

Vi har valgt fortælling som metode for at finde ind til, hvad der for den enkelte elev har haft betydning for, at hun eller han er lyk-

1 "Faget" skal forstås både som det erhvervsfaglige rettet mod professionen og som den række af fag, eleverne præsenteres for i en uddannelse.

kedes med at fortsætte i uddannelsen trods forskellige former for forhindringer. Vi har valgt at give eleven stemme for på den måde at få indsigt i netop denne elevs kompetencer, værdier, glæde og lyst til skolearbejdet.

Med udgangspunkt i elevberetninger vil vi analysere og fortolke udsagn om, hvornår og hvordan et skoleliv bliver godt og lærerigt.

Som et supplement til publikationens elevberetninger og teoretiske bud på, hvad der kan skabe et godt skoleliv, kan elevfortællinger findes som "lydpostkort" på www.delud.dk og på www.emu.dk.

1. Elever med behov for støtte

Der har de senere år været megen tale om, at et stadig stigende antal elever har behov for særlig støtte og specialundervisning. Antallet af elever med særlige behov ser dog ud til at være relativt konstant.² Selv om antallet af elever med særlige behov for støtte ikke er vokset markant har individualisering af uddannelserne sat fokus på elever med læringsvanskeligheder. Samfundsmæssigt har vi interesse i, at elever med særlige behov ikke marginaliseres, men aktivt kan deltage i det almindelige skoleliv. Erhvervsskolen skal ligesom folkeskolen kunne rumme alle elevtyper på alle niveauer i systemet. Selv om ca. 95 % af en årgang begynder på en ungdomsuddannelse, er det langt fra ensbetydende med, at de 95 % gennemfører en uddannelse. Det er derfor en stor udfordring for uddannelsessystemet at kunne fastholde eleverne.

Det er vanskeligt at sætte betegnelser som "svag" eller "stærk" på frafaldstruede elever, for hvis betegnelserne skal give mening, må vi se nuanceret på den enkelte elevs forhold til læringsarbejdet.

Hjernen beskæftiger sig med læring på mange forskellige områder, der supplerer og komplementerer hinanden. Elever kan have vanskeligheder inden for et eller flere af følgende område:

- det kognitive område (viden og tænkning)
- det emotionelle område (følelser)
- det sociale område (social kontakt og accept)
- det fysiske område (kropslig udfoldelse)
- det reflektoriske område (tænkning og eftertanke)³.

2 P. Schultz Jørgensen refererer i: "Udsatte børn og unge – hvad kendetegner dem?" til undersøgelser, der med 10 års mellemrum viser, at antallet af "risikobørn" ser ud til at være nogenlunde konstant, s. 22 i: *Den rummelige skole og ungdomsvejledningen*.

3 Jf. Ole Lauridsen: *Fokus på læring* s. 21.

Læringsadfærd og læringsstrategi

Frafaldstruede elever er ofte ikke selv bevidste om deres måder at lære på. Man skelner mellem, om eleven har læringsadfærd eller læringsstrategi. Med læringsadfærd menes, at eleven ikke er bevidst om, hvordan hun/han lærer. At have en læringsstrategi betyder, at eleven selv er *bevidst* om, hvordan læring kan tilrettelægges for ham/hende. Udvikling af læringsstrategier forholder sig til alle fem læringsområder, men kan siges især at trække på det kognitive og det reflektoriske læringsområde.

Det er nærliggende at slutte, at elever, der går under betegnelsen "svage", "udsatte" eller "frafaldstruede", ikke er bevidste om deres læringsmåder og -strategier.

Det er dog karakteristisk, at de elever, vi har talt med, har været bevidste om, at de på forskellige områder kan have besvær med at lære og med at honorere de krav, der stilles til dem som elever. Eleverne er således bekendt med deres læringsvanskeligheder, men de kan ikke overvinde vanskelighederne ved egen hjælp. De har brug for støtte og hjælp til at blive bevidste om, hvordan deres læringsvanskeligheder kan takles. Sagt på en anden måde: eleverne har brug for hjælp til at udvikle en positiv læringsstrategi – de har brug for "en hånd i ryggen".

Emil går på grundforløbet.

Jeg har aldrig været god til det boglige, og jeg har svært ved at få det til at hænge sammen, og det tager meget lang tid.

I folkeskolen sagde de, at jeg vist var ordblind. Jeg har også gået til nogle ekstratimer i dansk, men det boglige er stadig svært for mig.

Da jeg startede her på skolen, synes jeg godt nok, der var meget, vi skulle læse og sådan noget.

Det troede jeg faktisk ikke, at der var på teknisk skole. Jeg vil jo gerne have denne uddannelse, så må jeg jo bare knokle noget mere.

Min lærer her på skolen sagde, at vi hellere måtte se, om jeg skulle have noget støtte.

Jeg tror, at det er, fordi jeg er ordblind, at jeg har fået en computer, der kan læse op for mig.

Det er bare kanon, at jeg har fået den computer og de programmer, men også at læreren godt vil hjælpe mig.

Min lærer foreslog, at jeg skulle prøve nogle af tingene ude i værkstedet. I starten synes jeg heller ikke, at det gik ret godt.

Min lærer sagde hele tiden, hvad er det, du vil, og hvad skal du så gøre nu?

Han er god til at lade mig bestemme selv.

Han kan også finde på at komme og se, hvad jeg laver, og så kan han godt finde på at sige, at der er noget, jeg skal øve mig en 2-3.000 gange i at lave. Jeg tror, det hjælper mig, at der er noget humor med i det. Og jeg behøver ikke at læse en hel masse, inden jeg kan gå i gang i værkstedet.

Nogle gange kan det, vi laver i værkstedet, også være svært, men det er bare på en anden måde.

Det er værst, når vi skal lave de der rapporter, men så har jeg heldigvis computeren. Min lærer vil også gerne hjælpe både med det med computeren og med at komme i gang med opgaven.

En god dag er, når vi skal arbejde i værkstedet, og jeg ved, hvad jeg skal lave. Og så skal vi også have noget humor, og læreren skal kunne tage noget sjov, det er vigtigt.

Emil kan betegnes som en elev, som trods sine læse-skrive-vanskeligheder er lykkedes med at udvikle positive læringsstrategier med støtte og særlig opmærksomhed fra lærerne. Emil opfattede det for eksempel som en stor hjælp, at han på forhånd fik at vide, hvad læreren ville gennemgå i teori, fordi han så kunne læse og forberede sig hjemme. Det betød, at han havde lettere ved at forstå teorien og lettere ved at klare de tilknyttede opgaver.

Elevens læsevanskeligheder strækker sig fra diagnosticeret ordblindhed til manglende rutine i læsning og skrivning. Læsevanskeligheder dækker over et bredt spektrum af vanskeligheder, hvilket også får konsekvenser for den form for hjælp og støtte, de skal tilbydes.⁴

Nogle elever beretter også om regnevanskeligheder i form af manglende rutine i anvendelse af f.eks. regnearter og manglende selvfølelse i forhold til "matematik, det har aldrig været mig".

Når det gælder elevens læse- og regne-vanskeligheder, er der både behov for specialiseret hjælp og for, at alle lærere har en viden, så de løbende kan støtte eleverne i det daglige arbejde.

4 Ordblindhed kræver systematisk indsats, hvilket en læsevejleder eller læsepædagog bør stå for. Ved manglende læserutine kan faglærerne gennem tilrettelæggelse, valg af undervisningsformer og særlig opmærksomhed medvirke til at afhjælpe læsevanskeligheder.

Fie er ved at afslutte sit grundforløb. Hun har taget URO-fagene (uddannelsesrettede områdefag) om og mangler også en eksamen i et grundfag.

Jeg har gerne villet starte på denne uddannelse. Blandt andet fordi jeg kendte nogle, som har taget uddannelsen. Jeg har været meget glad for at gå her, men jeg har jo haft en del fravær, så jeg har også mistet en del timer.

Da jeg startede herude, var jeg meget genert. Jeg sagde ikke noget i timerne. Det gik lidt bedre i klinikken.

Mine lærere har været meget søde, og de spørger til, om der er noget, jeg skal have hjælp til.

Jeg har også talt en del med især en lærer om min generthed. Vi snakkede om, hvordan jeg kunne snakke med de andre og derved overvinde min generthed.

Jeg har fået tilbudt psykologhjælp, men jeg tror godt, jeg kan klare det selv.

Selv om jeg har været noget nervøs for den grundfagseksamen, så har jeg talt med mine lærere om denne eksamen. Vi har talt om, hvordan det foregår, at jeg f.eks. kunne tage mine forældre med og sådan noget.

Det er ret godt, at jeg fik lov til at gå URO-fagene om, så jeg kunne få afsluttet det på en ordentlig måde.

Det betyder også, at jeg er blevet mere åben, og jeg har også fået mere selvtillid end i starten.

Min lærer siger også, at hun kan se det på mig – og det er dejligt.

Jeg er blevet mere klar over, hvordan det hele foregår, og derfor er jeg også blevet mere klar til at sige noget i timerne og til at gå til den eksamen.

Fie beretter om følelsesmæssige vanskeligheder i form af lav selvtillid og angst for eksamen. I Fies tilfælde, og for mange andre elever, er tryghed og oplevelse af tilhørsforhold af afgørende betydning. Fies vilje og ønske om uddannelse, understøttet af lærernes evne til at tolke og imødekomme hendes behov, bliver en løftestang for hendes udvikling af positive læringsstrategier.

De følelsesmæssige og kognitive vanskeligheder vil ofte hænge sammen, da kognitive vanskeligheder kan afstedkomme oplevelsen af ikke at slå til, ikke at være god nok.⁵

Nogle elevers læringsvanskeligheder kan henføres til henholdsvis det sociale og det fysiske område. Sociale vanskeligheder kan være manglende empati, samarbejdsvanskeligheder og vanskeligheder med selvkontrol og evnen til at påtage sig roller, også elevrollen. Fysiske vanskeligheder handler bl.a. om, at eleven kropsligt kan have svært ved at udføre bestemte handlinger. Populært sagt taler vi om: "Eleven har skruet hænderne rigtigt på eller ej".

Forhindringer for udvikling af positive læringsstrategier vil ofte være en kompliceret kombination af vanskeligheder forankret i de fem læringsområder.

Elevernes egne bud på, hvorfor de er blevet i uddannelsessystemet trods vanskeligheder, er:

- At have fået nye venner og sociale tilhørsforhold
- At have en læreplads og dermed også få ansvar – ellers går det let op i pjat
- At uddannelse giver identitet
- At læringsmiljøet er inspirerende – med humor

5 De fem læringsområder hænger sammen på den måde, at de ikke kan isoleres skarpt fra hinanden. Kognitive vanskeligheder kan således komme til udtryk, ved at eleven socialt isolerer sig. Det vil også være muligt, at elevernes vanskeligheder overvejende er kognitive, sociale, følelsesmæssige mv.

- At man kan snakke med lærerne på en ligeværdig måde, og at de kan tage hensyn til ens vanskeligheder
- At man kan få hjælp, selv om man ikke er bogligt stærk
- At man kan være med til at bestemme, hvad der skal ske
- At man bliver hørt og taget alvorligt
- At man *vil* have den uddannelse.

De elever, som bliver i uddannelsessystemet på trods af vanskeligheder og ender med at gennemføre en ungdomsuddannelse på en erhvervsskole, har udviklet positive læringsstrategier og modstandsdygtighed.

Disse elever har nogle ressourcer og talenter og er blevet støttet i evnen til at udnytte disse i læringens tjeneste. Gennem uddannelsesforløbet har eleverne gradvist udviklet evne til at forholde sig til egen læring og dermed det reflektoriske læringsområde ved at fokusere på egne evner og ressourcer og ved at kunne benytte sig af støtte fra lærere, kammerater og skolen.

2. At kunne mestre sin uddannelse

Elevens relationer til læringsarbejdet og det at gå i skole ændrer sig hele tiden og afhænger af en række faktorer som f.eks. det faglige indhold, forholdet til lærerne, kammeraterne, det sociale netværk, læringsmiljøet, undervisningens tilrettelæggelse og troen på fremtiden.

Vi har kunnet konstatere, at selv om eleverne objektivt set kan betegnes som frafaldstruede, så udviser de resiliens, modstandsdygtighed og ukuelighed. Resiliens er ikke en statisk egenskab hos en person, men resultatet af et heldigt samspil mellem personen og omgivelserne.

Med hensyn til de elever, vi har talt med, kan vi konstatere, at noget har fungeret. Selv om eleverne har haft startvanskeligheder, er det lykkedes for dem at blive i uddannelsessystemet.

Claus siger: *"Jeg er blevet god til at gå i skole. I dag kan jeg godt lide det"*.

Dorte siger: *"Det her er det helt rigtige sted for mig"*.

Begge elever har haft talent til at drage nytte af de aktiviteter, de er involveret i. Man kan sige, at de gennem deres historier om egen læring og læringssituation fortæller om sammenhæng, mening og helhed.

Evnen til at planlægge, følelsesmæssig regulering og troen på fremtiden er væsentlige komponenter i begrebet resiliens.⁶

Resiliens og mestring er sammenhængende begreber, der signalerer, at elever har modstandskraft og oplever at kunne håndtere de faglige og personlige udfordringer, som uddannelsen

stiller dem over for. Mestring er den danske betegnelse for coping eller coping-strategier og betegner, at det enkelte menneske kan håndtere stress eller vanskelige situationer i det hele taget.

Muligheden for at kunne udvikle positive mestringsstrategier er oplevelse af sammenhæng. Det vil sige at få mulighed for at se sine aktiviteter og handlinger i et positivt nutidigt og fremtidigt perspektiv. Flere af de elever, der fortalte os om deres skoleoplevelser, var også præget af en tro på fremtiden.

Anders: *"Det er en fed fornemmelse at få papir på sin uddannelse. Det giver identitet at have en uddannelse, og så vil jeg også læse videre, når jeg er færdig"*.

Claus: *"Jeg vil gerne være Falck-redder, og så skal jeg have en faglig uddannelse"*.

Dorte: *"Når jeg er færdig med hg, vil jeg nok tage en hhx, men lige nu vil jeg koncentrere mig om hg"*.

Eleverne tror på, at det kan lykkes for dem at få et godt liv. De har et håb om, at en faglig eller merkantil uddannelse kan være det første skridt på vejen til yderligere uddannelse eller et arbejde, de kan lide.

Når eleverne trods kognitive og følelsesmæssige besværligheder oplever at kunne takle skolesituationen og udnytte egne ressourcer, handler det om en oplevelse af at kunne forstå, håndtere og se mening med det, der foregår:

- At kunne *begribe* og *forstå*, hvad der foregår i skolen, det vil sige, at det, der foregår, ikke opleves som (alt for) kaotisk, uoverskueligt og uforudsigeligt.

⁶ Gads Psykologileksikon s. 524.

- At eleven har – eller hjælpes til at få – en oplevelse af at kunne *håndtere* de faglige og personlige udfordringer. Eleven har brug for at opleve en følelse af kontrol for at kunne agere aktivt og konstruktivt.
- At eleven kan *opleve mening*. Det vil sige, at der er klare mål, og at disse mål motiverer eleverne. Oplevelsen af mening hænger sammen med en følelse af tilknytning og af at være en betydningsfuld deltager i sit eget liv.⁷

Når eleverne kan klare situationer i uddannelsesforløbet, som de opfatter som vanskelige, er de ved at udvikle positive mestringsstrategier. Det gælder f.eks., når Dorthe alene gennemfører et erhvervsøkonomiprojekt efter at være blevet smidt ud af sin gruppe, eller når Emil håndterer det ikke at kunne læse og overskue den teori, der gennemgås på klassen, ved at forberede sig grundigt hjemme.

For de elever, vi talte med, var valget og udviklingen af positive mestringsstrategier blevet mulige med kraftig støtte fra lærere og kontaktlærere. En støtte, hvor lærerne dels havde vist interesse for den konkrete elev, dels havde udtrykt overbevisning om, at det kunne lade sig gøre. Beslutningerne var elevernes egne, og i flere tilfælde oplevede vi stolthed over f.eks. et gennemført projekt eller en næsten færdig uddannelse.

Eleverne er forskellige. Derfor er deres behov for faglig og menneskelig støtte for at kunne udvikle positive mestringsstrategier også forskellige. Den støtte, eleverne har brug for, er blandt andet afhængig af, om deres vanskeligheder primært handler om

kognitive, følelsesmæssige eller sociale vanskeligheder. Nogle kognitive vanskeligheder kan kræve specialpædagogisk støtte, f.eks. ordblindhed. Andre kognitive vanskeligheder kan handle om hjælp til at turde det svære og til at kunne og ville øve sig, f.eks. hvis eleverne mangler øvelse i at læse og skrive, men ikke har egentlige dyslektiske problemer.

Med hensyn til elevernes følelsesmæssige og sociale vanskeligheder er det selvfølgelig ikke hensigten, at lærerne skal påtage sig psykologopgaven. Det er imidlertid værd at være opmærksom på, at det for den enkelte elev kan betyde en afgørende forskel, om hun tilbydes positive handlemuligheder og positive tolkninger af egen adfærd – en forskel, der netop handler om muligheden for at blive en god elev og dermed at kunne gennemføre uddannelsen.

Anders: *”Jeg synes nogle gange, der mangler noget struktur på undervisningen, så man ved, hvad man skal. Man gør det f.eks. ikke på samme måde på skolen og i virksomheden”.*

Claus: *”Jeg kan godt lide den frihed under ansvar, der er her. For eksempel kan jeg i dag vælge at tegne og bagefter gå i værkstedet. Det, synes jeg, er rart”.*

Eleverne efterlyser rammer for undervisningen og henviser til betydningen af tryghed i uddannelsesforløbet. Tryghed er en nødvendig forudsætning for motivation og læring for disse elever. For eleverne er det både tryghedsskabende og udfordrende at blive inddraget i at planlægge udviklingen af deres faglige og personlige kompetencer.

Eleverne fortæller også om nødvendigheden af at kende til de krav, læringsituationen stiller til dem, for at kunne forberede sig

⁷ Inspireret af A. Antonovsky: *Helbredets mysterium*, HRF, 2000 og Bente Jensen: *Kompetence og pædagogisk design*, Gyldendal Uddannelse, 2002.

på, hvordan de skal planlægge tænkning og handling med henblik på udvikling af læringsstrategier, der gør det muligt at tilegne sig de faglige og personlige kompetencer, som uddannelsen kræver.

En anden væsentlig faktor, der medvirker til, at eleverne udvikler modstandsdygtighed, er evnen til at skabe positive venskaber. Det er helt afgørende for eleverne, at de kan skabe positive samspil med andre elever, f.eks. i gruppearbejde.

En elev fortæller, at selv om de ikke kunne arbejde sammen i gruppen, forblev de gode venner: "Det har stor betydning for mig".

Betydningen af lærerens opmærksomhed, nærvær og støtte i den pågældende konfliktsituation skal ikke undervurderes. Elevens modstandsdygtighed hjælpes på vej af både de positive venskaber og hendes mulighed for at få og modtage hjælp fra læreren.

Eleverne fortæller, at de har behov for samarbejde, kontakt med lærere og andre elever samt indflydelse på deres arbejdsproces. Lærerne kan desuden berette om, at læring lykkes, når eleverne skaber og hjælpes til at opleve sammenhæng i de læringsaktiviteter, der foregår, og de fag, de møder. At kunne se og forstå en faglig helhed bidrager til, at eleverne kan mestre deres skoleliv. At gå i dialog med eleverne om relevans, nytte og sammenhæng er derfor en god investering i samarbejdet med eleverne.

Eleverne skal føle sig set og imødekommet for at kunne få en oplevelse af at mestre det, de gør, og de har brug for feedback og feedforward som grundlag for at finde sig til rette i skolesituationen og muligvis udvikle selvværd.

Feedforward

Handler om, at eleverne præsenteres for og forstår målene med og indholdet i læringsaktiviteterne, og at de faglige krav er klare og tydelige og kan gennemskues af eleverne. Nogle elever kan have

brug for eksplicit at få at vide, hvordan de skal opføre sig for at være gode elever, og de kan have brug for hjælp til at "læse" og gennemskue systemet. Ligesom det for nogle elever kan være en hjælp, at lærerne følger nogle faste rutiner og mønstre, da forudsigelige oplevelser giver tryghed, så eleverne kan etablere overskud til læringsarbejdet.

Feedback

Eleverne har brug for en ærlig faglig tilbagemelding og at kende de faglige vurderingskriterier. Det er væsentligt, at de også oplever en positiv respons, og at dialogen med lærerne er ressourceorienteret og indeholder opmuntring.

At støtte og anerkende eleverne

Alle elever har behov for at blive bekræftede og anerkendte som de mennesker, de er. Det er et grundlæggende menneskeligt vilkår, at vi er afhængige af omsorg og kontakt til andre mennesker – i læringssammenhænge både til lærere og andre elever. At fungere anerkendende bunder i grundlæggende holdninger og menneskesyn.

En vej til at arbejde med anerkendelse i erhvervsskolen er at rette fokus mod ressourcetænkning frem for mangel- og problemtænkning.

Anerkendelse og anerkendende kommunikation er grundholdninger, som udfordrer kritisk fejlfinder. Grundlæggende bygger anerkendelse på, at vi lærer mest af vores succeser, og at det positive giver energi, motivation og glæde ved arbejdet.

At fokusere på ressourcer og styrker hos eleverne er en anderledes måde at forholde sig til læring på, end vi er vant til. Det er almindeligt at kritisere eleven for de fejl og mangler, der er i en

opgave, frem for at fremhæve de dele af opgaven, som eleven har klaret godt og rigtigt. En række forsøg har vist, at man lærer mere af sine succeser end af sine fiaskoer.⁸

Lærerens professionelle omsorg er både faglig og menneskelig. Den faglige omsorg betyder en opmærksomhed på elevernes læreprocesser, at læreren ønsker og arbejder for, at eleverne skal lære noget bestemt, og at samarbejdet mellem lærer og elever koncentrerer sig om, at eleverne får mulighed for at udvikle de faglige og personlige kompetencer, der svarer til uddannelsens mål.

Omsorg for elevernes udvikling indebærer også at give eleverne håb om en positiv fremtid og håb om at kunne gennemføre uddannelsen, selv om det kan forekomme svært og uoverskueligt.⁹

Professionel omsorg handler også om kommunikationsformer, hvor læreren tager ansvar for de *måder*, lærer og elever kommunikerer på. Kommunikationen i samarbejdet – også indbyrdes mellem elever – må være præget af respekt og civiliseret høflighed.¹⁰ Kan lærere og elever kommunikere om det, der fungerer, kan det give energi og motivation. Og læreren kan gøre en forskel ved at anerkende elevens styrker og gode erfaringer frem for at fokusere på problemer og svagheder.

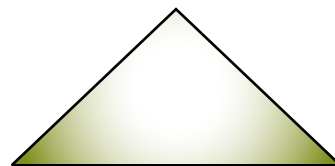
Som professionel har læreren ansvaret for at tilrettelægge læring, således at eleverne kan udvikle sig og gøre faglige og personlige fremskridt, individuelt og i fællesskab.

8 *Unge pædagoger*, nr. 2, maj 2006: "Glædens pædagogik", s. 6.

9 Erling Lars Dale: *Etik og moral i uddannelsessystemet*, Klim, 2004.

10 Thomas Ziehe: *God anderledeshed i ungdomsliv og læreprocesser*, Billesø & Baltzer, 1999.

Omsorg/anerkendelse



Tid til refleksion

(Tilpas) forstyrrelse

Den chilenske biolog Humberto Maturana har konstrueret ovenstående model for læring og udvikling.

Professionel omsorg handler om at signalere, at eleven tryk kan kaste sig ud i læringsarbejdet og have tillid til, at læreren vil give feedback. Hvis man har tillid til læreren, vil man sandsynligvis gerne anstrenge sig.¹¹ Som den professionelle skal læreren forholde sig til eleven og dennes læring. At forholde sig anerkendende indebærer at tage hele sig selv i brug – både følelser og intellekt.¹²

I denne forbindelse kan en skelnen mellem ros og anerkendelse bidrage til at synliggøre fænomenet anerkendelse.

Ros kan betegnes som en automatisk tilbagemelding, hvor læreren f.eks. siger: "Det ser godt ud" eller "Du har da skruet hænderne rigtigt på". En sådan tilbagemelding indeholder ofte en bedømmelse af elevens adfærd eller færdigheder. Ros styrker elevens selvtillid.¹³

Anerkendelse kræver, at læreren forstår og har indsigt i elevens

11 Interview med Dorthe.

12 Berit Bae citeret fra: *Glædens pædagogik* s. 42.

13 Selvtillid: Tillid til egne evner og egen social gennemslagskraft. *Gads Psykologileksikon*.

initiativer, anstrengelser og udvikling i læreprocessen. På den måde går anerkendelse på værdisætning af elevens læringsbe-
stræbelser, initiativer, følelser og handlemåder. Anerkendelse vil på
den måde styrke elevens selvopfattelse og dermed selvværd.¹⁴

Forstyrrelse

I læringsarbejdet skal eleven have en oplevelse af at blive "set,
hørt og forstået". At arbejde med at anerkende eleven er at arbejde
med det, eleven har udviklet sig til og dannet sig som indtil nu. At
arbejde med anerkendelse er at arbejde med fortid, nutid og frem-
tid. For at eleven kan udvikle sig yderligere, skal han/hun bibringes
noget nyt, der kan udfordre den måde, eleven handler og tænker
på. Læreren skal have noget nyt og anderledes at byde på, for at
eleven med Maturanas ord kan blive forstyrret.

For at eleven skal kunne begive sig ud i nye læringsområder, er
det nødvendigt, at eleven føler sig tryk ved læringsprojektet, men
også at eleven bliver udfordret (jf. i øvrigt afsnittet om flow).

Når eleven skal forstyrres tilpas, skal man som lærer være op-
mærksom på de opgaver, man stiller eleven overfor. Svage elever
er som nævnt et relativt begreb, der er afhængigt af opgavernes
art, mål med læreprocesserne og de metoder og organisations-
former, der vælges. Man skal som lærer være opmærksom på, om
opgaverne er:

For sædvanlige

At gøre det, man plejer, på den måde, man plejer – det gælder

¹⁴ Selvværd: Det positive eller negative af de forestillinger, man gør sig om sine
evner, udseende, sine færdigheder og sine personlige kvalifikationer. Troen på
egen værdi. *Gads Psykologileksikon*.

både lærer og elev. Opgaver af denne art kan styrke rutinen, men
også indebære reduktion af kompetence på grund af trivialitet.

For usædvanlige

At gøre arbejdet på en måde, hvor man overhovedet ikke kan bruge
sine eksisterende kompetencer eller erfaringer. Dette vil ofte skabe
stor utryghed og dermed modstand mod læring. I dette tilfælde kan
eleven komme i tvivl om, hun/han "kan noget".

Tilpas usædvanlig

At gøre det, der skal gøres, på anderledes og nye måder, hvor ele-
ven kan have tillid til lærerens professionelle støtte og hjælp. Det
er nødvendigt at arbejde med og skabe rum for risiko for fejl.

Tid til refleksion

Da læringsarbejdet med udfordringer kan kræve megen mental
energi, har den lærende behov for mentalt at fordøje det nye og
anderledes. Der er brug for tid og ro til dette bearbejdningsarbejde,
fordi det er en omfattende proces at lære noget nyt.

Skal læringen og læringsmiljøet være optimalt, er det nødven-
digt med arbejdsro og individuelle pauser til mentalt drøvtvyggeri.
(Jf. også afsnittet om flow).

Sammenfattende kan siges, at konstruktive mestrings- og
læringsstrategier i uddannelsen kan udvikles via gentagelser og
rutiner og ved:

- kontakt og positiv respons
- overskuelige læringsaktiviteter
- at lærerne giver klare, tydelige og positive meldinger
- at eleverne får hjælp og lærer at søge hjælp

- at eleverne hjælpes til at planlægge og overskue de faglige arbejdsprocesser
- at lærerens undervisning og vejledning er orienteret mod elevernes forståelse af faget
- at eleverne får hjælp til at håndtere og se mening i de faglige aktiviteter.

3. Relationer og dialog i undervisningen

I de beretninger, vi har hørt, er samarbejdet mellem lærer og elev præget af dialog, gensidighed og åbenhed. Eleverne lægger vægt på lærerens evne til at spørge nysgerrigt og åbent til deres oplevelser og tanker om det faglige og skolelivet. De lægger vægt på, at det daglige samarbejde med lærerne ikke er præget af kontrol og negativ bedømmelse. Eleverne ved selvfølgelig godt, at lærerne skal bedømme dem, men lægger vægt på, at lærerne ikke bruger det meste af deres energi her. Eleverne ønsker et gensidigt forhold, som henter sin drivkraft fra engagement og interesse i faget og i eleverne.

Eleverne siger hermed, at lærerens faglige og personlige nærvær og karakteren af dette nærvær er afgørende både for elevernes motivation og mulighed for fastholdelse. Sagt på en anden måde kan læreren, med den måde hun/han forholder sig til elevens faglige og personlige udvikling, gøre en forskel.

De lærere, som ifølge eleverne har gjort en forskel, koncentrerer sig om at få eleverne og faget til at mødes og om at etablere og udvikle et fagligt og socialt fællesskab.

Eleverne fremhæver ofte den store betydning, det har, at lærerne er til stede for dem. De sætter pris på, at lærerne er hjælpsomme og kender til elevernes vanskeligheder og dermed kan udfordre eleverne på et tilpas niveau.

Bent: *”Lærerne spørger altid, om de skal hjælpe, og de siger, at man bare skal komme, hvis man ikke har styr på det”.*

For eleverne er skolen mere end et undervisningssted. Det er også en livsarena, hvor kvaliteten i relationerne – til såvel lærerne som de øvrige elever – er overordentlig betydningsfuld. Som de bedste

oplevelser på handelsskolen, nævner Dorthe sociale aktiviteter som f.eks. studietur, sportsdag, en fodboldturnering og fester.

I læringsmiljøer, der tilgodeser elever med særlige behov, kan det være svært at opretholde en skarp skelnen mellem det faglige og det personlige. Eleverne har brug for at kunne forholde sig til lærerne som faglige og personlige forbilleder. Det faglige og de menneskelige relationer kan ikke eksistere uden hinanden. De lærere, som eleverne er glade for, har humor, opfattes som menneskeligt og fagligt pålidelige og til rådighed – og kan grine fagligt forsvarligt.¹⁵

Dorthe var helt klar over, at hun *kunne* være blevet smidt ud på grund af fravær, da hun meget ofte kom for sent. Den gennemgående lærer og kontaktlærer valgte at støtte Dorthe og tale med hende om, hvad der skulle til for at reducere fraværet.

Lærerens støtte viste sig også, når Dorthe fik lyst til at melde sig ud, fordi nogle elever ikke mente, at de kunne regne med hende i projektarbejdet på grund af det store fravær. Her gik læreren ikke ind og problematiserede de andre elevs holdning, som jo var reel nok. Hun tog en samtale med Dorthe og fortalte hende, at hun selv kunne løse den faglige opgave og bad hende give det endnu en chance.

Dorthes fortælling viser, at relationen mellem lærer og elev kan have afgørende betydning for, om eleven magter at gennemføre sit uddannelsesforløb. Dorthes lærer skal kunne rumme en elev, som af personlige grunde kan have stort (morgen)fravær, og give udtryk for det via sin kommunikation med Dorthe. Kommunikationen mel-

¹⁵ Leif Becker Jensen: ”Kan man grine fagligt forsvarligt” i *Personlig kommunikation og formidling*.

Dorthe går på Handelsskolen, merkantil indgang.

Det var fint at komme ind på hg, men jeg blev meget overrasket over, at jeg skulle starte på en bestemt afdeling af skolen.

Jeg ville gerne have startet på en anden afdeling, så jeg bad allerede den første dag læreren om at melde mig ind på den anden afdeling. Jeg ville gerne have været tæt på mine venner og mit arbejde.

Nu er jeg meget glad for at gå her, for lærerne behandler os som voksne mennesker. Her er ikke så megen teenagersnak.

Det har betydet meget for mig, at vi har gode lærere, og især én lærer har jeg talt meget med. Hun er rigtig god at tale med om skoleting, men også når der er problemer.

Den lærer er der bare, når der er problemer. Hun er god, fordi hun lægger vægt på perspektiver og ikke bruger pegefingeren. Hun ved f.eks. godt, at jeg tit kommer for sent om morgenen, fordi jeg af personlige grunde ikke kan sove om natten. Og så siger hun: "Det er godt, du kommer".

En god lærer er en, der viser en respekt og kan sige, når man har lavet noget godt. Det skal også være en lærer med varme, humor og personlighed, og så skal læreren også kunne lægge ansvar ud til eleverne.

Det gode fagligt ved at gå på hg er at blive behandlet med respekt og få faglig udfordring og udvikling. Det er rigtig godt, når læreren giver en et klap på skulderen.

En god dag på skolen er, at når man kommer, så siger klassen

"God dag" til en, og man kan mærke varme og energi.

Det er også godt, hvis man ikke skal gå og tænke alt for lang tid på nogle konflikter. Vi har noget, vi kalder kontaktlærertimer, hvor hele klassen er sammen. Vi kan også snakke om tingene frem for at gå med det selv. Læreren spørger, om man vil være parat til at kunne tale om konflikterne på klassen, og så kan vi tage det op på klassen.

Det har stor betydning for sammenholdet i klassen, at læreren lægger vægt på, at vi kan snakke og hygge sammen.

De gode ting, jeg har oplevet ved at gå på hg, er helt klart vores studietur til København og også fodboldturneringen, hvor der var mange skoler med, og vi havde et pige- og et drengehold. Det var vildt hyggeligt, og man kom til at kende mange andre hg'ere. Jeg synes også, det er rigtig godt, at vi har en idrætsdag og fællesarrangementer for hele skolen. Det er også godt, når undervisningen er spændende, og læreren er god til at forklare tingene.

Den gang, hvor jeg blev nødt til at arbejde alene med en opgave, arbejdede jeg hele natten, og så kunne jeg selvfølgelig ikke skrive ud på min printer. Min lærer var klar over, at det havde været vanskeligt for mig, men min karakter fik jeg, fordi det var en god opgave, og fordi det var rigtig sejt, at jeg havde fået lavet den, sagde hun.

lem Dorthe og læreren handler i dette tilfælde ikke om det faglige indhold, men om det at lære og om, hvordan læreren og Dorthe i fællesskab kan skabe mulighed for, at Dorthe trods vanskeligheder kan håndtere sin uddannelse.

Dorthe refererer gentagne gange til, at læreren har omsorg for hende, at læreren er til at snakke med på en ligeværdig måde.

I lærer-elev-relationen handler det om betingelserne for elevernes læring. Læreren må ud over sine faglige kompetencer også mestre den sociale interaktion med eleverne og håndtere det professionelle bånd til den enkelte.

Det betyder, at læreren må evne at rumme komplicerede sociale og følelsesmæssige konflikter hos den enkelte elev eller mellem eleverne indbyrdes. Læreren må kunne udholde uklare situationer, lytte og handle, selv om der ikke findes en umiddelbar løsning på elevernes læringsmæssige eller personlige problemer.¹⁶

Det er en del af lærerens professionelle kompetence at etablere, fastholde og afslutte kontakten på måder, så den enkelte elev føler sig i gode hænder og får en oplevelse af, at denne lærer vil mig det bedste.

Udgangspunktet og omdrejningspunktet for relationerne mellem lærer og elever er uddannelsen og det faglige og det at lære – det er det, dialogen først og fremmest handler om.

Dialog og dialogbaseret undervisning er et middel til at opbygge forholdet mellem lærer og elev.

Grundlæggende handler den gode dialog og de gode relationer om måder at relatere sig til eleverne på, som er funderet i grundholdninger med idealer om ligeværd, respekt, lydhørhed og

¹⁶ Søren Smidt: "Lærerrollen og relationernes betydning for elevernes læreprocesser" i *Relationer i skolen* s. 171.

værdighed. Det handler om lærerens menneskesyn og professionelle færdigheder, om en passende balance mellem involvering og distance. Det er vigtigt at kunne skabe den professionelle nærhed, som eleverne har brug for at opleve, ligesom det er vigtigt at kunne bevare det faglige og pædagogiske overblik.¹⁷

Læreren er ansvarlig for dialogen og den professionelle og sociale forbindelse til eleverne. Eleverne ønsker at blive behandlet som voksne mennesker, og det er lærerens ansvar, at eleverne kan opleve, at de bliver inddraget frem for opdraget.

Udgangspunktet for samarbejdet med eleven er hans eller hendes aktuelle skole- og livsoplevelser og den mening, eleven ser – eller kan komme til at se – i arbejdet med faget og uddannelsen.

¹⁷ Ole Løv i *Relationer i skolen*, 2006.

4. Når læring bliver til leg

Anders er voksenlærling. Han er midt i 20'erne, da han begynder på den uddannelse, som han nu er ved at skulle aflægge svendeprøve i.

Jeg mener, det har haft stor betydning for mig at starte på uddannelsen efter at have dalret rundt nogle år. Da jeg var helt ung, var der meget krudt i mig, så jeg kan ikke forestille mig, at jeg kunne have koncentreret mig om hverken fagligt arbejde eller det at udvikle mig.

I dag kan jeg godt se, at det er nødvendigt at tage en uddannelse, men nu har jeg også kone og børn. Det er derfor også mere alvorligt for mig nu end dengang, jeg var helt ung.

Jeg synes også det at tage en uddannelse for mig giver identitet. Der er en mening både med uddannelsen og med mit liv i det hele taget.

Jeg synes ikke altid, det har været let at gå her på skolen.

Der har også været noget, der har været rigtig træls, men så må man klemme ballerne sammen. Man skal kunne grave sig ned i nogle aktiviteter, ellers bliver det kedeligt.

Jeg synes, det er godt at gå på skolen, for man får lov til at lave nogle ting selv, men man skal rette sig efter branchens retningslinjer. Det skal være tydeligt for mig, hvad man skal bruge tingene til, ellers kommer jeg let i tvivl. Klare retningslinjer, det kan jeg bedst lide.

Jeg vil også vide, hvor jeg står i forhold til det arbejde, jeg har lavet. Jeg vil jo også gerne have nogle udfordringer, for det lærer jeg noget af. Jeg vil ikke bare hoppe over, hvor gærdet er lavest.

Anders' beretning viser, at elever, der fordyber sig i og bliver opslugt af deres aktiviteter, ofte kan mestre deres skoleliv på en succesfuld måde.

Elever, der på den måde vælger at rette deres opmærksomhed mod bestemte aktiviteter i skolen eller på lærepladsen, viser, at de kan målrette deres handlinger. Hvor lang tid, denne opmærksomhed og målrettethed kan bevares, er afhængig af personen og af evne og motivation.

Flow, fordybelse og læring

Elevernes historier om det gode skoleliv handler om f.eks. aktivitet, fordybelse, glæde, stolthed og berigelse. I det moderne skoleliv oplever eleverne ikke kun stress og manglende kompetencer, men også selvforglemmelse og berigende aktiviteter. Disse fænomener kan tolkes som elevernes evner til at gå i flow i deres aktiviteter. Det at gå i flow og opleve flow vil vi uddybe i det følgende.

Flow kan kort defineres som: En tilstand, hvor vi er fuldstæn-

dig opslugte, hvor vi glemmer tid og sted, og hvor vi fortaber os i handlingens øjeblik.¹⁸

Ophavsmanden til begrebet flow, professor Mihaly Csikszentmihalyi, mener, at flow er at være ét med sin aktivitet, at det flyder, en oplevelse af lethed, velvære og glæde.¹⁹

Flow er således både et fænomen og en tilstand, der betegnes som afgørende for vores velvære, udvikling, læring, motivation og trivsel.

Det at opleve flow er tæt forbundet med fordybelse og virkelyst. I læringsituationen er flow ofte forbundet med problemløsning, at være kreativ, forstået på den måde at kunne finde mulige veje til at løse problemet samt at være innovativ, som kan forstås som det at få nye og anderledes ideer og finde på nye måder til at udføre arbejdet og dermed tilegne sig læringsaktiviteten.

Flow har også en tendens til at få en selvforstærkende funktion, idet eleven søger at gentage den opslugthed, tændthed og det velvære, som aktiviteten afstedkom. Flow kan på den måde siges at blive en magnet for læring. Eleven glemmer både sig selv, tid og sted, og han/hun lever i aktivitetens tid. For eksempel er der flere elever og lærere, der beretter om, at de glemmer pauser eller ikke har fornemmelse for tiden. Oplevelsen af flow kan blive berigende og betydningsfuld for både elever og lærer – og selv om tilstanden er relativ sjælden, er den værd at stræbe efter.

I skolehverdagen har vi ikke været tilbøjelige til at fremhæve de små og store succeser, men i højere grad været opmærksomme på problemer, indlæringsvanskeligheder og mistrivsel. Med fænome-

net flow åbnes der for flere muligheder for at fokusere på ressourcer og det virksomme – også selv om eleven har følelsesmæssige, sociale eller læringsmæssige vanskeligheder.

At gå i flow

Ifølge Mihaly Csikszentmihalyi er sindets normale tilstand en slags informationsmæssigt kaos. Tanker og indfald afløser hinanden i tilfældig rækkefølge, dukker op og forsvinder. Hvis man ikke kan fokusere og koncentrere sig, vil tankerne hele tiden drøne rundt, og eleven vil ikke kunne fastholde sine tanker, planlægge og handle med læring for øje.

For at optimal læring eller flow kan indtræffe, skal eleven have udfordringer, og elevens kompetence til udførelse af aktiviteten skal også være stor.

Csikszentmihalyi har gennem årene udviklet følgende skema, hvor flow er sat i forhold til færdighedsniveau og udfordringer.

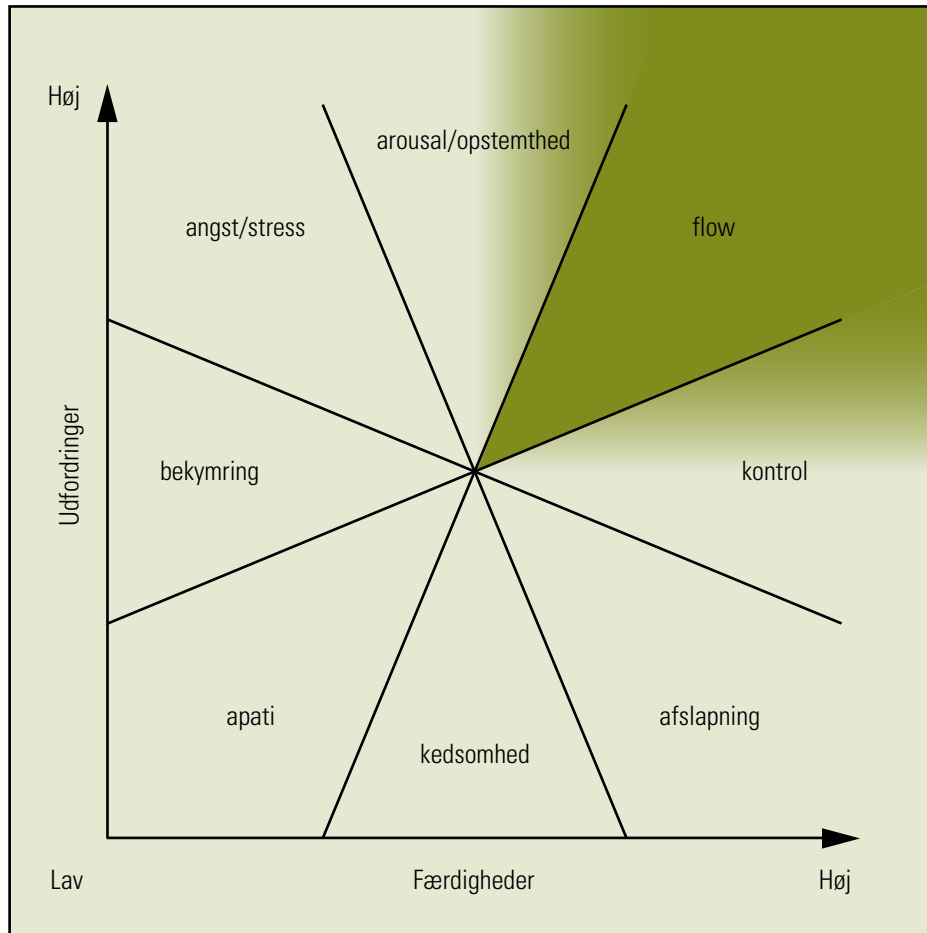
Områderne "arousal/opstemthed" og "kontrol" danner sammen med "flow" læringsområdet. Det er inden for disse områder, optimal læring kan finde sted²⁰, mener Csikszentmihalyi. Hvis eleven oplever angst, stress eller bekymring, kan de fleste lærere vist skrive under på, at det er meget vanskeligt for eleven at lære, og tilsvarende hvis eleven keder sig.

Csikszentmihalyi har foretaget en række undersøgelser, der viser, at en del mennesker (også elever) med stor kompetence trives med at arbejde med små udfordringer. En del mennesker slapper således af med at arbejde med rutineprægede arbejdsopgaver. At arbejde i området "afslapning" kan for nogle elever være trygt og behageligt. Eleven kan få flere opgaver på samme niveau, således

18 Frit efter Hans Henrik Knoop.

19 Citat fra *Social Kritik* Nr. 106, oktober 2006: s. 45: Elsebeth Mortensen og Berta Vishnivetz: "Flow og læring i fællesskaber".

20 *Flow og engagement i hverdagslivet* s. 44 ff.



Modellen er efter inspiration og idé af Csikzentmihalyi

at kompetencen bliver bredere, men ikke dybere. Dog, hvis man skal lære nyt og optimere sin læring, er det nødvendigt med store udfordringer.

Frans Ørsted Andersen påpeger i sin undersøgelse af folkeskoleelever, at elevens køn også kan have indflydelse på oplevelse af flow. Frans Ørsted Andersen skriver, at rigtig mange piger forbinder

flow med sociale situationer, hvor det for drengene er aktiviteterne og det materiale og udstyr, de arbejder med, der bærer flowoplevelsen.²¹

På baggrund af elevhistorierne kan vi ikke konkludere, at det

²¹ Frans Ørsted Andersen: *Flow og fordybelse* s. 69.

samme gør sig gældende for erhvervsskoleelever. Det vil dog være hensigtsmæssigt at have øje for den dimension i kommende undersøgelser af elevernes læringsmåder, da lærerne vil kunne bruge det i differentieringsøjemed.

For at fastholde den positive flowtilstand skal intentioner, følelser og tanker være i harmoni med hinanden. I en pædagogisk sammenhæng kan der skabes rum for opmærksomhed og koncentration ved at opstille klare mål, regler og rammer for læringsaktiviteten og ved minimering af distraherende faktorer.

Flow handler på den ene side om fordybelse, virkelyst, glæde, indre motivation og læring og på den anden side om struktur og klare mål. Opslugtheden kræver opmærksomhed og koncentration. Motivation, koncentration, flow og læring er tæt knyttet sammen. Anders antyder, at det netop er det at blive opslugt af de aktiviteter, der foregår på skolen eller lærepladsen, der medvirker til engagement og dermed fastholdelse i uddannelsen.

Der er dog også en række faktorer, som kan medvirke til at forhindre flow. Disse forhindringer kan deles op i personlige og pædagogiske forhindringer: Af personlige forhold er lav selvfølelse og lavt selvværd de mest ødelæggende for muligheden for at opleve flow. Hvis eleven ikke har oplevet anerkendelse og accept gennem skolelivet, kan vedkommende miste troen på at kunne noget.

Vi oplever elever, der udtrykker sig i absolutter, f.eks. "Jeg har heller aldrig været god til..." eller "Jeg laver det også altid forkert". Hvis eleven ikke har oplevet værdsættelse af de aktiviteter, der er lykkedes for ham/hende, små som store succeser, kan eleven miste troen på sig selv, engagement og virkelyst.

Vi har i kapitel 1 omtalt, at personlige problemer, som oplevet overbelastning f.eks. angst, stress og bekymring, kan hæmme muligheden for at fordybe, engagere og koncentrere sig. Eleven

bruger ganske enkelt sin psykiske energi på at udholde overbelastningen og har dermed ikke energi til også at være kreativ og fordybe sig.

For en lang række elever vil oplevet ensformighed, som f.eks. kedsomhed og tristhed, have afgørende betydning for, at de ikke kan give sig hen i læringsaktiviteterne.

Afgørende pædagogiske forhindringer, for at elever kan gå i flow, er først og fremmest passivering. Det er afgørende for trivslen, at eleverne inddrages i organisering af undervisningen.

For eksempel har omgangsformer høj prioritet hos eleverne.

Hvis eleverne ikke kan se målet med aktiviteter og opgaver, indvirker det direkte på deres motivation. Andre forhold, der kan forhindre engagement og motivation, er manglende oplevelse af at kunne bruge det lærte til noget vigtigt. Hvis eleverne ikke kan se mening med det, de skal lære, har de sværere ved at engagere sig. Desuden vil forhold som tvang og ydmygelse virke ind på elevernes selvfølelse og dermed forringe muligheder for virkelyst og fordybelse.

5. Koncentration og opmærksomhed

Forudsætning for læring og flow

En afgørende forudsætning, for at eleverne kan tilegne sig ny viden og nye faglige og personlige kompetencer, er, at hukommelsen fungerer. At lære noget nyt er afhængig af evnen til at huske ny information og af evnen til at hente det tidligere lærte frem. At huske forudsætter opmærksomhed, og at eleverne kan erhverve, fastholde og genkalde information.

Dorthe demonstrerer ovenfor en evne til at holde fokus og være opmærksom. Hun beretter, hvordan hun arbejder hele natten for at blive færdig med sin erhvervsøkonomiopgave. Den evne til koncentration, som hun her lægger for dagen, er en forudsætning for såvel læring som flow.

Som mennesker kan vi ikke være opmærksomme uden at være det i forhold til noget konkret. Det, vi retter opmærksomheden imod, får betydning for vores evne til at holde fokus. Eleverne skal både kunne og ville holde fokus på det faglige og det, der sker i skolen, for at kunne tilegne sig de faglige og personlige mål i den valgte uddannelse.

Opmærksomhedsfunktionen handler om den sammenhæng mellem hjerne og adfærd, der regulerer evnen til at tilpasse den psykiske energi til den energi, der er hensigtsmæssig, dvs. hverken for megen eller for lidt opmærksomhed.

Opmærksomhed handler om den bearbejdning og udvælgelse af emner, der sker, når vores sanser påvirkes. Begrebet bruges i dagligsproget til at beskrive, hvilke dele af den virkelighed vi befinder os i, der for øjeblikket tænkes på – eller som foreligger bevidst.

Opmærksomhed og arousal

Opmærksomhed er grundlæggende, for at funktionerne på hjernens overflade kan fungere. Hvis man ikke på forskellige måder kan

fokusere sin opmærksomhed, kan man heller ikke modtage information systematisk eller tilegne sig ny viden eller nye færdigheder. Opmærksomheden er den nøglefaktor, som hjernens øvrige arbejde er afhængig af. Det drejer sig om bearbejdning og lagring af informationer og udførelse af handlinger.

Vores opmærksomhed er i vidt omfang viljestyret. Opmærksomhed hænger sammen med hjernens funktion, og den menneskelige hjerne er indstillet på udvikling i samspil med omgivelserne. Hjernen er sådan indrettet, at den fungerer bedre og bliver mere effektiv, jo mere den ved og erfarer.

Hjernestammen varetager en væsentlig funktion for arousal. Arousal er en slags vågenhed, en energiforsyning, der sørger for, at der hele tiden er energi i passende mængde i forhold til en given opgave. Arousal hænger sammen med personens parathed til at handle og til effektiv informationsbearbejdning. Arousalniveauet har betydning for opmærksomhed, koncentration og tempo. Hvis energiforsyningen, arousalniveauet, spredes for meget, kan det være svært at fastholde opmærksomheden på det faglige. Flere elever beretter om, at det kan være vanskeligt at samle sig. Hvis der foregår for mange ting i lokalet, hvis der er for meget støj mv.

Opmærksomhedsfunktionen består af nogle delfunktioner, som handler om, at man skal kunne udvælge, fastholde, være fleksibel og dele opmærksomheden.

Det handler altså om, at

- *udvælge* det, opmærksomheden ønskes rettet imod. Det kræver, at man er i stand til at udelukke distraktioner. Det kan være svært i skolen, hvor der kan være meget, der skal skilles fra (jf. ovenfor om støj og larm).
- *fastholde* opmærksomheden på emnet og være konstant over tid. Man skal kunne fastholde et niveau af opmærksomhed, der

er mere end almindelig vågenhed, over tid uden at falde i staver, glemme eller miste koncentrationen om, hvad det er, man er i gang med. Man skal kunne fastholde opmærksomheden, så længe opgaven varer, eller til løsningen findes, f.eks. at lytte til læreren, læse eller udføre praktiske opgaver i f.eks. matematik eller på værkstedet. Hvis opmærksomheden ikke længere kan fastholdes, f.eks. når læreren gennemgår noget teori, vil hun tale for døve ører og spille såvel sin egen som elevernes tid og energi.

- *fleksibel* opmærksomhed er en nødvendighed, når der skal skiftes mellem forskellige typer af opgaver. Lærerne varierer ofte undervisningen og skifter mellem forskellige typer af opgaver og arbejdsformer for at fastholde elevernes opmærksomhed. Men for nogle elever kan nye typer af opgaver være vanskelige, fordi eleverne har svært ved den fleksible opmærksomhed.
- *dele* opmærksomheden, hvilket er evne til at have flere funktioner i gang samtidig, f.eks. lytte og tage notater. Det kræver, at mindst en af funktionerne er automatiseret, hvilket vil sige, at man kan gøre det uden at tænke nærmere over det, som bare sidder på ryggraden. For nogle er det at læse, for andre at køre bil. Det er forskelligt, hvilke færdigheder vi som mennesker har automatiseret.

Evnen til løbende gensidig justering af opmærksomheden er en forudsætning for social interaktion, samtale, arbejde og læring i undervisningssituationer.

Opmærksomheds- og koncentrationsperioder er individuelle og varierer alt efter den følelsesmæssige motivation for stoffet, lærerens formidling, arbejdsformer, medbestemmelse osv. Det vil sige afhængig af forskellige kognitive og følelsesmæssige faktorer.

Lærerne skal hjælpe eleverne med at fastholde opmærksomheden på det faglige og signalere, hvad der er vigtigt. Alle kneb gælder – også pauser, sjov mv. – som midler til igen at kunne koncentrere sig.

6. Hvad fremmer elevernes læring og trivsel?

Som det er fremgået af ovenstående, fortæller eleverne, at de må kunne magte skolelivet socialt, fagligt og personligt. Det betyder, at de må blive fortrolige med at gå på en erhvervsskole og må støttes i at kunne gennemskue og opfylde kravene, så de kan arbejde på at blive – og forblive – gode elever.

Det handler om:

- at eleven kan mestre uddannelsesarbejdet
- at eleven får mulighed for at indgå i positive relationer
- at eleven kan engagere sig
- at eleven kan være opmærksom og koncentrere sig om det faglige.

Hvad fremmer mestring?

Udvikling og oplevelse af sammenhæng og oplevelse af at kunne mestre kravene i skolen fremmes, hvis eleverne kan forstå, håndtere og se en mening med læringsaktiviteterne:

1. *At kunne begribe og forstå de faglige aktiviteter*

Fremmes ved gentagne og forudsigelige aktiviteter, som styrker troen på kontinuitet.

Eleverne har brug for at kunne opleve skolelivet som ordnet og sammenhængende i modsætning til kaotisk, usikkert og tilfældigt. Faste rytmer og procedurer kan virke angstdæmpende på elever med uhensigtsmæssig uddannelsesadfærd.

2. *At kunne håndtere de faglige udfordringer*

En oplevelse af at kunne håndtere skolelivet kan etableres ved positiv respons og opmuntring samt ved dialog og en anerkende tilgang til (nogle af) elevernes handlinger. Styring, støtte og grundig feedback kan være nødvendig.

3. *At kunne se mening med de læringsmæssige aktiviteter*

At se mening og få håb udvikles gennem kontakt og tilknytning.

Eleverne skal tilbydes positiv opmærksomhed, også selv om deres adfærd ikke inviterer til det. Læreren må give eleverne mulighed for positive handlinger

4. *At tilbyde eleverne positiv opmærksomhed:*

- At fokusere på ressourcer og muligheder
- At kommunikere fremadrettet med udgangspunkt i de gode erfaringer, eleven har gjort sig med læringsarbejdet
- At læreren som den professionelle kan lave om på sin egen kommunikation med fokus på muligheder frem for fejl og begrænsninger
- At læreren udstikker retning og mål for arbejdet på en fremadrettet og energifremmende måde
- At turde se på det vanskelige, som både kan være elevens adfærd og elevens handlinger, som invitation til at lære nyt og skabe nye handlemuligheder.

Hvad fremmer gode relationer og dialog?

Det handler om at styre kontakten til og dialogen med eleven på en måde, så eleven føler sig set som det menneske, hun/han er – dvs. om evnen til at realisere det faglige og menneskelige potentiale hos både eleven og læreren selv.

Gode relationer fremmes ved positive holdninger til eleverne og ved opmærksomhed på dialogens grundlæggende betydning.

Ud over at man som menneske relaterer sig til det andet menneske på basis af grundholdninger om ligeværd, respekt, lydhørhed og værdighed, handler det også om holdninger til lærerarbejdet og opgaven som lærer. Det kan kort udtrykkes som opmærksomhed på:

- egne fordomme og automatolukninger
- at elevernes forudsætninger ikke kan opgøres mekanisk

- at undgå at generalisere og drage forhastede slutninger om eleverne
- at bestrebe sig på at være pålidelig og tilgængelig for eleverne og deres faglige behov.

Grundredskaberne i konstruktive dialoger handler om forskellige lytte- og spørgeteknikker og om at videreudvikle sin evne til:

- at stille åbne og refleksive spørgsmål
- at være specifik og konkret i sine kommentarer
- at undgå sarkasme og ironi
- at være nysgerrig i forhold til elevernes opfattelse af skolevirkeligheden.

Hvad fremmer flow?

For at fremme flow i en pædagogisk sammenhæng og i skolehverdagen er der behov for at koncentrere sig om følgende fem indsatsområder:

Klare, konkrete og realistiske mål:

Alle elever beretter om, at det er nødvendigt at vide, hvad de skal lave og med hvilken hensigt. Når der er skabt et billede af det for eleverne, kan de kaste sig over arbejdet.

Eleverne beretter om, at store og uoverskuelige opgaver tager modet fra dem, og at de mister motivation. De kan til gengæld arbejde med store opgaver, hvis disse deles op i bidder eller i overskuelige delmål. Populært sagt er det ikke svært at spise en elefant, hvis blot den kan indtages i små portioner.

At give feedback og feedforward:

Elever udtrykker vedvarende behov for at få tilbagemelding på det,

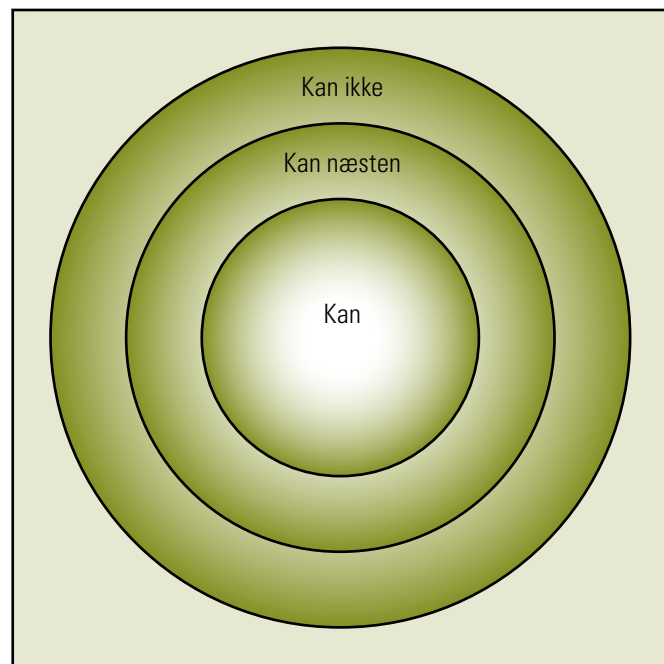
de laver. Alle elever har behov for at vide, hvordan de klarer sig set i forhold til de opstillede mål, men også i forhold til kammeraterne.

Mange elever udtrykker ønske om at få at vide, hvad de skal gøre og gøre anderledes for at forbedre sig i fremtiden.

Læreren kan med feedback se tilbage på og vurdere elevens opnåede kompetencer, og med feedforward kan læreren udfordre eleven, således at denne kan videreudvikle sine kompetencer.

En passende balance mellem færdigheder og udfordringer:

Der har i den pædagogiske debat været en hel del diskussion om, hvordan elever kan støttes til udvikling og læring. Blandt andet



har der i erhvervsskolesammenhæng været arbejdet en del med Vygotskys begreb: zonen for nærmeste udvikling, NUZO.²²

Læreren skal således udfordre eleven i området "Kan næsten", og på denne måde udvides området for "Kan", og området for "Kan ikke" formindskes.

Da det oftest er svært for eleven at udfordre sig selv, kan en mere erfaren, f.eks. en kammerat eller typisk læreren, udfordre eleven i dennes nærmeste udviklingszone. Vi vil lige nævne, at mentorordningen²³, som praktiseres på flere erhvervsskoler, reelt er udtryk for, at en mere erfaren person hjælper den mindre erfarne.

Fjernelse af distraherende faktorer:

Da flowoplevelse bygger på opmærksomhed og koncentration, vil muligheden for oplevelse af flow være meget afhængig af, at eleven kan koncentrere sig. Mange elever udtrykker, at det er meget vanskeligt at koncentrere sig, hvis der er meget uro, støj eller ikke fokuserede aktiviteter i læringsmiljøet. (Se også det følgende afsnit: Hvad fremmer elevernes opmærksomhed og koncentration).

Regler for arbejdet eller aktiviteterne:

På samme måde som flow kræver klare mål, kræver opnåelse af flow også klare forskrifter for arbejdet. Mange elever kan berette om, at de oplever frustration, hvis de ikke ved, hvad der er rigtigt eller forkert eller ikke kan gennemskue, hvad der forlanges af dem (se kapitel 2).

Mange klasser og hold laver spilleregler og omgangsformer,

22 Definition på NUZO: Området mellem det, du kan aktuelt, dvs. din aktuelle kompetence, og det, du kan, når du er i samarbejde (under vejledning) med andre.

23 Nogle skoler arbejder med lærermentorer, andre med elevmentorer.

da vi i det moderne samfund ikke kan regne med, at alle har de samme etiske regler og den samme moral.

Behovet for regler og retningslinjer handler både om faglige, personlige og kollektive regler. Med sådanne aftalte regler skabes der mulighed for virkelyst, koncentration og kreativitet.

Hvad fremmer elevernes opmærksomhed og koncentration?

Som nævnt ovenfor er det væsentligt, at opmærksomheden er rettet mod det, der skal læres.

Motivation, variation og at være fysisk i gang kan betyde, at det bliver lettere at rette opmærksomheden mod det samme over længere tid. Eleverne lærer mere, hvis deres motivation er både kognitiv og følelsesmæssig: der skal være passende udfordringer, og det skal indimellem være sjovt. Fysisk aktivitet, humor og legende undervisningsformer kan anvendes som aktive pauser, der kan fremme elevernes opmærksomhed og koncentration om det faglige.

Fysisk aktivitet og variation

Nogle personer har nemmere ved at fastholde opmærksomhed og koncentration, når de er i gang fysisk – ved motorisk aktivitet. Det er normalt at føle behov for at bevæge sig og for pauser, og det er forskelligt, hvor ofte bevægelser og pauser er nødvendige – generelt set er det meget oftere, end læreren forestiller sig.

En varieret undervisning, der skifter mellem forskellige arbejdsformer, vil sandsynligvis betyde, at elevernes opmærksomhed skærpes, og at læring går lettere. Variation handler om, at eleverne skal have mulighed for andet end at lytte og spørge. I en formidlende undervisning kan læreren bede eleverne summe (diskutere

to-fire personer) om interessante spørgsmål, om at tage en "walk and talk" to og to og diskutere og finde frem til noget, der skal anvendes i undervisningen.

Humor

Humor har vist sig at være en af de vigtigste faktorer til, at eleverne trives. Humor handler om, at lærere og elever kan se det humoristiske i forskellige begivenheder – eller se nogle skæve ting og få det bedste ud af dem. Når man morer sig sammen og griner, skaber det en oplevelse af at kunne og ville noget sammen, af gode relationer. Humor kan være et godt redskab til at håndtere skolehverdagen og bidrage til at binde eleverne sammen og skabe en følelse af samhørighed og identitet. Humor er således ikke ironi eller at gøre grin med andre, men handler om at skabe positiv energi. Når humoren træder i kraft og folk griner sammen, er hele kroppen i bevægelse, og der bliver skabt en konstruktiv stemning og god energi.

Der er mange positive gevinster, når en lærer kan bruge humor. At kunne grine af sig selv og bruge humor i undervisningen er ikke ensbetydende med, at man mister respekt. Tværtimod kan humor og selvironi være med til at vise de åbne og menneskelige sider ved læreren og ved faget. (Inspireret af Martin Fuhr i DM nr. 6, 2007).

Legende undervisningsformer og energibrud

Eleverne opfatter elementer af leg og humor som fremmende for deres læring og motivation. Når vi taler med lærere og elever om stjernestunder i undervisningen og samarbejdet, er eksemplerne næsten altid, hvad man kan kalde energibrud i forhold til den aktivitet, der foregår.

Energibrud kan beskrives som nogle aktive pauser, hvor ele-

verne (og læreren) får brugt deres kroppe, får leget og eventuelt grinet.

Medbestemmelse og aktørperspektiv

Elevernes koncentration fremmes, når de selv har været med til at sætte dagsordenen. Det kan både være på det faglige indhold og arbejdsformer. At læreren holder sig for øje, at eleverne ikke er objekter for en faglig formidling, men subjekter og aktører i eget skoleliv, er væsentligt for elevernes faglige fokus og koncentration. Der skal altså være dialog om fagligt indhold, om elevernes forforståelse og om de mest egnede arbejdsformer.

7. Det gode skoleliv – set fra elevernes synsvinkel

Vi har sat fokus på det, der har virket for elever og lærere på nogle erhvervsskoler og søgt at inspirere ved gennem teori og praksis at berette om, i hvilke situationer og under hvilke betingelser eleverne oplever at kunne mestre deres uddannelse. Lærerne kan gennem deres faglige engagement og relationskompetence bidrage til, at eleverne kan begribe uddannelsens krav og de konkrete opgaver, og at de gennem humor og anerkendende kommunikation hjælpes til bedre at kunne håndtere og tilegne sig de faglige og personlige kompetencer, der ligger i såvel elevrollen som i den fremtidige profession.

Beretninger fra elever og lærere har vist, at det at være interesseret og involveret, at kunne og turde udtrykke ideer og følelser og at have mulighed for at tage ansvar er helt fundamentalt i elevers læring og faglige og personlige udvikling. Det gode skoleliv fokuserer på menneskelig trivsel og forholder sig til det rare, det engagerende og det meningsfulde skoleliv. Disse tre aspekter har direkte relevans for menneskelig udvikling og elevernes læreprocesser.

Forudsætningen for et godt skoleliv er, at eleverne er – eller bliver – motiverede for det faglige arbejde. Gennem opmærksomhed og koncentration kan der arbejdes på, at elever og lærere i særlige situationer kan komme i flow og generelt mestre uddannelsen ved at kunne forstå og håndtere de faglige og personlige udfordringer. At lærerne giver eleverne feedback og feedforward, så de hele tiden har klare og realistiske mål for øje, og at en passende balance mellem viden og færdigheder og udfordringer er væsentlig for det gode skoleliv.

Skal eleverne lære at lære og stilles over for passende faglige og personlige udfordringer, skal der rettes opmærksomhed mod

faktorer som tilhørsforhold, udforskning, kommunikation og medbestemmelse/bidrag.

Det handler altså om:

- *tilhørsforhold* til lærerne og de øvrige elever, fordi det er vigtigt for at være interesseret og motiveret og for at kunne trives i skolen. Det at være motiveret og involveret skal næsten altid være dækket, før eleverne bliver i stand til at klare svære situationer og være problemløsere. Gode og positive relationer til lærerne er en forudsætning for motivation og oplevelse af tilhørsforhold. Lærernes relationskompetence bliver derfor af afgørende betydning for elevernes trivsel og engagement.
- *mulighed for afprøvning og udforskning*, at have mulighed for at takle noget, der er svært, fordi det er vigtigt, for at eleverne skal kunne udvikle mestringsstrategier, fagligt som personligt. Lærerne skal støtte eleverne i at turde tage chancer og blive ved, selv om noget er svært. Det er lærernes opgave at hjælpe eleverne til at turde forsøge forskellige strategier for at løse et problem og at hjælpe eleverne til at kunne balancere mellem proces og produkt.
- *anerkendende kommunikation* for at udvikle eller videreudvikle den selvfølelse, der gør, at eleverne kan være opmærksomme og koncentrere sig om det faglige arbejde. Kan lærerne kommunikere respektfuldt og anerkendende – også når eleverne skal arbejde ekstra for at opfylde de faglige krav – kan de foregå med et godt eksempel og hjælpe eleverne med at videreudvikle deres kommunikative kompetence.
- *bidrag* handler om at have mulighed for at tage ansvar for gennem hjælp og støtte at udvikle en personlig og konstruktiv

læringsadfærd. Eleverne skal langsomt lære at tage ansvar for sig selv og andre og at se tingene fra en anden synsvinkel. Dette kan ikke ske ved kritik og fordømmelse, men ved at lærerne giver eleverne håb for nutiden og fremtiden og giver dem mulighed for at handle positivt i skolesituationen.

Elevens virkelighedsopfattelse og stemme må være udgangspunktet for samarbejdet og elevernes læring – at det handler om at se og møde eleverne, som de er. Det medfører, at lærerne så vidt muligt må glemme, "hvordan elever plejede at være", eller hvordan vi ville ønske, at eleverne var.

Det væsentlige for at kunne samarbejde konstruktivt med eleverne om det faglige og for at kunne bidrage til håb om at lykkes i skolesituationen og i livet som sådan er, at lærerne kan lægge mærke til eleverne, kan anerkende deres ressourcer og talenter.

Indsatsen, for at så mange unge som muligt kan gennemføre en erhvervsuddannelse og blive gode elever, retter sig ikke kun mod enkeltindivider, elever eller lærere, men mod hvad der kan gøres på forskellige niveauer i systemet. Skal flere unge gennemføre en erhvervsuddannelse, må der på skole-, lærerteam- og enkeltlærerniveau opbygges en viden om de generelle tendenser og udviklingsforhold for de unge med særlige behov. Forståelsen af og holdningen til eleverne er med til at kvalificere samarbejdet med og om eleverne.

Når erhvervsskolerne skal løse den samfundsmæssige opgave at medvirke til, at så mange som muligt af de udsatte unge kan gennemføre en ungdomsuddannelse, får det konsekvenser for lærernes opfattelse af lærerarbejdet.

Lærerne har brug for stor viden om elever med særlige behov for at kunne løfte den opgave at balancere mellem faglighed, so-

cial- og specialpædagogik. Det kræver sandsynligvis nye lærerkompetencer og nye lærerfunktioner på skolerne.

Faglærerne har generelt set brug for større indsigt i og kendskab til den ny ungdom og den uddannelsesadfærd, der karakteriserer mange unge med kognitive, følelsesmæssige, kropslige eller sociale vanskeligheder.

Litteratur

Alrø, Helle og Kristiansen, Marianne (red.): *Personlig kommunikation og formidling*. Ålborg Universitetsforlag, 1996

Andersen, Ørsted Frans: *Flow og fordybelse*. HRF, 2006

Antonovsky, Aaron: *Helbredelsens mysterium*. HRF, 2000

Csikszentmihalyi, Mihaly: *Flow og engagement i hverdagen*. Psykologisk Forlag, 2005

Dale, Erling Lars: *Etik og moral i uddannelsessystemet*. Klim, 2000

Hargreaves, Andy: *Undervisning i videnssamfundet*. Klim, 2005

Hermansen, Mads m.fl.: *Kommunikation og samarbejde – i professionelle relationer*. Alinea, 2004

Hermansen, Mads: *Omlæring*. Klim, 2003

Honneth, Axel: *Behovet for anerkendelse*. Hans Reitzels forlag, 2003

Iversen, Kjeld Steen: "Psykodynamisk teori om lærer-elev-reltionen" i: *Psykologiske grundtemaer*, KVAN, 2002

Jakobsen, Karin og Lausch, Bente: "En hånd i ryggen og et spark bagi". (Artikel, 2008)

Jørgensen, Per Schultz: "Udsatte børn og unge – hvad kendetegner dem?" i *Den rummelige skole og ungdomsvejledning*. Gladsaxe Kommunes Skole- og ungdomsvejledning, 2003

Knoop, Hans Henrik: *Leg, læring og kreativitet*. Aschehoug, 2002

Knoop, Hans Henrik: "Om menneskevenlige lærings- og arbejdsmiljøer" i *Kognition og Pædagogik* nr. 60, 2006

Krejsler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet*. Hans Reitzels forlag, 2004

Kristensen, René og Andersen, Frans Ørsted: *Flow, opmærksomhed og relationer*. Dafolo Forlag, 2004

Lauridsen, Ole: *Fokus på læring*. Akademisk forlag, 2007

Linder, Anne og Mortensen, Stina B: *Glædens pædagogik*. Dafolo Forlag, 2006

Madsen, Benedicte: "Kommunikationstrekanten – Indhold, forhold og kontekst". I: Løw, Ole og Sveigaard, Erik (red.): *Psykologiske grundtemaer*. KVAN, 2002

Morgan, Alice: *Narrative samtaler*. Hans Reitzels forlag, 2005

Rasmussen, Jens: *Undervisning i det reflektivt moderne*. Hans Reitzels forlag, 2004

Richie, Tom (red.): *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*.
Billesø & Baltzer, 2006

Seligman, Martin E. P.: *Lykkens psykologi*. Aschehoug, 2002

I publikationen sætter forfatterne fokus på elevers og læreres konstruktive samarbejde og på, hvordan lærerne kan bidrage til, at eleverne oplever glæde og arbejdslyst, så de opfatter skolelivet som meningsfyldt og inspirerende.

Publikationens røde tråd og gennemgående holdninger er, at samarbejdet med eleverne må være præget af bestræbelser på at få elever og fag til at mødes.

Forfatterne har talt med elever på erhvervsskoler om, hvad der virker for dem, hvad der gør en positiv forskel i forhold til et godt skoleliv, og hvad der får dem til at trives, så de lærer noget og holder fast i uddannelsen.

Elevernes stemmer kan gennem denne publikation give inspiration og bidrage til udvikling af undervisningen på erhvervsskolerne.

