

# Afsluttende rapport

Projekt nr. 119098.

## *Erhvervsskolars, produktionsskolars og virksomheders samarbejde om elevers individuelle uddannelsesforløb*

Projektkoordinator Lektor Jens Ager Hansen, DEL  
Juni 2008



# Projekt nr. 119098.

## ***Erhvervsskolars, produktionsskolars og virksomheders samarbejde om elevers individuelle uddannelsesforløb***

### ***Læsevejledning***

*Rapporten her er opdelt i 5 kapitler, som med fordel kan læses samlet og i den rækkefølge, de står i. Men ønsker man hurtigt at få et overblik over de temaer og anbefalinger, der analyseres og diskuteres i rapporten, kan man læse afsnittet **Anbefalinger i sammendrag**.*

## **Indhold og metode**

### **Projektets indhold**

Projektet er aktualiseret af seneste lovændringer for hhv. erhvervsskoler og for produktionsskoler. Ændringerne afspejler først og fremmest en række initiativer, der skal understøtte realiseringen af regeringens bestræbelser på at fastholde elever. Målet er her, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 gennemfører en kompetencegivende uddannelse.

Blandt andet er de to skolesystemer hermed knyttet tættere til hinanden. Dels ved at produktionsskolerne nu i højere grad må målrette (en del af) deres aktiviteter i retning af forberedelse til erhvervskompetencegivende uddannelse, så skolernes traditionelt socialt orienterede virksomhed udfordres. Dels ved at erhvervsskolerne skal indgå i et samarbejde med produktionsskolerne.

Konkret udmøntes lovændringerne og samarbejdet i to parallelle nyskabelser: kombinationsforløb og grundforløbspakker. Kombinationsforløb betegner forløb i samarbejde med erhvervsskolerne, som indeholder kompetencegivende elementer. Grundforløbspakker giver på deres side erhvervsskolerne mulighed for at planlægge grundforløbet, således at en del af undervisningen placeres på en produktionsskole (eller i samarbejde med denne).

Et sådant nyt samarbejde sættes ikke i gang med et snuptag, når to forskellige systemer skal arbejde tættere sammen. Historisk er der stor forskel på den opgave, hvert system har fået givet af lovgivningen: lidt forenklet kan man sige, produktionsskolerne især har haft til opgave at arbejde med elevernes personlige dannelse, mens erhvervsskolerne har haft til opgave at arbejde med elevernes faglige uddannelse. Den forskel virker stadig i synet på undervisningen og på eleverne hos de to parter. En anden forskel, der bliver mere markant de seneste år, har baggrund i skolernes størrelser: erhvervsskolerne fusionerer og vokser mere og anderledes end produktionsskolerne, hvilket kan give sig udslag i, at det undervisningsmiljø, eleverne møder de to steder, kan være og

opleves uensartet eller uoverskueligt. Endelig er der forskelle i forhold til graden og betydningen af den lokale forankring – især med hensyn til relationer til virksomheder.

Begge skoleformer har dog også et centralt fælles element: undervisningen er baseret på eller stærkt knyttet til værksteder eller med et stærkt praksis-perspektiv. Hermed er spændingen, som mange elever oplever, mellem undervisningens teoretiske dele og de praktiske, noget begge skoleformer kender til. Ganske vist på forskellige måder.

I vores undersøgelse inddrager vi alle disse sammenhænge og søger at redegøre for, hvordan de påvirker mulighederne for at etablere samarbejder om hhv. kombinationsforløb og grundforløbspakker, hvor vi lægger særlig vægt på førstnævnte, da det er her, de største udfordringer kan findes. For her er muligheden for samspil og integration størst.

Vi begrænser os imidlertid ikke til kun at beskrive kombinationsforløb: Det har med projektet været formålet bredt at sætte fokus på de pædagogiske og organisatoriske udfordringer og muligheder for understøttelse af elevens individuelle uddannelsesplan. I projektet har vi forsøgt at anlægge og forfølge to sammenhængende synsvinkler: dels en elevvinkel, hvor vi ser på samarbejdet ud fra den enkelte elevs vej igennem et *forløb*; dels ud fra en samspillet mellem de involverede institutioners *strukturer*, som et sådan forløb må gå igennem.

Vi har koncentreret vores undersøgelser om uddannelsernes umiddelbare hovedaktører: eleven og lærerne. Lederne har også været inddraget for så vidt angår deres forvaltning af opgaver og funktioner i tilknytning til undervisning og uddannelse (vi beskæftiger os altså ikke med ledelse som sådan). Virksomhedernes andel i elevens forløb er undersøgt, for så vidt angår deres samspil med forskellige skoler. Endelig har vi viet UU-vejledningen større opmærksomhed her i rapporten, end vi i første omgang troede, vi skulle: det skyldes, at vi undervejs er blevet klar over dens betydning i samspillet om den enkelte unges uddannelsesplan.

En af projektets hovedkonklusioner er, at det didaktiske felt ikke kan begrænses til kun at angå ”snilde” eller mere moderne pædagogiske metoder til tilrettelæggelse og afvikling af den faglige undervisning for den særlige målgruppe af elever, som her er på tale. Vi foreslår, at undervisningsfagene udvides med to dimensioner ud over det snævert håndværksmæssigt eller alment faglige. Det kan illustreres ved denne oversigt:

<b>lærer</b>	<b>elev</b>
didaktik	læring
erhvervskundskab	erhvervs-kendskab
elevkundskab	skolekendskab

Skemaet skal forstås på denne måde: Grundlaget er fortsat lærerens viden om sine *didaktiske virkemidler* i forhold til undervisningens tilrettelæggelse, afvikling og evaluering omkring et fagligt emne (undervisningsformer osv.); dette korresponderer med lærerens arbejde med at blive opmærksom på elevens *læring* (som proces) og en understøttelse af elevens refleksion herover for at nå læring (som mål). Men hertil kommer, at læreren må arbejde med det, vi kalder *erhvervskundskab*: på den ene side må han fortolke de krav af forskellig art, som branchen stiller eleven/lærlingen overfor og transformere denne viden til undervisningsindhold. Korresponderende hermed må læreren afdække elevens faktiske viden og/eller illusioner om de kontekster, den mere

snævre faglige kompetence (f.eks. at mure) indlejres i på jobbet (f.eks. viden om samspil mellem forskellige fag på den byggeplads, hvor murerarbejdet indgår). Det kalder vi elevens *erhvervskendskab*. Endelig har vi konstateret, at netop den gruppe af elever, der her er på tale, har vanskeligt ved at fastholde en tilknytning til en uddannelse, fordi de har svært ved at gå i skole. Når de skifter mellem produktionsskolen og erhvervsskole, så skifter de også skolekultur; - her mangler de *skolekendskab*. Korresponderende hermed mangler lærerne ofte *kundskab om eleven*: hans eller hendes vanskeligheder med på den måde at ”læse” skolen som system og begå sig her. Tit ser lærerne måske elevens adfærd som udtryk for faglige problemer eller disciplinære problemer knyttet til den enkeltes personlighed.

## Projektets metoder

Rygraden i projektet har været en række besøg på skoler, hvor vi interviewede lærere og ledere. Endvidere har vi hentet data og information fra forskelligt materiale fra skolerne.

De involverede skoler har været valgt ud fra to kriterier: der skulle være tale om skolesamarbejder; og vi valgte skoler af forskellig størrelse og geografisk placering. De involverede skoler har været:

- Virring produktionsskole (nu fusioneret og en del af Randers Produktionsskole)
- Århus Produktionsskole
- Århus Tekniske skole
- Svendborg Produktionshøjskole
- Svendborg Erhvervsskole.

Interviewene samlede sig om følgende hovedpunkter:

- Diverse fakta om skolen og dens samarbejdsrelationer: geografisk placering og lokale forhold; elevvolumen.
- Organisering af samarbejdet mellem skoler: samarbejde og/eller konkurrence; planlægning; realkompetencevurdering og merit
- Organisering på skolen: opgave- og ansvarsfordeling
- Undervisningen: fag, mål, metoder
- Særlige forhold.

Projektets mål har været udvikling af modeller for god praksis inden for skolesamarbejdets forskellige områder – med centrum i en undervisning, der understøtter den enkelte elevs uddannelse. Derfor har vores tilgang til skolerne været den, at vi har villet afdække gældende praksis for herigennem at finde eksempler, der med fordel kunne spredes som inspiration eller model andre steder. Men vi har også haft til hensigt at tage stilling til den praksis, vi har set: vurderet den og kommet med forslag.

Metodisk har vi således gået på to ben: på den ene side bestræbt os på at forholde os loyalt *beskrivende og tolkende* til skolernes egne fortællinger om og fortolkninger af praksis. Dette kommer til udtryk i interviewenes design, afvikling og gengivelsen af data: her har vi lyttet og refereret i overensstemmelse med de mønstre, vi mente at se. Og for at være (mere) sikre på, at vi havde opfattet skolerne ret, indkaldte vi til et seminar, hvor vi drøftede vores foreløbige beskrivelser og fik rettelser og kommentarer til denne endelige rapport. På den anden side har vi *kritisk analyseret, tolket og taget stilling* til det, vi har set, så vores arbejde rummer også vurderinger og forslag til ændringer. Også denne del, præsenterede vi på seminaret for at få skolernes kommentarer til vores analyses gyldighed og forslagernes relevans.

# Anbefalinger i sammendrag

I dette afsnit har vi samlet de anbefalinger og råd, som er et resultat af projektet. Baggrunden og argumentationen er ikke taget med her, men må søges i de afsnit, der henvises til.

## Samarbejdets indhold

### *Vi anbefaler*

- Det tager tid at udvikle et samarbejde, og den tid skal prioriteres, hvis det skal lykkes.
- Samarbejdet skal forankres på såvel ledelses- som lærerplan, da ideer og intentioner skal understøtte de samme mål med elevens uddannelsesforløb og trække i samme retning gennem hele forløbet.
- Det er vigtigt at finde forskellige samarbejdsområder, der på forskellig vis kan understøtte formålet med at flere elever gennemfører en erhvervsuddannelse. En række felter kan inddrages og kan give synergieffekt.

## Kampen om målgruppen

### *Vi anbefaler*

- At samarbejdet har et indhold og en form som alle parter føler de får udbytte af
- At samarbejdet handler om forskellige former for aktiviteter således at alle kan få fordel af det – således at det ikke kun er produktionsskolerne der sender eleverne på kombinationsforløb på erhvervsskolerne.

## Store skoler og små skoler: organisering af eleverne

### *Vi anbefaler*

- At erhvervsskolerne overvejer, hvordan der kan skabes overskuelighed for elever, der kommer fra produktionsskolerne, - både når de er på kombinationsforløb, og når de senere kommer på ordinære forløb på erhvervsskolerne.
- At det overvejes, hvordan evalueringer kan tage udgangspunkt i elevens situation og udvikling og ikke i uddannelsesinstitutionernes forestilling om, hvad eleverne skal kunne, og hvordan de skal kunne det.
- At lærerne på kombinationsforløbene bevidst arbejder med at lære af hinandens gode praksis.
- At lærerne på tværs af de to skoleformer tydeliggør, hvad det er eleverne skal lære på produktionsskolerne for at kunne klare sig på erhvervsskolerne

## Når loven skal udmøntes i virkeligheden

### *Vi anbefaler*

- At der arbejdes grundigt med udredning og tolkning af bekendtgørelsens tekst og dens intentioner om kombinationsforløb og andre samarbejdsformer.
- At der på tværs af skolerne arbejdes med at definere begrebet kombinationsforløb og udvikle konkrete modeller for dette.
- At der arbejdes med at præcisere hvilke kompetencer eleverne skal have med sig fra et kombinationsforløb for at de kan blive inkluderet i den daglige praksis og fællesskabet i erhvervsuddannelsen.
- At beskrivelserne af kombinationsforløb finder sted i en sprogbrug, der afbalancerer de faglige standarder og elevens læreprocesser.

## Forskellen mellem en dannelses- og en kvalificeringskultur

### *Vi anbefaler*

Når de to skoleformer skal arbejde sammen om kombinationsforløb kræver det at man i fællesskab får rystet posen på mange felter. Hver af skoleformerne må besinde sig på egne forudsætninger. Og sammen må man som del af udviklingen af kombinationsforløb afklare følgende spørgsmål og definere de pædagogiske forudsætninger, de indebærer og bygger på:

- Hvad er det, der er vores formål for det samlede kombinationsforløb?
- Hvad er det for nogle fælles mål inden for henholdsvis det erhvervsfaglige, det almene og de personlige, vi vil forfølge på forløbet?
- Hvilke arbejdsmetoder er det, eleverne skal tilegne sig for at de kan klare sig på den pågældende uddannelse på erhvervsskolen?
- Hvordan kan de lære det, de skal, på kombinationsforløbet?

## Etik

### *Vi anbefaler*

- At skolerne ud fra deres dagligdag beskriver en række *konkrete konfliktfelter* eller dilemmaer af mere almen karakter. Den del har kun adresse til skolerne selv. Herigennem skabes en konsensus for eksempel om, hvad der er etiske problemer og hvad der blot kan reguleres med ordensregler.
- At skolerne på denne baggrund formulerer *generelle værdier*, som ligger til grund for det fagetiske. En inspiration kunne være:
  - Respekt for personlig integritet
  - Frihed for skade (fysisk eller psykisk)
  - Selvbestemmelse
  - Lige behandling af alle
  - Sandfærdighed.
- At lærere og ledelse diskuterer *konkrete forslag til håndtering af konflikter og dilemmaer*, der kan praktiseres lokalt.
- At lærere og ledelse som forudsætning herfor fokuserer på og udvikler *præcise fagligt-etiske begreber* til beskrivelsen af disse konflikter og dilemmaer.

## Fortælling

### *Vi anbefaler*

Den narrative tilgang til elever og undervisning bør gives en mere fremtrædende plads. For hermed kan man beskrive eleverne på en anden måde end den, hvor de fortrinsvis identificeres som mangelfulde eller problembærere. Men den narrative tilgang skal ikke erstatte for eksempel pædagogisk eller anden teori og sprogbrug. Det kan den ikke, for set i en uddannelsesperspektiv har fortællingen den svaghed, at den er tavs i forhold til formulering af de mål og den retning, som skal lægges til grund for samspillet mellem lærer og elev – ikke mindst efter de seneste lovændringer på dette område. Fortællingen knytter sig mere til fortiden, idet den aktualiserer den i nuet. Men den burde tages alvorligt og kunne måske indarbejdes som en del af skolens praksis – som kvalificering af grundlaget for at arbejde med afvejning af mål og deltagerforudsætninger.

## Samarbejde med virksomheder

### Vi anbefaler

- Det kan anbefales at indtænke erfaringer fra Forsøgsprojektet ”Produktionsbaseret lærlingeuddannelse”, udarbejdet af Produktionsskole Foreningen, i det videre arbejde med at inddrage virksomheder i samarbejdet om elevernes individuelle uddannelsesforløb. Især det at opleve at vellykkede forløb skaber anerkendelse fra samarbejdspartnerne, og derved åbnes dørene til erhvervslivet for de unge.
- Med inspiration fra Praktikum kan der eksperimenteres med at hente autentiske opgaver fra virksomhederne ind på skolen, hvor der så kan være tid til at arbejde med disse (se Undervisningsministeriets publikation *Praktikum i praksis*).

# 1. Spændingsfelter i samarbejdet mellem erhvervsskoler og produktionsskoler

Med *Loven om produktionsskoler* pålægges erhvervsskoler og produktionsskoler at samarbejde. Og med *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelse* åbnes der for et samarbejde. I det samarbejde ligger der, så vidt vi kan se af vores undersøgelse, såvel muligheder som barrierer. Mulighederne formulerer vi som eksempler på god praksis, hvor en sådan allerede findes helt eller delvis udfoldet; barriererne skildrer vi som nogen, der bør overvindes eller håndteres, så god praksis kan opstå på området.

Når to systemer med forskellige traditioner, værdier, interesser, præferencer bliver pålagt et samarbejde, opstår der spændinger af forskellig art og dybde. Vi beskriver disse spændinger som ”en skala” med trinene forskelligheder, modsætninger, konflikter. Vi bruger spændingsfelter som en fællesbetegnelse.

De spændingsfelter, der kom til syne for os igennem nærværende projekt, er:

- a) Samarbejdets indhold
- b) Kampen om målgruppen
- c) Store og små skoler: organisering af eleverne
- d) Når loven skal udmøntes i virkeligheden: Modsætningen mellem lovens intention og den pædagogiske praksis
- e) Forskellen mellem en danneskultur (på produktionsskolerne) og en kvalificeringskultur (på erhvervsskolerne):

I det følgende beskriver og diskuterer vi disse 5 spændingsfelter. Men først lidt baggrundsviden: vi vil kort præsentere den lovgivning, der ligger til grund for de nye krav om samarbejde

I *Loven om produktionsskoler* og i *Skrivelse om målretning af produktionsskoler mod kompetencegivende uddannelse*<sup>1</sup> præsiseres hensigten med kombinationsforløbene. Her citerer fra sidstnævnte:

### **Meritgivende kombinationsforløb**

- *Af produktionsskolelovens § 2, stk. 4, følger blandt andet, at produktionsskoleforløb på mere end tre måneder skal indeholde meritgivende kombinationsforløb til kompetencegivende uddannelse medmindre særlige forhold taler herimod.*
- *Kombinationsforløb er undervisningsforløb, der indeholder elementer fra undervisningen på produktionsskolen og på en kompetencegivende ungdomsuddannelse, herunder især erhvervsuddannelserne. Kombinationsforløbene skal bygge bro mellem skoleformerne og skabe en glidende og individuelt tilrettelagt overgang til bl.a. erhvervsuddannelsessystemet. Et sådant forløb skal tilsigte, at deltagerne får erfaringer med en anden type uddannelsesinstitution og med krav og indhold i en kompetencegivende ungdomsuddannelse samtidig med, at tilknytningen til produktionsskolens værkstedstilbud med dets tætte lærerkontakt og den tilknyttede individuelle vejledning bevares.*
- *Uddannelseselementerne skal i almindelighed gennemføres på de uddannelsesinstitutioner, som udbyder elementerne, og i det undervisningsmiljø, som elementerne i øvrigt er en del af. Det følger af bekendtgørelsens § 11, stk. 4, nr. 8.*
- *I et kombinationsforløb på en erhvervsskole skal der i videst mulig omfang indgå meritgivende elementer fra et grundforløb. Forløbet kan i almindelighed ikke omfatte valgfri undervisning, jf. § 18, stk. 3, i bekendtgørelse om erhvervsuddannelser og eventuelt forekommende orienterende undervisning efter denne bekendtgørelses § 60, stk. 1, nr. 4, skal være af meget begrænset omfang.*

Hensigten, som her beskrives, er,

- At et produktionsskoleforløb skal pege hen mod, at eleven kan gå videre på en erhvervsuddannelse.
- At et kombinationsforløb skal åbne eleven for og kvalificere eleven til at gå på en erhvervsuddannelse, ved at han/hun oplever trygheden på produktionsskolen, samtidig med han/hun bliver introduceret til erhvervsskolen og dens uddannelse.

Igennem dette projekt har vi fået øje på en række spændingsfelter, når skolerne arbejder med at indfri disse formål. Dem uddyber vi i det følgende.

## **a. Produktionsskolerne og erhvervsskolernes samarbejde: samarbejde om hvad og hvordan?**

Skolerne har forskellige måder at tackle de nye krav og udfordringer om samarbejde på ud fra de traditioner, der er eller ikke er for samarbejde skolerne mellem i lokalområderne. På det tidspunkt vores undersøgelsesarbejde er foretaget (i sidste kvartal i 2007), har det været tydeligt, at status for samarbejdet har været meget forskelligt fra lokalområde til lokalområde.

---

<sup>1</sup> *Skrivelse om målretning af produktionsskoler mod kompetencegivende uddannelse*. SKR nr10235 af 09/11 2007

På Fyn har samarbejdet baggrund i en årelang tradition for samarbejde mellem skolerne, som efterhånden inddrager mange skoleformer udover produktionsskolerne og alle typer af erhvervsskoler - også efterskoler og højskoler samt UU-vejledningen.

Anderledes ser det ud eksempelvis i Århus-området, hvor samarbejdet foregår mellem produktionsskolerne og den tekniske erhvervsskole. Handelsskolerne og SOSU er ikke deltagende, og UU-vejledningen deltager ikke direkte.

Det tager jo tid at udvikle et samarbejde, som går på tværs af institutioner med meget forskellige traditioner og måder at undervise og samarbejde på. Og det tager ikke mindst tid at sikre, at samarbejdet ikke kun bliver et samarbejde på lederplan men også bliver forankret blandt lærerne i organisationen. Problemet med forankringen i organisationen gav Lis Holm, Århus Produktionsskole et eksempel på, da hun beskrev første forløb, hvor skolen sendte elever på Århus tekniske Skole (AtS) som et led i Protek samarbejdet (dette er beskrevet i kapitel 3 i rapporten):

Den første erfaring herfra var lærerig. Et hold på 12 elever, heraf 8 med anden etnisk baggrund, blev sendt på AtS. Flere ting gik skævt:

- Eleverne blev placeret ”bagest” på skolen, i bygninger, der ligger i kompleksets udkant (= et signal om elevernes ringe betydning for skolen).
- De ankom som samlet gruppe, og da der var tale om ”livlige” drenge, gav det anledning til en del indbyrdes ”spillen op” internt i gruppen.  
Eleverne følte sig mødt med negative forventninger – ikke fra de få lærere de havde, men fra organisationen som sådan.

Eksemplet illustrerer konsekvenserne af et samarbejde, der ”forbliver” på lederplan, selv om det i praksis skal udmønte sig i et samarbejde på lærerplan. Samarbejdet forplanter sig ikke til undervisningsniveauet, og lærerne løser så opgaven på deres helt egen måde, som ikke nødvendigvis (og i dette tilfælde bestemt ikke) bygger på de ideer, tanker og værdier, som lederne havde forestillet sig. Og det kan der jo så være rigtig mange grunde til. Det vil vi senere vende tilbage til.

Et andet spørgsmål er: hvad samarbejdes der om? I lovgrundlaget siges der, som før nævnt, at der skal samarbejdes om kombinationsforløb, og der kan samarbejdes om grundforløbspakker. Men vi erfarede, at i flere af samarbejdsrelationerne betragtes andre områder som ligeså vigtige.

Hvis vi starter med kombinationsforløb og grundforløbspakker, kan vi sige, at samarbejdet om udvikling og afprøvning af kombinationsforløb er godt i gang på Fyn og i samarbejdet mellem Århus tekniske Skole, Århus Produktionsskole og en række østjyske produktionsskoler. Samarbejde om grundforløbspakker har vi ikke set nogen sætte på dagsordenen. Det kan der være flere grunde til, eksempelvis:

- Det er et nyt begreb, hvis afklaring endnu ikke ligger fast i praksis
- Grundforløbspakkerne er derfor først nu er ved at blive implementeret på erhvervsskolerne.
- Der er ikke krav om samarbejde om grundforløbspakkerne.

- Mere herom i næste kapitel.

Som sagt: skolesamarbejderne etableres om andet end kombinationsforløb og grundforløbspakker. Specielt på Fyn og på Verring Produktionsskole hørte vi om samarbejde på andre områder. Som eksempel vil vi her beskrive hvilke områder

Virring Produktionsskole samarbejder med andre om:

- Der er samarbejde med den lokale ungdomsskole om gennemførelse af almenundervisningen på produktionsskolen.
- Et samarbejdsprojekt i Randers kommune, der går under navnet: Garantiskolen er under udvikling og opstart. I projektet indgår: UU-vejledningen, erhvervsuddannelserne, produktionsskolerne, gymnasiet og ungdomsskolerne. Samarbejdsprojektets formål er at understøtte elevernes overgange mellem uddannelserne - bl.a. ved hjælp af mentorordninger.
- Skolens samarbejde med erhvervsskolerne er langt hen ad vejen forankret i arbejdet med lærlingeprojektet<sup>2</sup>. Skolen har lærlinge inden for følgende uddannelser: Catering, kontor, kleinsmed, tømrer, ejendomsfunktionær, skov og naturteknik.
- Skolen arbejder sammen med en række erhvervsvirksomheder og offentlige institutioner om praktikophold for eleverne specielt i forbindelse med lærlingeprojektet.
- Samarbejdet med SOSU går ud på at skaffe og vise muligheder for pigerne, og vise pigerne at dette er en vej at gå, - specielt efter at flere pigeuddannelser er blevet adgangsbegrænset.
- Samarbejde med de faglige udvalg om at udforme ”gode uddannelser” i lærlingeprojektets regi.

Eksemplet fra Virring viser, at der er meget at samarbejde om, med flere forskellige aktører. Alle samarbejder med det overordnede formål at give den unge på produktionsskolerne nogle gode uddannelsestilbud, der passer til ham eller hende. Eksemplet viser, at samarbejdet kan være til flere sider og om andre områder, end lovgrundlaget kræver.

#### ***Vi anbefaler***

- Det tager tid at udvikle et samarbejde, og den tid skal prioriteres, hvis det skal lykkes.
- Samarbejdet skal forankres på såvel ledelses- som lærerplan, da ideer og intentioner skal understøtte de samme mål med elevens uddannelsesforløb og trække i samme retning gennem hele forløbet.
- Det er vigtigt at finde forskellige samarbejdsområder, der på forskellig vis kan understøtte formålet: at flere elever gennemfører en erhvervsuddannelse. En række felter kan inddrages og kan give synergieffekt.

## **b. Kampen om målgruppen**

Da vi besøgte Sydfyns Erhvervsforskoole og Svendborg Produktionsskole fortalte Forstander Kjeld Rommerdal, at der i alle årene, hvor samarbejdet mellem erhvervsskolerne og produktionsskolerne på Fyn har eksisteret, har været to sideløbende dagsordner: ”*Samarbejdet og kampen om målgrupperne, - dette er ikke blevet mindre af Ministeriets krav til skolerne om at forholde sig til frafaldet og de 95 %, så nogle erhvervsskoler er begyndt at lave produktionsskole-lignende forløb. Men det er kun produktionsskolerne, der leverer varen: elever til erhvervsskolerne.*”

Ud fra vores iagttagelser vil vi pege på følgende konfliktområder mellem de to skolesystemer, - konflikter på det organisatorisk-økonomiske plan:

<sup>2</sup> Forsøgsprojekt hvor eleven er lærling på produktionsskolen; skolen tager mesterens rolle i praktiktiden. Projektets løbetid er forlænget og bliver muligvis permanent. På Virring Produktionsskole er det centralt, at de elever, der får lærerplads, er elever, der ikke kan klare en normal praktikplads på almindelige vilkår.

- Skolerne skal samarbejde, men samtidig konkurrerer de om eleverne, og dermed også om taxameterpengene.
- Erhvervsskolerne er, efter der er sat fokus på at 95 % af en ungdomsårgang skal have en kompetencegivende uddannelse, og med de forskellige lovgivningsmæssige tiltag, der er gjort (senest grundforløbspakkerne), trådt ind i et ”konkurrencefelt” med produktionsskolerne om at kvalificere eleverne til, at de kan starte på erhvervsuddannelsen.
- Der er tale om et ulige samarbejde, især hvad angår ressourcer, mellem forholdsvis små produktionsskoler, der bliver mindre og mindre, og erhvervsskoler, der fusionerer og bliver større og større enheder.
- Lovgivningen stiller krav om, at produktionsskolerne skal ”afgive elever” til erhvervsskolerne til kombinationsforløb; men den anden vej er der kun givet mulighed for, at erhvervsskolerne kan samarbejde med produktionsskolerne om grundforløbspakker.

#### ***Vi anbefaler***

- At samarbejdet har et indhold og en form som alle parter føler de får udbytte af.
- At samarbejdet handler om forskellige former for aktiviteter således at alle kan få fordel af det – således at det ikke kun er produktionsskolerne der sender eleverne på kombinationsforløb på erhvervsskolerne.

### **c. Forskellen mellem store skoler og små skolers organisering af elever**

I vort arbejde med erhvervsskoler og produktionsskoler springer det os ofte i øjnene, at der er to meget forskellige måder at organisere eleverne på. Hermed er der meget forskellige organisatoriske grundlag for at tænke og praktisere undervisning og læring. Baggrunden skal søges i de to forskellige formål, de to skolesystemer er sat i verden for at opnå.

- Erhvervsskolen har sin berettigelse i, at eleverne opfylder de faglige mål, som er absolutte, det vil sige, de gælder for alle. Hermed har der traditionelt set og firkantet sagt været en tilskyndelse til at organisere elever i større grupper, klasser, som de grundlæggende organisatoriske elementer. For herigennem styres en mere effektiv ”afvinkling” af målene. Dette præger fortsat skolerne – ikke mindst under indtryk af krav om økonomisk rationalitet. Og på trods af, intentionerne om at sætte ”eleven i centrum” vha. forskellige understøttende foranstaltninger som uddannelsesplan, kontaktlærerordning mm.
- Produktionsskolen har sin berettigelse i at tage afsæt i den enkelte unges forudsætninger og mulige mål. Hermed har der traditionelt (og også firkantet sagt) været en tilskyndelse til at have fokus på den enkelte som den mindste organisatoriske grundlag for undervisning.

Dette er selvfølgelig meget forsimplet, men vi mener, at det organisatoriske giver to forskellige udgangspunkter for en didaktisk tænkning og praksis. Vi vil i det følgende nuancere ovenstående forsimpning.

#### **Didaktik i de to skoleformer**

Vi beskriver her i korthed de grundelementer, der efter vores opfattelse er dominerende i hver af de to skoleformers didaktiske tænkning. Når vi bruger begrebet didaktik, kan det defineres som det samlede sæt af overvejelser, en underviser må gøre sig forud for sin undervisning. Begrebet

understreger altså kompleksiteten i en undervisningspraksis og reducerer den ikke til eksempelvis samspillet mellem lærer og elev – refleksion herover er blot en del af didaktikken.

For at give et eksempel på organisationsformens gennemslag vil vi henvise til eksemplet i afsnit a ovenfor hentet fra interviewet med Lis Holm, Århus Produktionsskole, hvor hun fortæller om det første forløb med elever fra Produktionsskolen, der blev sendt til Århus tekniske Skole som et led i det såkaldte Protek samarbejde.

Her ser vi et eksempel på erhvervsskolernes tendens til at holde den organisatoriske tænkning inden for rammerne af klasser. Det synes, som om aktiviteter for eleverne, der kom fra produktionsskolen, på forhånd organiseres inden for rammerne af en klasse. Måske også fordi eleverne ankom som ”en pakke”. Denne praksis sætter Lis Holm spørgsmålstegn ved hensigtsmæssigheden af. Og i fremtiden vil man sammen med AtS arbejde for andre måder at organisere eleverne på.

Følgende forsøg på at opstille didaktiske karakteristika for undervisningen på henholdsvis produktionsskolerne og erhvervsskolerne er selvfølgelig generelle. Man kan i denne tid, hvor tingene udvikler sig, finde skoler, hvor tingene foregår på andre måder. Men vi mener stadig, det gælder som overvejende og dominerende træk ved skoleformerne.

### *Produktionsskolerne*

Skolerne er organiseret i værksteder. Og det er på værkstederne og i deres faglighed, elevernes udgangspunkt for læring er. Det faglige indhold tager udgangspunkt i de aktiviteter, som skal afvikles på værkstedet, det vil sige, at det langt hen ad vejen er aktiviteter, som værkstedet skal etablere for eksterne interessenter, der definerer det faglige indhold. Eleverne bliver på produktionsskolerne betragtet som individer med hver deres forløbsplan, og det er i højere grad i elevens forudsætninger, der tages udgangspunkt i, når det bestemmes, hvilken arbejdsopgave eleven skal have, og hvilken undervisning der knyttes til den. Det vigtige er at eleven bliver bedre til noget. Med sig selv som målestok og uden defineret øvre grænse for målene. Ganske vist går eleverne sammen på hold og arbejder i fællesskab, som en del af introduktionen til et værksted.

Produktionsskolerne arbejder med forskellige former for registrering af elevernes kompetencer, der har et dobbelt formål:

- Lærer og elev bliver bevidste om elevens ståsted, som så opsummeres i forløbsplans-samtalen, som foregår mindst hver tredje måned og er at betragte som en formativ evaluering i forhold til det fortsatte forløb. Denne bevidsthed bruges dagligt af læreren i forhold til valg af opgaver til eleven.
- Evalueringen anvendes også i forhold til beskrivelse af opnåede kompetencer som beskrives og registreres i produktionsskolebeviset ved afslutningen af forløbet.

På Svendborg Produktionsskole anvender man en metode til registrering af elevernes opnåede kompetence, som tager højde for elevens udgangspunkt: eleven fik tildelt opgaver, eleven var i stand til at udvikle sig med i øjeblikket. Der blev løbende evalueret på elevens kompetenceudvikling, - og ikke på absolutte mål der er ens for alle elever uanset forudsætninger.

Et væsentligt forhold, som har økonomiske forudsætninger og konsekvenser er lærer- elevradiussen. Grundlaget for ovennævnte arbejde er den radius, der ofte er på produktionsskolerne: omkring otte elever pr. lærer. På erhvervsskolerne kan man ikke planlægge ud fra så lavt et tal; skolernes størrelse og økonomi fordrer, at der er flere elever pr. lærer.

### *Erhvervsskolerne*

På erhvervsskolerne er eleverne organiseret med udgangspunkt i klasser, grupper eller hold. Undervisningen er organiseret i fag, og for fagene er der opstillet mål, som eleven skal nå. Med elevplan og personlige uddannelsesplaner, som havde til hensigt at fremme individualiseringen og differentieringen af undervisningen på den ene side og på den anden side begreber som helhedsorientering, som blev indført med Erhvervsuddannelsesreform 2000, var det hensigten at undervisningen skulle tage en anden drejning. Der skulle nu i højere grad tages udgangspunkt i erhvervsfagets helheder, og undervises med udgangspunkt i den enkelte elevs kompetencer - altså udgangspunkter der kan ligne produktionsskolerne.

Men dette er ikke blevet en realitet alle steder. Tværtimod har opdelingen i fag, adskillelse mellem teori og praksis og beskrivelse af detailmålpinde vundet frem. Vi har således set skoler, der på et 3 ugers forløb har 40 målpinde, som lærerne skal afvinkle i elevplan for hver elev; ligeledes har vi set en hyppig anvendt bedømmelse, hvor eleverne får karakterer efter 9-12 timers undervisning i et fag.

Vi mener, at de karakteristiske træk, vi har set på erhvervsskolerne de sidste år trods en reform, der, som tidligere nævnt, intenderer noget andet, er:

- En fagopdeling, der adskiller almene og faglige fag,
- En opsplittning af teori og praksis i undervisningen,
- Fokus på målopfyldelse og ikke på elevernes udgangspunkt,
- Fokus på summativ evaluering med målafvinkling og karaktergivning og ikke på formativ evaluering og differentiering.

En væsentlig faktor i arbejdsgrundlaget for lærerne ved erhvervsskolerne er også her lærer-elev radiussen. Den er ofte omkring 20 elever pr lærer.

De to skoleformer med deres forskellige tænkning, værdier, historie, traditioner og didaktiske praksis bringer således noget meget forskelligt med ind i de nye samarbejdsrelationer, som der nødvendigvis må være opmærksomhed på, hvis det skal blive et bæredygtigt samarbejde.

I ovennævnte har vi med vor belysning af forskellene på skolerne taget udgangspunkt i den didaktiske tænkning og de didaktiske træk. Men der er også andre væsentlige forskelle, som vi ikke vil behandle dybt men her afslutningsvis i dette afsnit opstille som spændingsfelter.

## Formålmæssige og organisatoriske forskelle

<b>Produktionsskoler</b>	<b>Erhvervsskoler</b>
Dannelse og livsduelighed som formål <sup>3</sup>	Kvalificering som formål
Små skoler, få organisatoriske lag, tæthed og hurtig handling; ”vi aftaler det lige ved frokosten” <sup>4</sup>	Store skoler med langt fra top til bund og hermed langsommere beslutningsprocesser.
Tydelige forstandere der repræsenterer et tydeligt værdigrundlag ifht. eleverne og den pædagogiske linie	Mindre tydeligt eller nært ledelsesansvar, hvor interesserne er delt mellem økonomi og pædagogik
Værksteder, individ og erhvervsfag som udgangspunkt	Klasser, skolefag og mål som udgangspunkt

<b>Eleven som udgangspunkt</b>	<b>Målene som udgangspunkt</b>
Arbejdet med erhvervsfaget som udgangspunkt	Undervisning i fag der adskiller dels det almene og det faglige; dels teori og praksis
Evaluering af formativ karakter: elevens udvikling vurderes som understøttelse af elevens lærerprocesser	Evaluering af summativ karakter: elevens standpunkt vurderes, og der gives karakterer
Lærer- elevradius ca.8-10	Lærer- elevradius ca. 17-24

### **Vi anbefaler**

- At erhvervsskolerne overvejer, hvordan der kan skabes overskuelighed for eleverne der kommer fra produktionsskolerne, både når de er på kombinationsforløb, og når de senere kommer på ordinære forløb på erhvervsskolerne.
- At det overvejes, hvordan evalueringer kan tage udgangspunkt i elevens situation, niveau og udvikling og ikke i uddannelsesinstitutionernes forestilling om, hvad eleverne skal kunne, og hvordan de skal kunne det.
- At lærerne på kombinationsforløbene mere bevidst arbejder med at lære af hinandens gode praksis.
- At lærerne på tværs af de to skoleformer tydeliggør, hvad det er eleverne skal lære på produktionsskolerne for at kunne klare sig på erhvervsskolerne.

<sup>3</sup> Vi har valgt at nævne denne væsentlige modsætning her; vi uddyber den i afsnittet Menneskesyn. Vi nævner den, fordi vi mener, den har meget stor betydning for de to systemers selvforståelse og ageren.

<sup>4</sup> En vending vi hørte flere gange på Produktionsskolerne

## d. Når loven skal udmøntes i virkeligheden

Vi vil i dette afsnit se på, om lovens intentioner føres ud i virkeligheden – og hvordan. Vi er på det rene med, at der for skolerne er tale om et arbejde, der er under opstart og udvikling. Men netop derfor kan det være på sin plads at diskutere og vurdere, om arbejdet har en rimelig retning i forhold til intentionen. - Og om loven i et og alt lader sig realisere.

Vi tager udgangspunkt i forsøgene på at virkeliggøre ideen om kombinationsforløb, sådan som de beskrives på to meget forskellige måder: Den ene er en beskrivelse af et forløb på Aarhus tekniske Skoles Levnedsmiddel- afdeling<sup>5</sup>; den anden en beskrivelse af et forløb på Århus Produktionsskole og Århus teknisk skoles Bygge og anlægsafdelinger. Vi vurderer her kun ud fra beskrivelserne, idet vi ikke inden for projektets rammer har haft mulighed for at følge forløbene i praksis, hvilket vi er på det rene med nok ville give anledning til andre kommentarer.

Som vi nævnte i starten af dette afsnit, tolker vi hensigten med lovgrundlaget for samarbejdet sådan:

- Et produktionsskoleforløb skal pege hen mod, at eleven kan gå videre på en erhvervsuddannelse.
- Et kombinationsforløb skal åbne eleven for og kvalificerer eleven til at gå på en erhvervsuddannelse, ved at han eller hun oplever trygheden på produktionsskolen samtidig med at han eller hun bliver introduceret til erhvervsskolen og dens uddannelse(s krav).

Selve ordet kombinationsforløb (der stammer fra bekendtgørelsen) angiver for os, at noget kombineres – i dette tilfælde elementer fra produktionsskolen og erhvervsskolen. Hensigten må være at give en indslusning til erhvervsskolen, samtidig med at eleven har trygheden på produktionsskolen. Her kan det så diskuteres, om en del af de kombinationsforløb som tilsyneladende udelukkende foregår på erhvervsskolen, er kombinationsforløb. Eller er det snarere forløb, der blot henlægges til erhvervsskolen uden at indeholde kombinationer? For et kombinationsforløb må efter vores opfattelse være et forløb, der kombinerer elementer fra de to skoleformer – elementer, som netop kun findes i det ene system og ikke i det andet.

Vi kan også sige det på en anden måde: Vi fortolker formålet med kombinationsforløbet sådan, at det skal være inkluderende, når den unge går fra produktionsskolen over i erhvervsuddannelsens univers. Hermed menes, at de kvalificeres bredt til at gå i gang med og fastholde en erhvervsuddannelse. Og det vil sige, at der arbejdes med kombinationer, der tager højde for de tre kompetencefelter, som vi beskrev i vores indledning:

<b>lærer</b>	<b>elev</b>
didaktik	læring
erhvervskundskab	erhvervskundskab
elevkundskab	skolekundskab

Almindeligvis vurderer man fortrinsvis undervisningen (dens indhold og former) ud fra det første felt: læreren skal vide noget om og kunne noget inden for didaktik – og have indsigt i elevens læring.

<sup>5</sup> Beskrivelsen som den foreligger på skolens hjemmeside foreligger som bilag 1 i dette projekt

Men den målgruppe af unge, som kombinationsforløbene er aktuelle for, gør det nødvendigt at inddrage også de to andre felter. Eleverne mangler ofte kendskab til branchen ud over det tekniske og metodiske, dvs. viden om kultur, betydningen af konkurrence- eller markedsmæssige vilkår, betydningen af fagligt samarbejde eller hensyntagen, livet som lønarbejder); og de mangler ofte kendskab til det at gå i skole, især fordi de pendler mellem forskellige systemer og dermed forskellige kulturer (relationsmåder til lærere, mulighed for kammeratskabsgrupper, hensigtsmæssig adfærd i undervisning; adfærd på skolen).

Læreren skal således også have en bred indsigt i den branche, han igennem sit fag repræsenterer, - og indsigt i elevens viden eller illusioner om samme; og han skal endvidere være opmærksom på, at eleven ikke nødvendigvis kender ”spillet” og ”koderne” i skolen.

Det er ud fra dette perspektiv, vi vurderer og diskuterer beskrivelserne af de to ovennævnte kombinationsforløb.

Vi har ud fra de forskellige typer af kombinationsforløb, vi har set på en række af skoler, opstillet nedenstående typologisering, der naturligvis er meget skematisk forenklet og kun kan bruges til at gøre ideen mere klar:

- **Arbejdsdeling eller udlicitering.** Her aftales der mere, end der samarbejdes. Forløbet henlægges på en erhvervsskole – uden reel forbindelse eller sammenhæng med produktionsskoleforløbet. Her anvendes de forhåndenværende søms princip, idet der ikke samarbejdes om et fælles mål, et fælles forløb; fokus er på den eksisterende undervisning der, hvor forløbet har eller får til huse.
- **Komplementering.** Her samarbejdes om det fælles mål, at sikre eleven det han eller hun skal lære, for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse. Hver skoleform bidrager ud fra fælles drøftelse og fælles planlægning med det optimale fra egne hylder på lageret.
- **Integration; det kvalitativt nye.** Her gentænker begge skoleformer egen praksis og forsøger at skabe noget nyt, der tager udgangspunkt i elevens behov og ønsker; vante mønstre i valg af undervisningsformer, indhold, samarbejdsrelationer sættes på spil for at skabe sammenhæng på tværs af de to skoleformer og hermed skaber en ny praksis.

Vi vil diskutere, om tendenserne i det beskrevne kombinationsforløb er inkluderende eller ekskluderende for produktionsskoleelevens forhold til erhvervsskolen. For at uddybe, hvad vi mener, vil vi inddrage Jean Lave og Etienne Wenger’s begreb ”Legitim, perifer deltagelse”. Det anvendes almindeligvis om den lærendes forhold til (erhvervs)arbejdet, arbejdsmetoderne her og de sociale forhold. Vi låner begrebet fra denne sammenhæng og anskuer ved hjælp af det skolegang som noget, en ung skal lære for at blive elev.

Med legitim, perifer deltagelse menes da, at de lærende deltager i skolens praksisfællesskab, men ikke ved i første omgang at få samme ansvar som ”mesteren”, den rutinerede elev. Beherskelse af viden og færdigheder sigter mod, at den nyankomne bevæger sig i retning af fuld deltagelse i de praksisser, der udfolder sig i fællesskabet. Ved brug af dette begreb kan vi tale om den proces, hvor den nyankomne, dvs. produktionsskoleelev bliver en del af praksisfællesskabet for at blive fuldgyltig deltager: erhvervsskoleelev, lærling. Her mener vi at begrebet legitim, perifer deltagelse måske kan sætte fokus på de processer og procedurer, der kan flytte eleverne fra perifer, legitim deltagelse til fuldgyltig deltagelse i erhvervsskolens praksis.

Når vi ser på beskrivelsen fra Aarhus tekniske Skoles Levnedsmiddelaafdeling skriver de om elevforudsætninger blandt andet:

- *Det er en forudsætning at eleven er fundet egnet og klar til at deltage i et meritgivende kombinationsforløb på Aarhus tekniske Skole.*
- *Eleven skal være mødestabil og kunne fungere sammen med andre.*

Det afgørende her er, hvad der er den præcise og ikke mindst praktiske definition af formuleringer som *fundet egnet og klar*, og at *kunne fungere sammen med andre*. Hvilke indikatorer vælger man at bygge på, altså: hvilke iagttagelser ligger man til grund, og hvilke kriterier vælger man for at skelne imellem dem? Skal eleven huske at medbringe papir og blyant, skiftetøj? Skal eleven virke glad? Interesseret? Skal eleven tale på en bestemt måde? Skal eleven snakke med andre elever? Sidde sammen med dem i kantinen? Eller er det nok, hvis han eller hun ikke lige frem kommer i slagsmål med andre?

For formuleringerne kan jo forstås på flere måder, i hvert fald hvis man lægger sagen ud til afgørelse folk og folk imellem (også på skolen). For her vil det være de enkeltes normer, der kan have rod i forskellige sociale og kulturelle baglande, der gør udslaget: det ene sted gælder dén adfærd for social; det andet sted en anden. En sådan om ikke privat, så dog forholdsvis tilfældig norm er ikke heldig – hvilket vi fra en anden vinkel uddyber i kapitlet om etik.

Videre står der under *Målet med kombinationsforløbet* blandt andet:

- *At læreren vurderer elevens faglige, personlige og sociale kompetencer.*

Hvis vi tager teksten på ordet, kan den se sær ud, når man betænker, hvilken målgruppe, kombinationsforløbene retter sig imod. For det kan vel ikke være et mål, at elevernes kompetencer skal vurderes? Vi vil nok snarere mene, at det burde være målet, at elevernes kompetencer skal udvikles. At man altså sætter fokus på proces og ikke produkt. – Måske tager vi fejl, måske vil det bare blive opfattet som ”en strid om ord”. Men når vi reagerer, er det fordi, denne tænkemåde – at fokusere på produkt, summative kompetencer – har en lang tradition i erhvervsuddannelserne. Og derfor kan formuleringen måske opfattes som en selvfølge, som ”et reelt billede” af meningen med kombinationsforløbene.

Endvidere fortsætter beskrivelsen med følgende:

- *I forløbet indlægges også en introduktion til grundfagene dansk og naturfag, hvor eleverne screenes.*

### ***Faglige kompetencer:***

*Eleven vurderes på om han/hun under vejledning:*

- *kan anvende knive og andre værktøjer, samt maskiner på en sikker måde.*
- *har kendskab til hvilke redskaber, der skal bruges i forhold til de råvarer, der tilberedes.*
- *kan overholde de lovmæssige hygiejneregler.*
- *kan vurdere kvaliteten af udvalgte råvarer inden for bager-, slagter og køkkenområdet*
- *kan følge en instruktion/opskrift og udføre opgaven tilfredsstillende.*

*Desuden vurderes eleven på om han/hun:*

• har tilstrækkelige læse-, skrive- og regnefærdigheder i forhold til at kunne gennemføre et grundforløb.

**Personlige kompetencer:**

Eleven vurderes på om han/hun:

- kommer hver dag og møder til tiden
- udviser interesse og motivation i faget
- er korrekt påklædt i praktiklokalet
- er ansvarlig i forhold til indgåede aftaler

**Sociale kompetencer:**

Eleven vurderes på om han/hun:

- kan samarbejde med andre
- fungerer socialt på holdet

Igen: her tales der ikke om udvikling af elevernes kompetencer men om screening og vurdering af kompetencer. Eleven, der kommer på et kombinationsforløb, skal netop have opbygget sine kompetencer. Han eller hun har dem ikke. Derfor bør fokus være på kompetenceudvikling og læreprocesser.

Målbeskrivelser, som dem, vi her præsenterer fra Levnedsmiddel, rejser på den baggrund to spørgsmål:

- Man må - igen - spørge, hvilke indikatorer, der lægges til grund for en vurdering
- Og, hvad der måske er det væsentligste i denne sammenhæng, må man spørge: hvilke undervisningsmæssige konsekvenser der drages af en sådan vurdering? Bruges screeningen til at fastlægge elevens niveau, så der faktisk kan sættes ind med understøttende og udfordrende (inkluderende) undervisning? Betragtes målpindene med andre ord mere som sigtepunkter end som absolutte mål? Eller bruges vurderingsresultatet til at sortere elever fra det videre forløb (ekskluderende undervisning), så eleven oplever, at han eller hun skal bestå en adgangsprøve for at få lov til at være mellem de svage elever?

Vi må igen understrege, at vi analyser på skriftligt materiale og ikke praksis. Derfor kan det se ud, som om vi maler fanden på væggen eller i hvert fald med den brede pensel. For måske var intentionen slet ikke, som vi beskriver (og til slut ironiserer over). Men skriftlige formuleringer har det med at skabe det, de beskriver, være konstitutive. Det ser vi i andre sammenhænge. Og det kunne man måske frygte her. Især når teksten afhændes fra den eller de, der har skrevet den og tænkt den, til de, der skal omsætte ordene i praksis: hvor er de supplerende retningslinier så? – Her er vi tilbage ved de problemstillinger vi beskrev i afsnit a (om produktionsskolernes og erhvervsskolernes samarbejde). Her pegede vi på risikoen for, at elevens forløb falder fra hinanden, når organisationens forskellige led ikke trækker på samme hammel. Det vil her sige: at man sikrer sig overensstemmelse mellem de tænkte og skrevne ideer og intentioner og disses udførelse i praksis. Især den del af de skrevne ord, der ”står mellem linjerne”, kan her let gå tabt.

For tekstens ånd står altid svagt over for dens bogstav. Vi kunne ønske os, at det fremgik i klar og utvetydig tekst, hvordan man ville sikre en inkluderende undervisning. Gerne med de felter, der nævnes i screeningen som grundlag. Prøv for eksempel at se forskellen på at beskrive vurderingsgrundlaget således:

1. *Hvordan anvender eleven knive og andre værktøjer? Og hvor sikkert anvender eleven maskiner?*

I stedet for som der står:

2. *kan anvende knive og andre værktøjer, samt maskiner på en sikker måde.*

Forskellen på de to formuleringer beskriver forskellen mellem to forskellige synsvinkler på eleven og det faglige: i den oprindelige formulering (nr. 2) ligger målestokken i det faglige, og eleven undersøges for mangler i forhold hertil; i den anden, reviderede (nr. 1), bliver elevens aktuelle kompetence på feltet den ressource, der tages udgangspunkt i. Sagt med andre ord: Formulering nr. 2 fremhæver en faglig standard; formulering nr. 1 fremhæver den lærendes og læringens betydning.

I de didaktiske overvejelser bag kombinationsforløb bør der ikke vælges mellem de to positioner: de skal konkret spille sammen og afvejes over for hinanden. Løsrives de fra hinanden, risikerer man på den ene side – og det er den kritik vi har af screeningsformuleringerne – at de faglige standarder opleves som abstrakte. Og på den anden side vil elevens læreprocesser uden faglige standarder at styre efter risikere at ende i social tomgang uden forandring, hygge.

Et godt bud på et forløb, hvor man i klar tekst skelner mellem faglige standarder og læreprocesser – og beskriver samspil herimellem – er det Protek-forløb, som er udviklet inden for Bygge og anlægsområdet. Det er beskrevet nærmere i Heike Schulz Nielsens artikel i denne rapport, som der hermed henvises til.

Vi opstiller her i skemaform de træk, der karakteriserer de to forløb, vi har sat til diskussion i det foregående:

<b>Bygge- og anlægsforløbet</b>	<b>Levnedsmiddelforløbet</b>
Forløbet er et sammenhængende forløb, der går på tværs af de to skoletyper	Forløbet er et udstationerings- forløb på erhvervsskolen
Forløbet tager udgangspunkt i elevens parathed	Forløbet tager udgangspunkt i institutionens krav
Forløbet har udvikling af elevens kompetencer som mål	Forløbet har måling af elevens kompetencer som mål
	Forløbet har tilpasning af eleven som mål

I forhold til vores model på side 19 ser vi Levnedsmiddelforløbet som et forløb, der er henlagt til en erhvervsskole. Bygge- og anlægsforløbet som et eksempel på et integrerende forløb, der forsøger at tænke og gøre noget nyt. Vi mener, at der i Bygge- og anlægsforløbet er en god model til efterfølgelse af andre. Levnedsmiddelforløbet kan, som vi antyder, måske fortjene en grundigere undersøgelse, så man kan få præciseret, hvordan de særlige vilkår her (organisation, fagopfattelse, undervisningssyn, kultur mv.) kan være en barriere eller mulighed, når et lovgivningsmæssigt påbud om kombinationsforløb skal rummes.

### ***Vi anbefaler***

- At der arbejdes grundigt med udredning og tolkning af bekendtgørelsens tekst og dens intensioner om kombinationsforløb og andre samarbejdsformer.
- At der på tværs af skolerne arbejdes med at definere begrebet kombinationsforløb og udvikle konkrete modeller for dette.
- At der arbejdes med at præcisere hvilke kompetencer, eleverne skal have med sig fra et kombinationsforløb for at de kan blive inkluderet i den daglige praksis og fællesskabet i erhvervsuddannelsen.
- At beskrivelserne af kombinationsforløb finder sted i en sprogbrug, der afbalancerer de faglige standarder og elevens læreprocesser.

## **e. Forskellen mellem en dannelses- og en kvalificeringskultur**

Produktionsskolerne og erhvervsskolerne er to skoleformer med hver sit formål. Kort sagt er erhvervsskolernes formål at uddanne dygtige håndværkere til erhvervslivet og hermed at kvalificere de unge til disse job; produktionsskolernes opgave er at kvalificere de unge til at tage en uddannelse. I forhold til begge uddannelses typer er der også et dannelses aspekt, der kort sagt går ud på at gøre eleverne til fungerende samfundsborgere i et demokratisk samfund.

I den pædagogiske praksis vil de to skoleformer – som vi så i afsnit 4 – udmønte sig på forskellig vis. Dette skal sikkert for en stor dels vedkommende tilskrives deres forskellige opgaver her i samfundet.

Men trods forskellene i formål har begge skoletyper dannelse som en væsentlig del af deres formål. Det fremgår af bekendtgørelserne. Begge skoleformer er ungdomsuddannelser, og hermed bliver uddannelsen et vigtigt led i den unges vej ind i samfundet og den personlige afklaring i den forbindelse.

Forvaltningen af dette dannelses aspekt tager sig forskelligt ud i de to skoleformer: Tendensen er, at:

- Produktionsskolerne sætter udviklingen af elevens brede kompetence og livsduelighed i højsædet.
- Erhvervsskolerne sætter kvalificeringen og socialiseringen til arbejdsmarkedet højest.

Der er tale om meget standhaftige traditioner. Som det er fremgået af denne rapport, har vi hørt dem komme til orde, når lærere fra de respektive systemer taler om kravene om samarbejde om kompetencegivende forløb: nogle produktionsskolelærere klamrer sig til den oprindelige idé med deres skole og mener, de alene skal gøre eleverne livsduelige; nogle erhvervsskolelærere holder deres faglige tradition i hævd, når de insisterer på, at eleverne skal være ”grydeklare”, inden de kommer på deres erhvervsskole, dvs. fokuserer på det faglige.

Disse traditioner overlever ikke blot som holdninger hos den enkelte lærer – eller leder. De overvintre i en lang række dimensioner af den pædagogiske dagligdag, som praktiseres (og skal praktiseres) rundt omkring i undervisningslokalerne. Traditionerne lever i den gøren og laden, den enkelte lægger for dagen. Man kan sige, at traditionerne lever videre ”bag om ryggen” på den enkelte lærer, når han eller hun passer sit arbejde ved at låne fra den eksisterende praksis:

- Beskrivelsen og tolkning af mål
- Fastlæggelsen af undervisningens indhold
- Valg af undervisningsformer
- Valg af aktivitetsformer
- Udformning af undervisningsforløb
- Opfattelser af forhold mellem teori og praksis
- Opfattelser af begreberne elev og lærer – og samspil mellem dem.

Når de to skoleformer skal arbejde sammen om kombinationsforløbene, kræver det, at man i fællesskab får rystet posen på alle disse felter. Hver af skoleformerne må besinde sig på egne forudsætninger. Og sammen må man som led i udviklingen af kombinationsforløb afklare følgende spørgsmål og definere de pædagogiske forudsætninger, de indebærer og bygger på:

- Hvad er det, der er vores formål med det samlede kombinationsforløb<sup>6</sup>?
- Hvad er det for nogle fælles<sup>7</sup> mål inden for henholdsvis det erhvervsfaglige, det almene og de personlige, vi vil forfølge på forløbet?
- Hvilke arbejdsmetoder er det at eleverne skal tilegne sig for at de kan klare sig på den pågældende uddannelse på erhvervsskolen?
- Hvordan kan de lære det, de skal, på kombinationsforløbet?

Det vigtige er at dette fælles udviklingsarbejde tager udgangspunkt i det lærerpraksisfællesskab som skal udmønte kombinationsforløbet. Selvfølgelig skal skolernes ledelser være aktiv i at sætte de værdimæssige rammer for arbejdet. Men ligesom det er vigtigt at ledelserne gør dette arbejde, er det vigtigt at den undervisningsmæssige praksis udvikles af de lærere, der skal arbejde sammen om den. Således at der bliver en overensstemmelse mellem den praksis, der udvikles, de pædagogiske værdier der er i denne praksis og så den undervisning, der praktiseres, og de værdier der er i den. Ånd og bogstav skal følges ad.

## 2. Protek: organisering af uddannelse og vurdering af elever

*af Heike Schulz Nielsen, lærer ved Århus Produktionsskole*

### Almindelige forløb

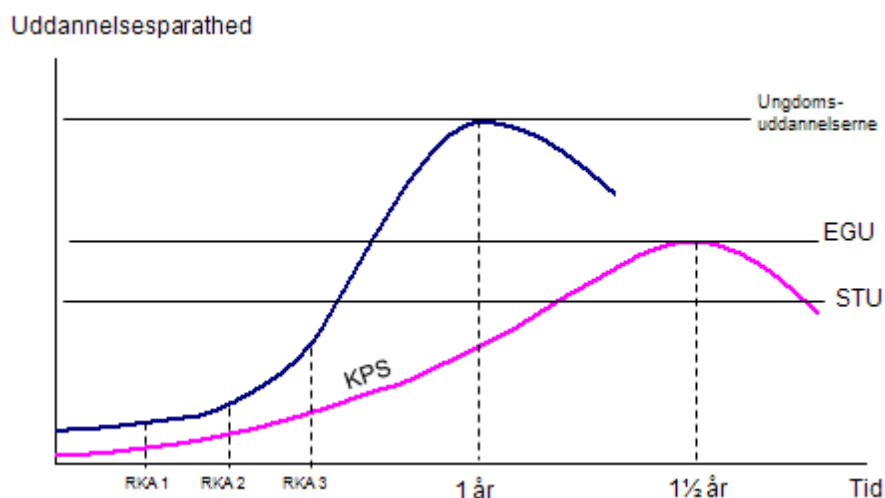
En almindelig produktionsskole-elev gennemgår typisk et forløb, som det er skitseret på den øverste graf i figur 1 nedenfor.

Han/hun har ved start ofte ret så langt igen i forhold til at være uddannelsesparat, hvilket her forstås som værende parat til at tage en ungdomsuddannelse på f.eks. teknisk skole, handelsskole eller social- og sundhedsskolen. Opgaven på produktionsskolen er så at arbejde hen imod at afklare og gøre den unge uddannelsesparat ved at arbejde med både de faglige, de sociale og de personlige kompetencer. Dette har produktionsskolen højest et år til, da lovgivningen begrænser et ophold på produktionsskole til at måtte vare i højest et år.

<sup>6</sup> Forstået som det samlede forløb der foregår på såvel produktionsskolen som erhvervsskolen

<sup>7</sup> Når der her bruges betegnelsen fælles mål, menes der at eleverne herudover forfølger de mål der fremgår af deres forløbsplan

Figur 1



Efter en indkøringsperiode på omkring fire uger laves en første realkompetenceafklaring (RKA 1)<sup>8</sup>. Denne kvalificerer faglærerens og vejlederens indtryk af, hvor eleven står ifht. de faglige og sociale kompetencer. Derudover siger måden, hvorpå han/hun udfylder spørgsmålene, meget om elevens modenhed, selvforståelse, refleksionsevne og realitetssans.

Med denne første RKA som udgangspunkt, vælges der ved en efterfølgende samtale sammen med eleven mål og fokuspunkter for de næste måneder.

De fleste elever vil allerede ved de næste RKA'er vise synlige fremskridt. Måske ikke de helt store spring, men typisk er de helt tydeligt på vej op ad den blå kurve. Dette er helt efter planen og sker hos over 80 % af alle elever. Det tidspunkt, hvor de rykker allermest, dvs. hvor kurven er allerstejlest, plejer at være efter ca. ½ år på skolen og op til det hele år. Derfor er en af Århus Produktionsskoles målsætninger også at udfordre eleven, således han/hun kommer ind i dette flow<sup>9</sup> – for al erfaring siger, at vi er i stand til at udsluse de elever, der har gået på skolen i op mod et helt år, særdeles positivt. Det, det så gælder om, er at få eleven ”skudt af” til en ungdomsuddannelse lige inden de topper deres kurve – mens de stadig er i positiv udvikling. Det er simpelthen meget vigtigt, for forfejltes dette tidspunkt, oplever vi typisk, at elevens uddannelsesparathed faktisk falder igen. Der er ikke nok udfordringer og mål at indfri på skolen. Eleven oplever, at han/hun er dygtig nok, klarer alle opgaver tilfredsstillende og er nu ved at være klar til de udfordringer, den valgte uddannelse kan stille til eleven. Han/hun begynder at kede sig, og begynder derfor at slappe af og tage produktionsskoleopholdet mindre alvorligt – hvilket så resulterer i øget fravær, mindre motivation, frækkere opførsel og dårligere udførte opgaver. En væsentlig grund til, at dette sker og at eleven ikke bliver ”skudt af” tidlig nok, er nogle ungdomsuddannelsers sjældne indtag. Hvis en potentiel murer, mekaniker, kok eller handelsskoleelev er ved at toppe i april måned, kan det føles som meget lang tid til at de nye hold starter i august!

På Århus Produktionsskole går der også de såkaldte Klar-Parat-Start (KPS)-elever. Det er tosprogede elever uden en 9.klasse afgangseksamen, oftest meget udadvendte med krudt i rumpen (se den nederste kurve i figur 1). Deres udgangspunkt i forhold til uddannelsesparathed er fra

<sup>8</sup> hertil bruges værktøjet [www.realkomp.dk](http://www.realkomp.dk) → faglige/sociale kompetencer → værktøjet online → bygge/maler Århus eller træværksted Århus Produktionsskole

<sup>9</sup> flow-begrebet er beskrevet i Hans-Henrik Knoop's artikel i Kognition og Pædagogik nr. 52, 2004: ”Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det”. Flow = effektiv læring og trivsel

starten særdeles lavt, og de falder helt klart i den kategori, der er svær at motivere til uddannelse. De har ofte så mange problemer på så mange fronter (fagligt, sprogligt, socialt og personligt), at der skal arbejdes med dem intensivt, længe og vedholdende for at få dem til at bevæge sig op ad uddannelsesparathed-aksen. Men også for dem går det stille og roligt om end langsomt fremad. Typisk skal KPS-elever bruge 1½ år på skolen, før de topper – og det gør de vel at mærke på et noget lavere niveau end det, der skal til for at kunne klare en uddannelse på teknisk skole, handelsskolen eller sosu. De topper ofte på EGU-niveau, især grundet deres bogligt dårlige udgangspunkt. Nogle når endda ikke op på dette niveau og kan for fremtiden forhåbentlig så visiteres til den nye særlig tilrettelagte uddannelse for unge med særlige behov – STU. En stor fordel ved disse to uddannelser er, at der er optagelse flere gange årligt, så der ikke behøver at gå så lang tid fra, at eleven vurderes til at toppe, til han/hun kan starte på sin uddannelse.

## **Kombinationsforløbet Protek**

Århus Produktionsskole har siden efteråret 2006 haft et tæt samarbejde med Århus Tekniske Skoles Bygge og Anlæg afdeling. Dette samarbejde går ud på at skabe gode overgange for uddannelsesparate elever fra produktionsskole til teknisk skole og omvendt ved frafaldstruede elever på teknisk skole. Samarbejdet kaldes for ”Protek”, sammensat af **P**roduktionsskole og **T**eknisk skole.

Protek er i dag udviklet til at være et fuldt kombinationsforløb mellem Produktionsskole og Teknisk skole. Det betyder, at det ikke kun dækker et 2 ugers ophold på teknisk skole for produktionsskoleelever, sådan som kombinationsforløb oftest bliver forstået. Protek-forløbet er meget længere og en kombination af tiltag på produktionsskolen og på teknisk skole.

### **a. Visitering af elever til Protek på Århus Produktionsskole**

Som nævnt ovenfor, foretages en første realkompetenceafklaring (RKA 1)<sup>10</sup> efter en indkøringsperiode på omkring fire uger. Med denne første RKA som udgangspunkt, vælges der ved en efterfølgende samtale sammen med eleven mål og fokuspunkter for de næste måneder. Hvis eleven er afklaret omkring, at han/hun på sigt ønsker en uddannelse inden for Bygge og Anlæg, og hvis det ud fra RKAen giver mening rent fagligt og socialt, kan eleven allerede her visiteres til Protek-forløbet.

Ofte forholder det sig dog således, at eleven skal have lidt længere tid til for det første at blive afklaret om, hvilken uddannelse han/hun ønsker, og for det andet at udvikle tilstrækkelige personlige og sociale kompetencer til at en deltagelse i Protek forløbet giver mening. Så ofte er det først efter anden eller tredje RKA, at elevens udvikling er så godt i gang, at en visitering til Protek kommer på tale. Protek har løbende indtag og udsluser til teknisk skole fire gange årligt.

### **b. På forhånd visiterede elever til Protek**

Det sker også, at UU-vejledere eller teknisk skole henviser elever til Århus Produktionsskole med netop det formål, at de her skal gøre sig klar til en uddannelse på teknisk skoles Bygge og Anlæg ved at deltage i Protek-forløbet. Disse elever deltager fra starten af deres ophold på Produktionsskolen i Protek, - dog med det forbehold, at de kan sættes af forløbet igen, hvis de ikke viser tilstrækkelige kompetencer eller motivation.

---

<sup>10</sup> hertil bruges værktøjet [www.realkomp.dk](http://www.realkomp.dk) → faglige/socialt kompetencer → værktøjet online → bygge/maler Århus eller træværksted Århus Produktionsskole

### c. Indholdet af selve forløbet

Selve Protek-forløbet består af to forskellige dele: almenundervisning og værkstedsopgaver. Som Protek-elev skal man deltage i otte ugentlige undervisningstimer, der fordeler sig på fire timer dansk/samfundsfag, to timer matematik og to timer tegningsforståelse. Derudover tilbydes to timers undervisning i it-kørekort, som dog er frivillig.

Denne teoretiske del af forløbet er valgt af flere grunde. For det første, fordi den opkvalificerer eleverne rent bogligt til at klare den teoretiske del af deres kommende uddannelse. For det andet fordi teknisk skole udtrykkeligt har ønsket, at vi forbereder eleverne på, at den teoretiske dimension, dvs. det at sidde stille og lytte/læse/skrive/tegne, hører til det at tage en erhvervsuddannelse. Det er i dag *ikke* nok at kunne lide og være god til det praktiske arbejde i værkstedsdelen.

Undervisningstimerne fordeler sig med to timer på hver af ugens første fire dage, da det giver den ønskede vekselvirkning mellem teori og praksis, samtidig med at eleverne ikke skal sidde stille alt for længe ad gangen. Lidt teori hver dag frem for i større klumper modvirker desuden, at eleverne fristes til at pjække på teoretisk tunge dage.

Skema for Protek-almenundervisning, forår 2008

	<b>mandag</b>	<b>tirsdag</b>	<b>onsdag</b>	<b>torsdag</b>	<b>fredag</b>
8.20 – 9.50			dansk/ samfundsfag		
10.00 – 12.00					
12.30 – 14.30	matematik	dansk/ samfundsfag		tegnings- forståelse	

Den anden del af Protek-forløbet består af særlige opgaver på værkstedet. De elever, der er tættest på teknisk skoles niveau, er i sagens natur også de elever, der er i stand til at påtage sig de sværeste opgaver. Det gælder både på det rent praktiske plan med større, længerevarende, mere komplicerede og/eller kvalitetskrævende opgaver, men også på det teoretiske plan, idet der kræves nogle beregninger, kalkulationer, noget tegningsforståelse, omregning af målestok eller lignende.

Faglærerne sørger hele tiden for at udfordre eleverne lige en tand over deres nuværende niveau, så de får rig mulighed for at udvikle sig og lære (dvs. er i flow<sup>2</sup>= effektiv læring og trivsel).

Protek-elever bliver også typisk udfordret på det personlige og sociale område ved at få leder-rollen i de små sjak, der er omkring hver opgave. De får f.eks. ansvaret for, at en produktion bliver færdig til tiden eller skal være mentor-elev for en ny elev på værkstedet og de forventes efterhånden at kunne arbejde rimelig selvstændig og koncentreret med en given opgave.

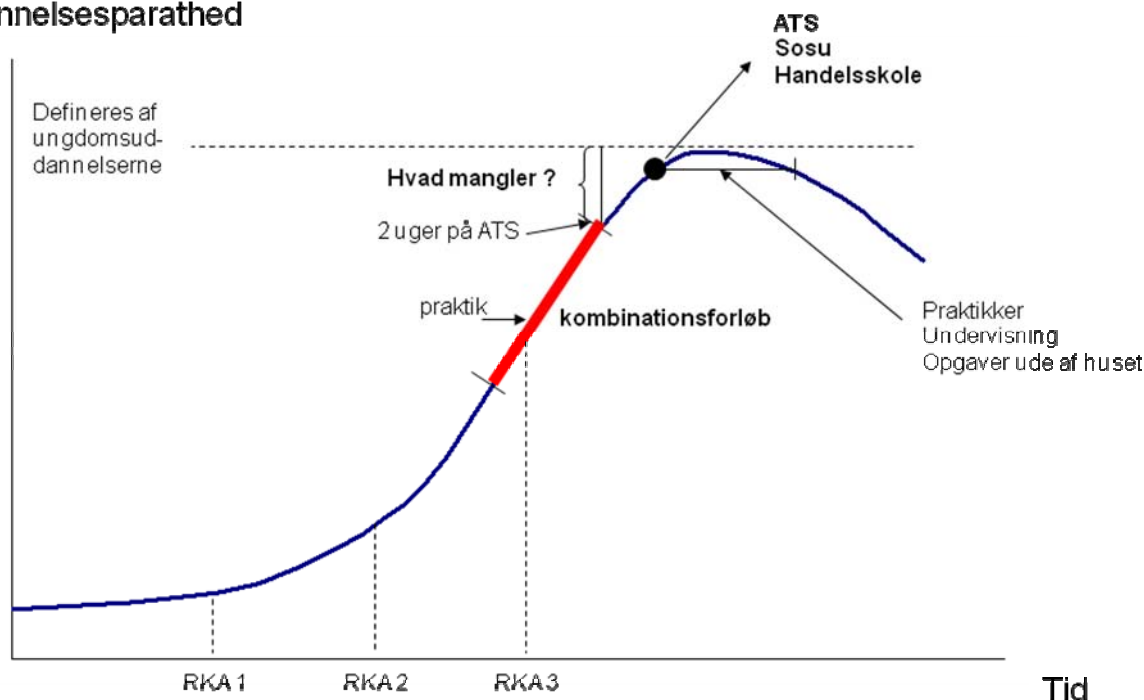
Når eleven er godt i gang med sit Protek-forløb og udvikler sig tilfredsstillende, er tiden inde til at sende ham/hende i praktik inden for det fag, han/hun har besluttet sig for (se figur 2 nedenfor).

Denne praktik varer typisk to uger og har det primære formål at give eleven en realistisk oplevelse af, hvad det vil sige at skulle tage aktiv del i arbejdslivet. At opleve krav og regler på en rigtig arbejdsplads, at fornemme omgangsformen og høre fagjargonen, at møde tidligt og arbejde otte timer i træk, at arbejde ude i al slags vejr og blive sat til ting, man ikke har prøvet før.

Denne første praktik plejer at være noget af en øjenåbner og meget lærerig for eleven, og oftest bliver han/hun meget mere afklaret i forhold til sit valg af uddannelsesretning.

Når eleven så er ved at være godt på vej til at være uddannelsesparat, aftales et såkaldt kombinationsforløb på teknisk skole. Eleven bliver grundigt forberedt på dette ved at besøge stedet før start og få forklaret indhold og forventninger. Det varer i 14 dage og foregår på grundforløbet på den uddannelse, eleven ønsker, f.eks. på tømrer, maler, murer eller vvs grundforløbet. Eleven deltager på et etableret grundforløbshold, som har været i gang i noget tid, for at opleve en almindelig dagligdag på teknisk skole, herunder det faglige niveau, det sociale fællesskab, de skrevne og uskrevne regler, frokostpausen og de fysiske rammer. Det skal afmystificere, hvad teknisk skole er, og give eleven en fornemmelse af, hvilke krav og forventninger der stilles til elever på den pågældende uddannelse.

## Uddannelsesparathed



Figur 2

Efter de 14 dage vender eleven tilbage til Produktionsskolen og teknisk skole giver (se igen figur 2) en grundig tilbagemelding til Produktionsskolen om, hvorvidt eleven er klar til at starte på teknisk skole eller ej – og i så fald helt konkret, hvad eleven mangler for at blive klar til at starte på teknisk skole, så han/hun i sin sidste tid på Produktionsskolen kan arbejde målrettet med at udvikle sig på de punkter, der halter.

Når en elev så er ved at have nået toppen, og der måske er nogle måneders ventetid ifht. at kunne starte på teknisk skole, så er vi meget opmærksomme på at prøve at fastholde dem på toppen i stedet for at dykke igen som før omtalt. Dette gør vi ved i udstrakt grad igen at sende eleven ud i praktikker. Det har den fordel, at eleven oplever noget nyt og spændende, men også, at han/hun skaber sig et netværk af fagfolk, som de senere måske kan trække på, når de skal finde en praktikplads.

Ud over at sende eleven i praktik, intensiverer vi undervisningen i de fag, der halter, og faglæreren prøver at finde opgaver, der involverer, at eleven arbejder en del ude af huset. Dette for igen at variere opgaverne og dagligdagen, komme ud over kanten og træne kundekontakten.

Sidst men ikke mindst bliver vi ofte spurgt, hvad vi definerer som ”uddannelsesparathed” i forhold til ungdomsuddannelserne. Men det er faktisk ikke os som produktionsskole, der definerer denne – det er ungdomsuddannelserne selv, der med deres målepinde i de 2 ugers kombinationsforløb, produktionsskoleelever deltager i, simpelthen har taget stilling til, hvad de skal kunne for at starte på de pågældende uddannelser. Så ”uddannelsesparathed” er *ikke* en fast størrelse, men kan variere fra sted til sted.

### 3. Samarbejde med virksomheder

Flere produktionsskoler og erhvervsskoler samarbejder med det lokale erhvervsliv i forbindelse med, at eleverne skal have mulighed for at opleve arbejdslivet på en konkret virksomhed. Erfaringerne er blandede. På den ene side er der elever, der, som Heike Schulz Nielsen beskriver det i sin artikel, oplever det som en berigelse at komme i praktik: deres uddannelse får en ekstra dimension. På den anden side er der også erfaringer for, at eleverne ikke altid får noget ud af deres praktik - og ender med at misligholde aftalen.

Der kan ikke gives nogen enkel opskrift på den gode praktik. Heller ikke nogen enkel forklaring på den mislykkede praktik.

Vi kan dog pege på enkelte forhold, som vi dog ikke våger at sætte sammen til et mønster:

*Skole og virksomhed har forskellige opgaver.* Det kan virke trivielt at pege på dette. Men virksomhederne har som opgave at tjene penge; skolen at uddanne arbejdskraft (erhvervsuddannelserne) eller forberede til uddannelse (produktionsskolen). På den ene side er livet på virksomheden autentisk; på den anden side har virksomheden ofte hverken tid eller kompetence til at tænke didaktisk endsige tilrettelægge et uddannelsesforløb for eleven (eventuelt sammen med skolen). En virksomhed skal være af en vis størrelse, før der er ressourcer til den slags aktiviteter. Risikoen er så, at den unge får en ensidig eller tilfældig introduktion igennem ”forefaldende arbejde”; her kan skolen give den unge en mere bred basis af kompetencer. Gevinsten er, at virksomheden kan lade den unge snuse til ”lugten i bageriet” på en måde, som en skole aldrig kan. For mange elever er det en opvågnen at komme i praktik på en virksomhed og prøve en rigtig arbejdsplads. Når aftalerne er lavet korrekt, er det en stor udfordring for den enkelte elev, at de får stillet arbejdsopgaver i en virksomhed. De får en oplevelse af, at de kan udfylde en plads, og at det at være på ”job” også er hårdt, da de har flere arbejdstimer end på skolen, og for nogle er det deres første erfaring med en arbejdsplads. Det skal dog heller ikke undervurderes, at mange elever har brug for (og er glade for) at have skolen i baghånden – med mulighed for vejledning, støtte og opmuntring. Men skolerne efterlyser ressourcer til at ”nurse” deres samarbejdspartner fra erhvervslivet, men skolerne oplever også, at virksomhederne mangler ressourcer til at indgå i et mere forpligtigende samarbejde om de unges uddannelse.

*Lokal, personlig kontakt.* Verring Produktionsskole viser, at den personlige kontakt fra skolerne til virksomhederne er meget vigtig. Den stærke tilknytning til lokalområdet og opmærksomhed på netværksdannelse omkring mulighederne i elevernes uddannelsesforløb spiller uden tvivl en stor rolle. Virksomheden kender de faglærere/vejledere, som kontakter dem. Troværdigheden fra skolen via faglæreren spiller en stor rolle. Virksomheden ved, hvad de kan forvente, fordi der er åbenhed og ærlighed omkring den enkelte elev, som skal i praktik. Den i bogstaveligste forstand korte afstand mellem skole og virksomhed gør det muligt for skolen at opfange eventuelle problemer på et tidligt tidspunkt.

*Erhvervskundskab:* På Vurring Produktionsskole gav det gode samarbejde mellem lokale virksomheder og skole et utilsigtet resultat, som vi mener, bør anføres. I udviklingen af de lærlingeforløb, skolen står for, blev der indgået aftaler med forskellige virksomheder om de dele, som skolen ikke selv var i stand til at gennemføre: således blev der til eksempel indgået aftale med en svømmehal om den del af målene Ejendomsservice-uddannelsen, der drejer sig om pasning af en sådan. Her blev skole og virksomhed knyttet sammen. Men lige så væsentligt var det, at dette planlægningsarbejde betød, som en lærer udtrykte det: ”At jeg som lærer fik et andet blik på mit fag og den undervisning jeg gav”. På den baggrund kunne han planlægge og tilrettelægge sin undervisning på en anden måde og med et mere erhvervsrettet sigte.

### **Vi anbefaler**

- Det kan anbefales at indtænke erfaringer fra Forsøgsprojektet ”Produktionsbaseret lærlingeuddannelse”, udarbejdet af Produktionsskole Foreningen, i det videre arbejde med at inddrage virksomheder i samarbejdet om elevernes individuelle uddannelsesforløb. Især det at opleve at vellykkede forløb skaber anerkendelse fra samarbejdspartnerne, og derved åbnes dørene til erhvervslivet for de unge.
- Med inspiration fra Praktikum kan der eksperimenteres med at hente autentiske opgaver fra virksomhederne ind på skolen, hvor der så kan være tid til at arbejde med disse (se Undervisningsministeriets publikation *Praktikum i praksis*).

## **4. Etik, fortælling, elever og menneskesyn**

### **Etik**

De elever, der er målgruppe for samarbejdet mellem produktionsskolen og erhvervsskolerne har ofte problemer ud over det faglige. De stiller særlige krav til skolernes rummelighed og lærernes kompetencer. Til eksempel fortæller en skole, at de arbejder med nogle af de unges overvægt. Her støder skolen på en udfordring eller et etisk dilemma: hvordan taler man med den unge om dette problem uden at såre? Og er det i det hele taget en opgave for en faglærer, at tage sig af den slags problemer?

Et andet eksempel: Nogle unge har et – med et mildt udtryk – drømmerisk forhold til bankers og andres hjælpsomhed. Ofte med det resultat, at de (hos banken) optager er alt for dyrt lån, som de ikke kan administrere; eller (som det var tilfældet hos en repræsentant fra Falck) den unge tegner her abonnement på vejhjælp for at få en flot taske – selv om han kun har en knallert; og nu hænger han på en række girokort. Her bevæger skolen sig ind på et felt, hvor man ud fra et voksenperspektiv med de erfaringer, vi har, nok ved, hvad den unge burde gøre. Men i de konkrete læreprocesser rejser problemerne sig: hvordan ”samarbejder” man med den unges frie vilje uden at begå overgreb (dvs. tvinger sin vilje og syn på sagen igennem) eller manipulere (dvs. lokker den unge til at vælge vores perspektiv)? Hvordan får man den unge til at tage ansvar for sit eget liv, uden at tage ansvaret fra den unge?

Konflikterne begrænser sig ikke til forhold mellem lærer og elev. Også kollegiale forhold kan sætte en lærer i et dilemma: Vi fik for eksempel fortalt om, hvordan en lærer omtalte eleverne nedsættende til en anden lærer. Her støder hensyn til beskyttelse af eleven sammen med hensynet til lærerens personlige integritet.

Lærerne flest omgås deres elever (og hinanden) på en ordentlig måde. Og de lærere, vi har talt med, holder af deres elever. Omgås dem uden at være kammerater, men med professionel venlighed. Det er ingen selvfølge. Og ikke generelt udbredt. Der er eksempler – få ganske vist – på at lærere kan give udtryk for ringeagt over for gruppen af utilpassede elever.

Vi mener, at skolerne bør fokusere på og synliggøre disse *etiske* sider af deres arbejde.

- Først og fremmest for at pege på at det etiske er et område, der burde udvikles mere målrettet på skolerne som en del af lærernes *professionalisme*, det vil sige den kompetente håndtering af de svageste i det interne arbejde;
- Dernæst som led i en *professionalisering*, det vil sige synliggørelsen udadtil af professionalismen som argument for skolens berettigede funktion i forhold til samarbejdspartnere, myndigheder og offentligheden generelt.

### *Professionalisme og professionalisering*

I langt de fleste tilfælde kommer man langt ved i undervisningen at falde tilbage på det, ens mor lærte en, når hun sagde:

- Du skal behandle andre ordentligt.

Det gælder i den almindelige omgangstone og så videre, når man færdes sammen i dagligdagen. Her ved vi som (tommelfinger)regel, hvordan vi skal behandle andre: hvordan vi skal tiltale dem, omtale dem, samtale med dem; omgås dem. Men undervisning er ikke at sammenligne med almindelig dagligt samvær blandt venner eller familiemedlemmer. Her gælder andre spilleregler. Det er et asymmetrisk forhold, hvor den ene part (læreren) varetager en opgave, der går ud på, at ”flytte” eller ”ændre” elevens faglige personlighed i samspillet om noget fælles tredje – det faglige. Der er tale om et magtforhold, hvor læreren har autoritet og eleven må have tillid til denne. For læreren er ansat til at administrere nogle mål, som er styrende for valg af indhold i undervisning og også sætter rammerne for, hvilke aktiviteter – og dermed samspil – lærer og elever skal indgå i.

Anderledes sagt: læreren skal ikke blot *inspirere* og *støtte* elevens bestræbelser på at blive bedre til det faglige, nå målene. Læreren skal også *udfordre* eleven. Dette giver mange gange anledning til en række etiske dilemmaer, der skal håndteres, men ikke kan opløse.

Ovenfor refererede vi den skole, der tog fat på elevens overvægt. Vi nævnte også, hvordan en skole kunne inddrages der, hvor elevens naivitet eller manglende realitetssans kostede dyrt (i banken og lignende). Vi har også hørt eksempler på, hvordan skolen involveres i dialog og nogle gange konflikter med forældrene.

Den unge er involveret i mange sammenhænge, som giver anledning til dilemmaer for læreren: hvordan ”passer man på” den unge uden at underminere den unges vilje og ansvar? Ved direkte kriminelle handlinger stiller sagen sig tilsyneladende nemmere: her kan man henvise til loven. Det vanskelige opstår i to andre henseender: den unges livsstil og den unges opfattelse af skole og undervisning.

Hvor det drejer sig om den unges adfærd eller livsstil, overtræder den unge nok ikke en regel, men er slået ind på en bane, som den voksne med stor sikkerhed kan vurdere vil medføre skade eller bare urimeligt besvær. Med andre ord: hvordan gør man som lærer erfaring og skøn gældende?

Når det drejer sig om den unges vilje eller indstilling til selve undervisningen og ikke kun forhold uden for denne, kan der også opstå vanskeligheder. Man kan jo for eksempel ikke tvinge nogen til at være interesseret i matematik; eller tvinge nogen til at koncentrere sig. Tålmodighed fra lærerens side er nok nødvendigt, men rækker i den forbindelse ikke til, hvis undervisningen skal lykkes. Det er ikke nok, at læreren kan "rumme" de elever, der tager tid i læreprocessen og har mange svinkeærinder. Især produktionsskolerne har netop elevens faglige personlighed som genstand for forandring.

Grundlæggende rejser det en vanskelighed for al undervisning, når lærerens eller systemets ønske om at ændre elevens vilje støder sammen med lærerens eller systemets ønske om at respektere elevens ret til selvbestemmelse.

Når så desuden den ene part af systemet defineres som svag, hvilket er tilfældet med eleverne på produktionsskolerne, bliver der tale om en endnu tungere problemstilling: denne målgruppe hører til blandt samfundets svageste og bliver – for overhovedet at kunne starte på en uddannelse - genstand for iagttagelse og vurdering i form af screening, visitation, realkompetencevurdering og meget andet.

Efter vores opfattelse er håndteringen af etiske konflikter en overset dimension af lærernes arbejde. Både af lærerne selv og deres omgivelser. At håndtere etiske dilemmaer er en del af en lærerkompetence. Synliggørelsen heraf har både *en ekstensiv og en intensiv dimension*. Lad os uddybe dette.

Ved et besøg på Virring Produktionsskole fik vi et eksempel på, hvordan *den ekstensive dimension* administreres. Som nævnt havde nogle elever problemer med bankernes meget velvillige lånemuligheder og besvær med afdragene. Overvægt var også et eksempel på nogle elevers problem. Dyrt og unødvendigt abonnement hos Falck et tredje. Og et fjerde eksempel angik elevernes besvær med at få penge fra su til transport.

Man kunne mene, at problemerne på disse områder var elevernes eget ansvar. Eller i hvert fald ikke var skolens ansvar. Men sådan ser skolen ikke på det. De tager den unges problemer op og involverer sig i en løsning af dem. De har en ret pragmatisk vurdering til grund for, at de går med den unge i banken for at få en løsning på låne-problemet osv. Hvis de nemlig ikke gør det, udebliver den unge fra skolen. For netop disse unge er så svage, at de ikke kan have flere bolde i luften på en gang. Sådan *er* disse unge. Derfor engagerer skolen sig i den unges livssituation og ikke kun i den unges gøren og laden på skolen. Det betyder, at den ekstensive udstrækning af det område, som skolen forholder sig til er større, end andre skoler. De etiske konflikter ligger derfor på lur i langt flere sammenhænge.

På eud har man hørt man ofte, at man må være mere målrettet mod de faglige kompetencers udvikling, end man er på produktionsskolen. I en anden sammenhæng end dette projekt hørte vi, at det blev formuleret på den måde af en repræsentant fra teknisk skole:

- Hvis eleverne ikke er klar til at begynde hos os, når vi har realkompetencevurderet dem inden for 14 dage, får UU dem lige i hovedet igen.

Med den seneste lovændring er også produktionsskoleområdet underlagt mere målrettethed i undervisningen: der skal arbejdes direkte på kompetencegivende uddannelser i form af kombinationsforløb og eventuelt gennemførelse af (dele af) grundforløbet fra eud. Det kan måske

betyde en ændring i opfattelsen af, hvilke problemområder i den unges tilværelse, der er plads til. Diskussion herom er i hvert fald allerede fremme. Ved flere lejligheder har vi hørt, at produktionsskolerne insisterer på, at deres opgaver ligger i det brede felt med fokus på elevernes personlige udvikling – med afsæt i arbejdet på værkstederne.

Her bemærker vi, at skolerne, der arbejder med udsatte unge, ikke anfører undervisningens etiske vanskeligheder. Og deres professionalisme i dette arbejde. Især produktionsskolerne fokuserer på *de særlige unge* og ikke på *de etiske vanskeligheder* i arbejdet med de unge som en *del af den faglige kompetence* her. Der fokuseres på målgruppen; ikke på lærerens kompetence.

Vi er i den forbindelse ikke stødt på en professionel etik eller en etik, der er formuleret i forhold til professionen i relevante begreber. Det ser vi heller ikke andre steder i uddannelsesverdenen. På seminaret, hvor skolerne var inviteret, protesterede flere mod denne udlægning:

- Vi diskuterer hele tiden den slags konflikter i det daglige.

Det tvivler vi ikke på. Men vi ser for det meste det etiske beredskab som en indstilling eller en *holdning* hos lærerne - et sindelag, en ”ordentlig indstilling til andre mennesker”. Dette er selvfølgelig nødvendigt, men ikke tilstrækkeligt. Den etik-opfattelse, der efter vores opfattelse, burde indgå i en lærers kompetence, kan snarere beskrives som *en kvalifikation*. Den bygger på

- refleksion,
- faglige begreber og
- færdigheder.

Den etik, vi møder, er ”hjemmelavet”. Forstået på den måde, at den opstår som et sammenskudsgilde mellem de forskellige moralske normer, som de ansatte bringer med sig. Og det er godt. En etisk handling har bedre chance for at lykkes, når de, der praktiserer den, selv tror på sagen. Engagementet er vigtigt at fastholde.

Vi sætter fingeren på noget andet. Nemlig det, at etikken ser ud til at fungere som en slags tavs viden: nok bliver problemerne drøftet og diskuteret. Og handlinger foreslået. Men vi har ikke set eksempler på, at selve det etiske beredskab, værdierne og håndteringen af dem, sættes til diskussion. Synliggjort.

Vi har så foreslået, at skolerne tydeliggør en række *typiske konflikter fra dagligdagen*, som de skal og kan tage sig af (det kunne være elevernes personlige hygiejne, deres motoriske færdigheder eller mangel på samme; deres nogen gange grove eller hårde omgangstone også over for forældre). Og det *værdigrundlag*, de arbejder på (for eksempel retten til selvbestemmelse, sige sandheden, respektere personlig integritet).

Da vi fremlagde dette på seminaret, affødte det en diskussion. Produktionsskolerne gav udtryk for, at de kæmper med et dårligt eller skævt image: som et sted for skæve eksistenser. Det skræmmer en del elever og forældre væk, at der ikke er knyttet prestige til at gå på en produktionsskole. Det ses ikke som en mulighed, men som en brændemærkning. Derfor gav nogle af skolerne udtryk for, at det ville føje spot til skade, hvis man annoncerede med, at de eksempelvis var en skole, ”der havde godt tag på overvægtige unge eller unge med ringe personlig hygiejne”. Indtrykket af at være et – med et udtryk fra ungdomskulturen – ”tabersted” ville blive forstærket. I elevernes og forældrenes øjne. I stedet for på den måde at fokusere på konflikter, ville man hellere forbinde sig med

muligheden for succes – som for eksempel når Virring Produktionsskole bliver kendt i lokalområdet for at give mulighed for at påbegynde lærlingeforbud: det giver et løft til hele skolen og dens image.

På den anden side gav en leder fra en produktionsskole et eksempel på, at de kan mangle et argument for netop den etiske dimension af lærernes kompetence. Under et møde med en repræsentant fra folkeskolen sagde denne:

- Jeg kan jo ikke sende mine små pus op til dig med de rødder, der går hos jer.

Så der mangler alligevel noget. Det gav skolerne selv udtryk for, når de sagde, at de ”nok ikke er så gode til at fortælle, hvad det er, vi er gode til” - en måde at gøre omverdenen opmærksom på skolernes etiske kompetencer på. Og dette skal forstås som de særlige ”greb” om målgruppen og de mange udfordringer, den giver. Og vel at mærke greb, der er en del af underviserens arbejde med de faglige emner. Med andre ord: vi mener, skolerne bør beskrive den etiske kompetence som en del af deres professionalisme. Netop for at denne kan synliggøres som led i en professionalisering.

Inden vi præsenterer vores forslag, vil vi antyde perspektiverne af målrettet at arbejde med denne *professionalisering*:

I andre erhverv (advokater, læger, ejendomshandlere, banker) henviser man til et etisk beredskab som et led i en bevidst strategi for professionalisering. Her er tale om brancher, der i høj grad fungerer på markedsvilkår. Etikken anvendes ikke (kun) for klienter og kunders blå øjnes skyld, men i bestræbelser på at indtage og bevare anseelse i samfundet – og i sidste ende markedsandele. I undervisningsverdenen finder man, så vidt vi er orienteret, ikke en så bevidst brug af etikken som en del af lærer- og ledelsesarbejdet. Det nærmeste kan være generelle normer eller hensigter i skolernes værdigrundlag. Etikken er ikke en levende og jordnær del af pædagogikken. En sådan synliggørelse har ellers vidtrækkende konsekvenser for:

- Den økonomiske tildeling af ressourcer
- Den politiske indflydelse på uddannelsens organisering og opgave
- Den kulturelle/psykologiske anerkendelse af lærernes fagligt-personlige indsats.

Vi kan sammenfatte vores iagttagelser og skolernes kommentarer i form af nedenstående tre principper, som vi foreslår som rettesnor for et eventuelt videre arbejde med etik som en virksom del af skolens (lærernes og ledelsen) kompetenceprofil. Vi mener, der er brug for:

- At synliggøre for omverdenen, hvordan der arbejdes med de etiske konflikter, der knytter sig til at have den særlige målgruppe (og ikke kun fokuserer på målgruppens særtræk i sig selv).
- At skolerne som grundlag for dette målrettet og systematisk beskriver den etiske dimension som en del af lærernes kompetence (og ikke kun som et punkt i skolens værdigrundlag eller som del af en tavs, det vil sige ureflekteret viden i det daglige).
- At henvisningen til de etiske konflikter foregår på en måde, som fremhæver den etiske dimension som udtryk for en ressource (og ikke tegner et billede af skolen og dens elever som værende præget af menneskeligt underskud).

### Vi foreslår

- At skolerne ud fra deres dagligdag beskriver en række *konkrete konfliktfelter* eller dilemmaer af mere almen karakter. Den del har kun adresse til skolerne selv. Herigennem skabes en konsensus for eksempel om, hvad der er etiske problemer, og hvad der blot kan reguleres med ordensregler.
- At skolerne på denne baggrund formulerer *generelle værdier*, som ligger til grund for det fagetiske. En inspiration kunne være:
  - Respekt for personlig integritet
  - Frihed for skade (fysisk eller psykisk)
  - Selvbestemmelse
  - Lige behandling af alle
  - Sandfærdighed.
- At lærere og ledelse diskuterer *konkrete forslag til håndtering af konflikter og dilemmaer*, der kan praktiseres lokalt
- At lærere og ledelse som forudsætning herfor fokuserer på og udvikler *præcise fagligt-etiske begreber* til beskrivelsen af disse konflikter og dilemmaer.

## Fortælling

Da vi besøgte Virring produktionsskole stillede vi et spørgsmål fra vores spørgeguide:

- Hvordan visiterer eller scanner I jeres elever, inden de starter?
- Joh, nu skal I høre, svarede forstanderen.

Og så begyndte han at fortælle om en håndfuld elever. En for en. Vi fik historien om, den alt for kraftige pige; ham, der blev prakket et Falck-abonnement på, selv om han kun har en knallert, om dem, der har så lidt motorisk fornemmelse, at de ikke kan holde på en kost.

- Det er sådan nogle elever, vi har, sluttede han af.

Med andre ord: han fortalte billeder af de unge frem, så de stod tydeligt for os. Vi har erfaret det andre gange: fortællingen om eleverne ligger på lur, når snakken går om undervisning og andet. Fortrinsvis hos lærere og ledere fra produktionsskolerne, men også hos uue'erne, men i mindre omfang hos lærerne fra eud.

Man kunne være fristet til at mene, produktionsskolefolk er mere sludrevorne og snakkesalige end andre. Underforstået: lidt mindre seriøse og måske ikke så teoretisk eller begrebsligt stærke som for eksempel eud-lærere. Men man kunne også se de mange fortællinger som *en narrativ kompetence*, der giver god mening i forhold til den målgruppe af særlige elever, der går på skolerne. – En kompetence, som måske ikke skulle praktiseres så stedmoderligt, som den bliver, men gøres til en bevidst del af en lærerprofil. Også på eud.

For hvad kan man med en fortælling?

I hvert fald to ting:

- I forhold til eleven: Man kan bedre få beskrevet en person (i dette tilfælde en elev), så han eller hun ikke reduceres til at være en mangel
- I forhold til læreren: Man kan skabe den afstand til konfliktfyldte eller slidsomme situationer, der kan give et pusterum.

### *Beskrivelse af personer*

Arbejdet med ”svage elever” render ind i et paradoks: målet er, at den unge får styr på sin uddannelse og sit liv; men det kan være svært at se, hvilke kræfter i den unge man skal bygge på. Man identificerer den unge som ”ressourcesvag” og skal ud fra dét skabe ressourcer. Denne selvmodsigelse skyldes langt hen ad vejen, at målgruppen beskrives ved hjælp af begreber, der især sætter fokus på deres mangler: de er ”resultat” af familie eller samfund og som sådan ”identitetssvage”, ”usikre”, ”svigtede” – listen af negative betegnelser er lang. Helt forkert er det vel heller ikke, når man ser på den enkelte unge: han eller hun har brug for at nogen gør en ekstra indsats for dem. Problemet med den slags begreber er bare, at de gør blinde eller enøjede: man kan kun se den unge som bærer af mangler.

Med fortællingen kan der fremkaldes et andet billede af den unge.

Mange af eleverne kan have ført et liv eller fører et liv under vilkår, der gør, at de har en adfærd, så de – med en frase – ”er uden for pædagogisk rækkevidde”. Men produktionsskolerne skal netop have dem inden for rækkevidde. Og der hjælper fortællingen om eleverne: den ind-henter dem så at sige, henter dem ind i et fællesskab, i og med at de fortælles. Mange af psykologiens og andre videnskabers begreber bruges ofte på en måde, så de ud-lægger de unge (eller andre, der har det svært). Det vil sige sætter den unge ind i en teoretisk sammenhæng eller forståelsesmønster, der jo er og må være abstrakt i forhold til dagligdagen. Fortællingen stifter fællesskab. Blandt andet fordi fortællingen afdramatiserer. Selv den værste adfærd kan sættes på en sproglig formel, vi kender, og gives et udtryk, vi forstår:

- Nu ska I høre om Lise, da hun væltede en spand maling.  
eller
- Ka du huske dengang du drøede rundt om Randers Hallen på en boret knallert?

Den, der fortæller om en anden, inddrager den anden i sin erfaringsverden; giver den anden identitet som en, der har evnen til at handle. I fortællingen bliver den, der fortælles om, ikke defineret i forhold til en fremmed målestok som for eksempel uddannelseskrav, normer for adfærd, socialisationsmønstre, kulturel arv og så videre. Med fortællingen får den unge en identitet på egne betingelser. Den baryler, der bliver fortalt om, er ikke ”identitetssvag”: fortællingen går netop ud på at få fortalt, hvordan selv den værste ogginok har en vilje, kan gøre noget. En rigtig god historie lever jo af det, der er påfaldende, sært og underligt. Det, der måske endda ikke kan forklares:

- Louise har altid villet stå i et køkken, Så fik hun en praktikplads. Og så holder hun op efter to dage, fordi hun ikke har penge til et buskort!

Ikke alene giver fortællingen *plads i et fællesskab og identitet til den unge*. I praksis hørte vi også, hvordan elever igennem fortælling kom til syne *uden at blive fordømt*. Men de blev heller ikke forkortet i form af undskyldning for deres adfærd. Tværtimod. Der blev ikke lagt fingre imellem, når ”dum” optræden blev gengivet. Men fortælleren holdt fingrene fra at gætte på motiverne for den måske uheldige og selvskadende adfærd.

Sammenfattende kan man sige, at fortællingen om de unge lader den unge fremstå som et andet individ end det, der blot opfattes som ”en svag elev” eller ”sårbar”. Nemlig som en, der kunne have ressourcer.

### *Pusterum*

Enhver kender til at fortælle om sine egne kvajerier og uheldige udladninger af temperament. På den måde får man taget trykket af det, der kunne ende med bitterhed og så videre. Man får stillet det, man ikke vil have med at gøre mere, ind i fortællingens udstillingsmontre: ikke glemte, men af vejen, så man kan leve videre.

For ligesom man med fortællingen kan levere et mere positivt billede af den enkelte; så kan fortællingen give fortælleren et sted at være i helle, et pusterum. Det kan være en slidsom opgave at have med målgruppen at gøre. Lærerne må jo i sit arbejde involvere sig uden at brænde op.

Fortællingen om de unge bliver også en måde at balancere mellem empati og distance. Fortælleren må ”gå tæt på” og skærpe sansen for den anden (måden at gå på, snakke på, handlinger) for at kunne fortælle. Fortælleren må på den anden side holde afstand for at lade den anden komme til sin ret i sin særegenhed. I praksis så vi, hvordan lærerne kunne omgås de unge på en måde, hvor de på én gang kunne være tæt på de unge (venlige og med indlevelse) og være på afstand (voksne, autoriteter, der hverken tog de unges problematiske adfærd ”ind” eller ”på sig”). Og det er vores skøn, at det ikke mindst skyldes, at de behersker fortællingen som en position, hvorfra de værner om både de unges og deres egen personlighed. Når lærerne fortæller om de unge kan de som sagt inddrage dem i et fællesskab. Men de kommer også af med det, der kan slide: alt det, der kan ”køre en op” og på lang sigt ”køre en ned”. For kan det gøres til en historie, er det til at leve med igen.

### ***Vi foreslår***

Alt i alt burde den narrative tilgang til elever og undervisning efter vores opfattelse gives en mere fremtrædende plads. Ikke at den skal erstatte for eksempel pædagogisk eller anden teori og sprogbrug. Det kan det ikke, for set i en uddannelsesperspektiv har fortællingen den svaghed, at den er tavs i forhold til formulering af de mål og den retning, som skal lægges til grund for samspillet mellem lærer og elev – ikke mindst efter de seneste lovændringer på dette område. Fortællingen knytter sig mere til fortiden, idet den aktualiserer dem i nuet. Men den burde tages alvorligt og kunne måske indarbejdes som en del af skolens praksis – som kvalificering af grundlaget for at arbejde med afvejning af mål og deltagerforudsætninger.

## **Eleverne**

Under vores interview på Århus Produktionsskole præsenterede en af lærerne der, Heike Schulz Nielsen, os for en måde at beskrive elevernes udviklingsforløb på. Efterfølgende bad vi hende skrive sine tanker ned i artikel-form. Artiklen bringes som kapitel 2 i denne rapport.

Grunden til, at vi finder tankerne interessante er, at den måde man her beskriver de unge på, adskiller sig fra traditionel alders- og udviklingspsykologi. Disse kan, sådan som de praktiseres, rumme en almen eller generel målestok – en slags normalmeter for personlig udvikling. Blikket på den faktiske unge bliver skævt: han eller hun sammenlignes hele tiden med et abstrakt ideal. Det bliver svært for den unge at leve op til. Og det afstedkommer ofte utålmodighed, hvis ikke ligefrem skepsis eller manglende tillid fra den voksnes/lærerens side, hvor sådanne skabeloner ligger til grund for samspillet.

På Århus Produktionsskole underkastes den unge også et vurderende øje. Men her ligger den unge så at sige selv inde med målestokken. Den unge skal ændre sig, og det skal være i retning af en kompetencegivende uddannelse. Men kurven, han eller hun kommer til at tegne med denne ændring, er hans eller hendes egen. Optikken på den forandring også af personligheden, som den unge gennemløber, er hele tiden de faglige krav.

Naturligvis er der så en grøft man kan falde i, hvis den unge oplever det som en reduktion af egen person, at han eller hun fortrinsvis kommer til syne som en (potentiel) faglig personlighed. Mange sider af hans person kan være ufortalte.

Men dette kan netop også være styrken – også for den unge. Han eller hun bliver ikke vurderet som sådan, men kun på de sider af personen, der har betydning for det faglige. Med Jonas Frykmanns ord: der arbejdes med at den unge kan blive til *noget* og her igennem blive til *nogen*. Den unges identitetsarbejde lades i fred.

## Menneskesyn

I kapitel 1 beskrev vi betydningen af, at de to skoleformer skal arbejde med dannelse, men traditionelt opfatter og løser de den opgave på meget forskellige måder. I dette afsnit diskuterer vi et tema, der indgår i dannelsesopfattelsen, nemlig menneskesyn.

Vi tager den med her, fordi de indgår som blind makker i mange diskussioner – ikke kun i forhold til uddannelse, men også arbejdsmarkedspolitik, integration og andre felter. Meget forenklet og poppet kan man sige, at de forskellige menneskesyn dukker op, når det – med udgangspunkt i konkrete hændelser og diverse tiltage på fx skoleområdet – diskuteres, om det er ”samfundets skyld” eller ”den unge selv er ansvarlig”. Vi går ikke ind i denne politisk følsomme diskussion, men vil pege på en enkelt uheldig konsekvens for det område, vi har undersøgt.

I praksis kommer striden om forskellige menneskesyn til udtryk, når en enkelte elev eller dele af elevgruppen er til diskussion. Her dingler beskrivelsen af de unge mellem to poler: Produktionsskolerne kan fremføre, at politikerne ”kender ikke vores målgruppe”. Og en lignende kritik rettes mod erhvervsskolerne, for ”de burde finde ud af, hvilke elever, de modtager fra os”. Erhvervsskolerne på deres side kan ”vaske deres hænder” og ”sende eleverne tilbage i hovedet af UU, hvis de ikke er grydeklare”. – Allerede her kan man ane, at de forskellige menneskesyn ikke tilfalder den ene eller den anden part som resultat af et frit valg (på baggrund af politisk, moralsk, eller anden indstilling). Ofte taler man ud fra den placering, man har i forhold til målgruppen: hvilken opgave har den institution, man arbejder i, fået af samfundet i forhold til disse unge?

Vi vil ganske kort pege på en konsekvens af en sådan institutionalisering af et menneskesyn, som set fra den unges vinkel er meget uheldig. Det ser nemlig ud, som om den unge – når de påbegynder en kompetencegivende uddannelse - mødes af et uddannelsessystem, der tvinger ham og hende til at være mere moden, end mange af de unge er, som kommer fra en produktionsskole.

De fleste ungdomsuddannelser er skåret over næsten samme læst: ½ års grundforløb, hvor der snuses til forskellige områder, så vælger den unge – og begiver sig i kast med den egentlige faglige fordybelse. Sådan er eud bygget op; og sådan er gymnasierne bygget op.

For at begå sig her, forudsættes der en bestemt mennesketype: nemlig det selvstændige individ, der allerede har sin dømmekraft udviklet – klar til at vælge. På den ene side set er det en sympatisk respekt for den enkeltes råderet over sit eget liv. På den anden side set, er det netop her, mange unge knalder panden mod egen afmagt, når de kommer fra produktionsskolen til grundforløbet på eud. For deres problem er, at de ikke har forudsætningerne for at vælge alt det, det skal vælge – af mange forskellige grunde. Netop dét gjorde, at de i første omgang kom på en produktionsskole. Nok kan man ikke aflede de unges hele personlighed, adfærd og væremåde af de samfundsmæssige omstændigheder, de er vokset op under. Ikke alt er samfundets skyld. Den enkelte har en vilje. Og et ansvar for at forvalte eget liv på de betingelser, han eller hun får givet. Men det er en abstrakt betragtning, at lade som om den enkelte kan udvikle og bruge en vilje, der er uberørt af de sociale og kulturelle omgivelser: viljen og dømmekraften kan være beskadiget, uudviklet eller udviklet i forhold til andre felter end skolens verden.

## 5. UU-vejledningen

Undervejs i dette projekt er vi blevet klar over, at UU-vejledningen (som en fjerde agent ved siden af de to skoleformer og virksomhederne) indtager en meget central rolle i den enkelte unges uddannelsesforløb. Ikke kun på den måde, at der formelt er et nyt grundlag for deres virke i og med den ny vejledningslov, men også mere uformelt på den måde, praksis kan finde sted.

*Ny lov.* Den nye vejledningslov pr. 1. august 2008 vil medføre en række ændringer, som bevirker, at der allerede fra 6. klasse kan sættes ind over for de elever, som måske vil få vanskeligheder med at gennemføre en ungdomsuddannelse. Elever i 9. klasse kan få tilknyttet en mentor, og de uafklarede elever skal tilbydes brobygning. I 10. klasse bliver brobygning obligatorisk i 2 uger, og det skal være til 2 forskellige uddannelser. Vejledningen skal også være mere opsøgende. Unge under 25 år, som ikke er kommet i gang med eller har gennemført en uddannelse, skal have vejledning hos UU.

*Fastholdelse og målgruppevurdering.* Der er stor opmærksomhed på de unge i ungdomsuddannelserne, som er på vej til at falde fra uddannelsen. Nogle erhvervsskoler er begyndt at informere UU, når de mener, en elev ”hænger i en tynd tråd” fx når eleven får anden advarsel. Det er dog afhængig af årsagen til 2. advarsel om UU informeres. Centralt i samarbejdet bliver altså den målgruppevurdering eller afdækning, som ”spotter” de frafaldstruede unge i tide.

UU-centrene står for målgruppevurdering af de unge til produktionsskolerne. Målgruppevurderingerne til produktionsskolerne skal være med til at udvikle stadig mere fleksible og individuelle løsninger for den enkelte unge. Det skal afklares om den unge skal på produktionsskole, i gang med af uddannelse eller job. Det hele skal være med til at afklare den unges uddannelsesønske eller ønske om job nu eller i fremtiden.

Men en vurdering af de unge giver ikke sig selv. Den rummer to sammenhængende problemstillinger: UU-vejlederen skal have systemkendskab (dvs. kendskab til den uddannelse og de krav, den unge møder her) og beherske hensigtsmæssige afdækningsmetoder (dvs. have et grundigt kendskab til målgruppens egenskaber, adfærd og situation).

*Afdækningsmetoder.* At uddybe dette falder uden for projektets rammer, så her skal blot antydes, hvilken problematik, målgruppevurdering rejser – med perspektiv for det samarbejdet, der er til behandling i vores projekt.

I en upubliceret rapport fra et projekt, hvor bl.a. ”UU-vejlederes metoder til afdækning af unge med særlige behov for vejledning”, blev beskrevet, fremgår det, at praksis på feltet er kompleks og rummer mulighed for fejlsvurdering. For praksis spænder vidt i to henseender:

- *Opfattelsen af vejlederens metode* kan gå fra en forladt sig på en ureflekteret, tavs viden, hvor man ”kender sine lus på travet” og umiddelbart mener at kunne ”spotte” målgruppen – og til anvendelse af mere tekniske afkrydsningskemaer, der ”måler” på ”objektive” kriterier.
- *Opfattelsen af den unge* kan gå fra at se dennes adfærd som udslag af indbyggede eller medfødte egenskaber (psykologiske og kognitive dispositioner) til at se den unge som påvirket af (og under tiden offer for) sine sociale og kulturelle miljøer (hjem, fritid, skole).

Perspektivet for nærværende projekt er dette: menneskesynet, der på denne måde bliver udgangspunkt eller resultat, virker som en aktiv med- eller modspiller i samarbejdet mellem UU-vejledere og skoler. Når tilbudene skal ”tilpasses den unges behov”, er der nemlig en opgave gemt i denne opgave: afdækningen og tolkning af den unges person og behov, der altså ikke uden videre giver sig selv. – Hvilket vi fra en anden vinkel har berørt i kapitlet om etik og menneskesyn, som vi hermed henviser til.

*Systemkendskab.* Vi fik i løbet af vores projekt flere eksempler på, at netværk mellem skoler og UU-vejledningen er væsentlige for et godt forløb for den enkelte unge. Det personlige ”møde” er befordrende for samarbejdet, og informationsmøder med alle UU’ere har mange skoler rigtig gode erfaringer med. Produktionsskolerne inviterer vejlederne, så de ved selvsyn kan opleve mulighederne og tale med lærerne om konkrete problemstillinger.

Igen har vi oplevet betydningen af, at samarbejdet flere steder bringes til at fungere, når det drives ”hinsides” det formelle møde mellem to systemer, der følger kommandoveje og holder sig til de formelle regler og forskrifter på feltet. En god middag med Vin & Snak ”smører” det gensidige kendskab til gavn for det daglige arbejde. Også dette er væsentlig at holde sig for øje, når flere af deltagerne i projektet angiver, at samarbejdet med UU centrene som udgangspunkt fungerer godt. Og måske er charmeoffensiven udtryk for produktionsskolernes afhængighed af UU-centrenes rekruttering af unge.

På denne baggrund hørte vi om en slange i Paradis – den personlige præference hos den, der har bemyndigelsen til at træffe beslutninger. En skole gav således udtryk for, at en enkelt UU-vejleder (og her henviste de til en navngiven person) kunne ødelægge en skole ved at visitere de unge andre steder hen. Der blev angivet eksempler på, at skolers lukning kunne tilskrives sådanne uheldige personlige relationer. Den slags problemer er svære at undgå og beskytte sig imod – især fordi de kan være vanskelige at dokumentere.

En anden, mere nøgtern, problemstilling i samarbejdet mellem UU-centrene og skolerne kan der imidlertid tages hånd om: UU-centrenes systemkendskab, - den enkelte vejleders viden om de skoler, de kan visitere til.

Ikke mindst når uddannelserne revideres (som det er tilfældet på baggrund af de lovændringer nærværende projekt tager sit afsæt i). Så opstår der nye muligheder og begrænsninger i den uddannelse, som UU-vejlederen igennem sin vejledning måske søger at gøre den unge opmærksom på og interesseret i. For at sikre de unge en optimal vejledning bør der være nogle UU vejledere

med særlig indsigt i produktionsskolernes reelle tilbud. Da det er UU vejlederne, som har anvisningsretten til produktionsskolerne, er det af afgørende betydning, at de er velinformerede om de aktuelle forhold og muligheder. Produktionsskolerne må ikke blive ”affaldsspand”, det vil forringe de unges, forældrenes og erhvervslivets opfattelse af produktionsskolerne.

Det er en stor opgave for UU-centrene at holde sig orienteret om ændringer på skoleområdet generelt og om de konkrete lokale muligheder. Men det er nødvendigt, og efter vores opfattelse er der plads til forbedringer her.

# 6. Bilag

## Bilag 1

### Fra Aarhus tekniske Skole

#### Beskrivelse af meritgivende kombinationsforløb på levnedsmiddel - mad til mennesker

##### Elevprofiler/elevforudsætninger:

- Det er en forudsætning at eleven er fundet egnet og klar til at deltage i et meritgivende kombinationsforløb på Aarhus tekniske Skole.
- Det er af stor betydning at eleven har ønsket at afprøve sig selv i forhold til et bestemt område.
- Eleven skal være mødestabil og kunne fungere sammen med andre.
- De udfordringer der er, inden for levnedsmiddelområdet i et individuelt tilrettelagt forløb, skulle gerne give eleven mulighed for at afklare sig selv.
- Eleven bliver introduceret til de fag og mål, der er nødvendige for at gennemføre et grundforløb.

##### Målet med kombinationsforløbet er:

- At eleven selv bliver afklaret om han/hun har valgt det rigtige fagområde og om elevens kompetencer er på det niveau der forventes for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse.
- At læreren vurderer elevens faglige, personlige og sociale kompetencer.
- At eleven får en glidende og individuel tilrettelagt overgang til en erhvervsuddannelse

##### Indhold 1 - Overordnet indhold

Eleven vil igennem teoretisk og praktisk arbejde få mulighed for at afprøve sine færdigheder og vise, hvad han/hun kan.

Det nærmere indhold på forløbet vil afhænge af hvornår og på hvilket hold eleven placeres.

Der kan dog blive tale om, at eleven får lettere eller ikke så omfattende opgaver end resten af holdet.

##### Indhold 2 - Arbejdsopgaver og produkter:

En typisk arbejdsopgave i praktik kunne være, ud fra en opskrift, at fremstille en ret hvor forskellige tilberedningsmetoder indgår. Det kunne eksempelvis være ”**grydestegt kylling med ovnbagte kartofler, salat og flutes**”. Maden anrettes til servering fra en buffet.

Eleven indgår i en gruppe, der sammen løser opgaven ud fra en opskrift under vejledning.

I opgaven indgår også udførelse af egenkontrol samt daglig rengøring.

En typisk opgave i teori kunne være gruppearbejde hvor der planlægges til en køkkenproduktion.

Gruppen finder opskrifter, tilpasser dem mængdemæssigt og laver en varebestilling.

I forløbet indlægges også en introduktion til grundfagene dansk og naturfag, hvor eleverne screenes.

##### Faglige kompetencer:

Eleven vurderes på om han/hun under vejledning:

- kan anvende knive og andre værktøjer, samt maskiner på en sikker måde.
- har kendskab til hvilke redskaber, der skal bruges i forhold til de råvarer, der tilberedes.
- kan overholde de lovmæssige hygiejneregler.
- kan vurdere kvaliteten af udvalgte råvarer inden for bager-, slagter og køkkenområdet
- kan følge en instruktion/opskrift og udføre opgaven tilfredsstillende.

Desuden vurderes eleven på om han/hun:

- har tilstrækkelige læse-, skrive- og regnefærdigheder i forhold til at kunne gennemføre et grundforløb.

**Personlige kompetencer:**

Eleven vurderes på om han/hun:

- kommer hver dag og møder til tiden
- udviser interesse og motivation i faget
- er korrekt påklædt i praktiklokalet
- er ansvarlig i forhold til indgåede aftaler

**Sociale kompetencer:**

Eleven vurderes på om han/hun:

- kan samarbejde med andre
- fungerer socialt på holdet

**Læringsmiljø:**

Modtagelse:

Når aftalen er indgået mellem Produktionsskolen og Aarhus tekniske Skole, møder produktionsskolelæreren og eleven op i hallen kl.8.00, hvor de modtages af tutorelev og kontaktlæreren for det hold hvor eleven skal gå.

Tutorens opgaver:

- Tage godt imod eleven
- Vise eleven rundt på skolen når det er belejligt
- Inddrage eleven i gruppens arbejde

Kontaktlærerens opgaver:

- Tage godt imod eleven
- Sørge for træsko og arbejdstøj

**Evaluerings:**

Evalueringskemaet udfyldes og sendes tilbage til produktionsskolen, hvor det danner udgangspunkt for en samtale mellem eleven og kontaktpersonen/vejlederen på produktionsskolen om elevens videre uddannelsesforløb.