

Kreativitet, produktion og identitet

- fra produktionsskole til erhvervsuddannelse



Kreativitet, produktion og identitet

**- fra produktionsskole til
erhvervsuddannelse**

Tanja Kirkegaard og Klaus Nielsen
Aarhus Universitet, Psykologisk Institut

Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 6 – 2008

Udgivet af:
Undervisningsministeriet
Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser
2008

Kreativitet, produktion og identitet
- fra produktionsskole til erhvervsuddannelse

Publikationen indgår i Undervisningsministeriets temahæfteserie som nr. 6 – 2008

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 109053/102.691.021

Forfattere: Tanja Kirkegaard og Klaus Nielsen, Aarhus Universitet, Psykologisk Institut

Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, Undervisningsministeriet, Kommunikationsenheden

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Malchow A/S, Ringsted

Tegninger til forside og indhold: Thomas Thorhauge, Over Floden

1. udgave, 1. oplag, november 2008: 2.500 stk.

ISBN 978-87-603-2721-6

ISBN (WWW) 978-87-603-2722-3

Internetadresse: pub.uvm.dk/2008/produktionsskole

Udgivet af Undervisningsministeriet, Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (ISBN 978-87-603-2721-6) hos:

NBC Ekspedition

Tlf. 56 36 40 40, fax 56 36 40 39 eller e-post: ekspedition@nbcas.dk

Telefontid: Mandag-torsdag 9.30-16.00, fredag 9.30-15.00

eller hos boghandlere

Tryk: Schultz Grafisk



Trykt med vegetabiliske trykfarver på miljøcertificeret papir

Printed in Denmark 2008

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Kommunikationsenheden i Undervisningsministeriet, tlf. 33 92 50 57 eller e-post: pub@uvm.dk

Forord

For at opfylde regeringens mål om, at 95 procent af en ungdomsårgang i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse, er det nødvendigt med en særlig indsats for at fastholde de unge, som begynder i en uddannelse, herunder også de bogligt svage.

I den indsats spiller produktionsskolerne en vigtig rolle med hensyn til at gribe fat i og berede unge til at påbegynde en – eller vende tilbage til en afbrudt – erhvervsuddannelse.

Produktionsskolerne har stor erfaring i at anvende – og anvender med succes – oplæringsprincipper, som kendetegner læring på arbejdspladsen, over for de unge i produktionsskoleforløb.

Erhvervsuddannelserne kan her uden tvivl lære af produktionsskolerne og inddrage deres viden og erfaringer i tilrettelæggelsen af mere praksisorienterede undervisningsforløb for bogligt svage unge.

Fra 15. august 2007 skal der som en del af et produktionsskoleforløb som hovedregel indgå meritgivende kombinationsforløb til kompetencegivende uddannelse – herunder især erhvervsuddannelserne. Fra denne dato har det også været muligt for produktionsskoler at gennemføre dele af en erhvervsuddannelses grundforløb efter aftale og i samarbejde med en erhvervsskole. Det er derfor af stor vigtighed, at der er kendskab til den pædagogik, som benyttes af skoleformerne.

To forskere fra Aarhus Universitet har for Undervisningsministeriet gennemført og med denne publikation formidlet erfaringer og resultater af en undersøgelse af produktionsskolernes læreprocesser. Herunder er både unge og lærere på tre udvalgte produktionsskoler interviewet.

Undervisningsministeriet har finansieret den bagvedliggende undersøgelse og udgivelsen af denne publikation. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen står for forfatterens egen regning.

Stig Nielsen
Undervisningsministeriet
Afdelingen for erhvervsfaglige uddannelser
Oktober 2008

Indhold

3	Forord
9	Resume
13	1. Introduktion
13	Baggrund og formål
17	Produktionsskolernes mange formål
20	Formål og fokuspunkter for undersøgelsen
23	2. Tendenser i forskningen inden for produktionsskoleområdet
23	Produktionsskolernes størrelse
24	Deltagerprofiler
24	Udslusning
25	Tendenser i den hidtidige forskning inden for produktionsskoleområdet
26	Elevprofiler
28	3. Hvad kendetegner de elever, der går på produktionsskole?
28	Centrale træk ved elevernes svar
45	Sociale profiler af eleverne
46	Den fagspecifikke
48	Entreprenøren
50	Den eksperimenterende
52	Den kreativtetsorienterede
53	Den uddannelsesorienterede
56	4. Kvalitative analyser af produktionsskolens organisering og pædagogiske virke
56	Beskrivende analyse af produktionsskolen som rum for oplæringen
56	Produktionsskolen sammenlignet med folkeskolen

58	Støttende samtaler på værkstedet
58	Produktionsskolernes heterogenitet
63	Etnicitet og det danske sprog
63	Produktionsskolen, metafærdigheder og opdragelse
64	Teoriundervisningen integreret i den daglige arbejdspraksis
68	Lærer-elev-relation – Læringens sociale forankring
69	Undervisningens struktur
70	Lærernes personlige kompetencer
81	Lærerrollen på produktionsskolen
84	5. Produktionsskoleelever om læring
84	Læringsforståelse
86	Beskrivelser af personlige læringsbaner
86	Produktionsskoleledtagelse som et personligt udviklingsprojekt
88	Produktionsskoleledtagelse som et afklarende læringsprojekt
89	Produktionsskoleledtagelse som genetablering af livsstyring
91	Produktionsskoleledtagelse som en læringsbane for elever, der er gode med deres hænder
93	Beskrivelser af læringsmåder
94	Den horisontale del a: at lære af andre elever
101	Den horisontale del b: at lære gennem at anvende
104	Den vertikale del a: læreren/håndværkeren som inspirator/ankender/strukturerende
107	Reflekterede faglige dialoger på værkstederne
111	Den vertikale del b: at lære kropslige og personlige færdigheder

113	6. Hvad kan de unge bruge produktionsskoleopholdet til efterfølgende?
117	7. Opsamling og diskussion
121	8. Appendiks: Nærmere præsentation af dataindsamling
121	Metodisk grundlag
121	Oversigt over undersøgelsesdesign
122	Undersøgelsesforløb
122	Dataindsamling
130	9. Litteratur

Resume

Denne undersøgelse søger at afdække, hvad der kendetegner gruppen af unge, der går på produktionsskole, hvordan disse elever lærer, samt hvilken rolle produktionsskolen spiller for eleverne efter endt uddannelse. Grundlæggende kortlægges produktionsskolernes pædagogiske og læringsmæssige kvaliteter, som øvrige uddannelsessystemer kunne tænkes at drage nytte af. Produktionsskolerne kan i uddannelsesmæssig forstand betragtes som enestående, fordi de søger at integrere værkstedsoplæring med en mere traditionel uddannelsesmæssig praksis.

For at lære gruppen af elever på produktionsskolerne nærmere at kende, det vil sige afdække deres sociale og uddannelsesmæssige baggrund og deres mål og ambitioner med at gå på produktionsskole, udvalgte vi i samarbejde med tre århusianske produktionsskoler 110 elever og gennemførte strukturerede interview med dem. Resultaterne viser, at en stor gruppe elever har nederlagsprægede oplevelser fra folkeskolen, hvilket vil sige, at de har haft hyppige problemer med lærerne, jævnligt været udsat for mobning og ofte skiftet skole. Omvendt oplever de fleste elever meget lidt mobning på produktionsskolen og meget få konflikter med lærerne, mens en stor gruppe elever giver udtryk for, at de foretrækker produktionsskolens praktisk tilrettelagte undervisningsformer.

Med henblik på at få en dybere forståelse af de elever, der går på produktionsskole, valgte vi, på baggrund af en række statistiske analyser, at opdele eleverne efter type. Vi fandt, at en stor del af elevgruppen, som deltog i undersøgelsen, kunne opdeles i følgende fem typer: den fagspecifikke, entreprenøren, den eksperimenterende, den kreative samt den uddannelsesorienterede. Der skal naturligvis tages en række forbehold for denne form for typificering, men det gav os en indsigt i

den forskellighed, der kendetegner produktionsskoleeleverne. En gruppe elever, eksempelvis de eksperimenterede, bruger produktionsskolen til at finde ud af, hvad de vil med deres uddannelse/arbejdsliv, mens andre elever allerede har klare faglige mål med deres uddannelse (den fagspecifikke), og igen andre elevtyper lægger det meste af deres ildhu uden for produktionsskolens rammer.

I den kvalitative del af undersøgelsen, hvor vi observerede en lille gruppe udvalgte elever og gennemførte flere interview, fokuserede vi i første omgang på selve produktionsskolen i bred forstand, som eleverne oplevede den. Nogle af de ting, som eleverne fremhævede som produktionsskolernes styrke, var støttende og klargørende samtaler mellem lærere og elev og det generelt accepterende miljø på produktionsskolen. Eleverne beskriver også, at opdelingen i mange forskellige værksteder betyder, at der er en tendens til en form for "klasse-mæssig" opdeling af værkstederne. Endvidere var flere elever inde på, at der også eksisterede en opdeling mellem etniske danskere og nydanskere.

Endvidere blev der i den kvalitative del af undersøgelsen sat fokus på lærer-elev-forholdet. Organiseringen af produktionsskolen i små værksteder samt lærernes håndværksmæssige og brede erfaringsmæssige baggrund gjorde, at nogle lærere formåede at udvikle en dybere forståelse for de elever, som de havde med at gøre. Disse forståelser betød blandt andet, at lærerne blev bedre til at takle eleverne og undgå konfrontationer med eleverne. Det tætte personlige forhold, der udviklede sig mellem lærere og elever, havde en tendens til at gå begge veje, så eleverne også udviklede et personligt kendskab til lærerne. I den forbindelse blev det fremhævet, at anerkendelse spillede en væsentlig rolle for elevernes læreprocesser.

I forbindelse med den kvalitative undersøgelse af en mindre gruppe elever fandt vi, at eleverne havde meget forskellige personlige mål med at komme på produktionsskolen. I publikatio-

nen beskrives forskellige typer af personlige læringsbaner. I en af læringsbanerne ønsker en af eleverne at afprøve sine færdigheder i forhold til et kommende arbejdsforhold; andre elevers personlige læringsbaner er rettet mod at etablere eksistentiel stabilitet i livet, mens andre ønsker anerkendelse og mod til at kunne tage en eksamen. Det er bemærkelsesværdigt, at eleverne ofte ikke har direkte som mål at tilegne sig bestemte faglige elementer, men derimod ønsker at kombinere personlige formål med deres deltagelse på produktionsskolen.

I kapitel 5 afdækkes produktionsskolernes forskellige centrale læringsformer. Analytisk skelnes mellem horisontale og vertikale læringsformer. De horisontale beskriver dels, hvordan eleverne lærer af hinanden gennem sidemandsoplæring og kollaborative læreprocesser, og dels, hvordan eleverne lærer gennem at bruge det, de har lært i praksisnære situationer. I den vertikale læringsdel beskriver eleverne, at det er vigtigt for dem at lære af erfarne håndværkere, og at deres faglige tilbagemeldinger, anerkendelse, har betydning for læringen. Endvidere påpeger eleverne, at det har en inspirationseffekt på deres læringsudbytte, når de arbejder sammen med lærere, der er eksperter inden for deres fagområde. I forbindelse med den vertikale læringsdimension understreges også vigtigheden af, at elevernes egne faglige erfaringer inddrages, og at der i nogle situationer åbnes for en bredere faglig refleksion.

I undersøgelsens sidste del geninterviewede vi per telefon 35 af de oprindeligt 110 interviewede produktionsskoleelever et år efter, at de var blevet interviewet første gang. De 35 elever var de elever, vi havde mulighed for at komme i kontakt med. Generelt vurderede flertallet af de interviewede elever, at de havde fået et ganske positivt udbytte af at gå på produktionsskole. Også på den sociale front synes produktionsskoleopholdet at have været en succes.

I det følgende fremhæver vi de aspekter af undersøgelsen, som kan have relevans for andre dele af uddannelsessystemet:

- At elever, der har faglige og sociale problemer, arbejder sammen med andre elever i mindre enheder med en høj grad af overskuelighed, tryghed og sammenhæng.
- At elever, der har faglige og sociale problemer, arbejder med praksisnære problemstillinger, hvor det er muligt at opnå hurtig, bred social og faglig anerkendelse for det, som de laver.
- At disse elever arbejder sammen med lærere, der har brede faglige, sociale og personlige kompetencer.
- At der jævnligt afholdes samtaler med eleverne, hvor det bliver tydeligt, hvilke fremskridt de har gjort, samt hvad de endnu mangler at lære.

Baggrund og formål

Uddannelse er i stadig stigende grad en nødvendig forudsætning for deltagelse i arbejdslivet. Den teknologiske udvikling, graden af specialisering og kravet om parathed i forbindelse med arbejdsmæssig omstilling bevirker, at uddannelse i dag er vigtigere end nogensinde før. Ikke bare set fra et samfundsmæssigt perspektiv er uddannelse vigtig. Hvor unge tidligere kunne gå fra grundskolen og ud i arbejdslivet, forudsætter denne overgang i dag uddannelse. De unge, som ikke formår at få en uddannelse, risikerer at stå svagt eller helt uden for arbejdsmarkedet. Denne samfundsmæssige udvikling gør, at der bliver mere fokus på den restgruppe, som endnu ikke har valgt en ungdomsuddannelse, eller som er frafaldet den uddannelse, de er påbegyndt. Det er denne restgruppe, der er produktions skolens målgruppe (Lausch & Størner, 2002).

Denne betoning af øget uddannelse har medført en stigende akademisering af de praktiske og håndværksmæssige uddannelsesområder. Akademiseringen er først sket inden for de teoretiske og akademiske fagområder, men i dag findes den skolebaserede oplæringskultur inden for næsten alle erhvervsområder, hvilket også bevirker en stigende akademisering af de praktiske og håndværksmæssige uddannelser (Nielsen & Kvale, 1999, 2003). Akademiseringen af det danske uddannelsessystem har gjort gruppen af elever med anden etnisk baggrund end dansk, med sociale problemer eller fra bogligt svage miljøer (restgruppen i det danske samfund) endnu mere sårbar end tidligere. Det er i den kontekst, at vigtigheden af produktionsskolerne kommer ind i billedet i form af institutioner, der søger at fastholde og udvikle disse unges forhold til det danske uddannelsessystem.

Det er kendetegnende for unge, som vælger et uddannelsesforløb på en produktionsskole, at de har en række nederlagspræ-

gede erfaringer fra skolen, boglige vanskeligheder samt personlige problemer. Derudover kommer en stor del af eleverne fra ressourcetsvage familier, som har vanskeligt ved at støtte deres børn i at gennemføre en uddannelse i det traditionelle uddannelsessystem (Elmholdt et al., 2006). Det vil sige, at gruppen af unge, der vælger at gå på produktionsskole, risikerer at blive marginaliseret i uddannelsessystemet og en ny underklasse i det danske samfund.

Der er forskellige grunde til, at der eksisterer en stadig større gruppe elever, der vælger at tage et uddannelsesophold på en produktionsskole. Forskellige forskningsrapporter inden for området peger på en række forskellige problematikker, hvoraf de mest generelle præsenteres her:

- Det vekselbaserede uddannelsesprincip inden for erhvervsuddannelserne med forankring af oplæringen i to selvstændige oplæringsmiljøer med selvstændige og oftest indbyrdes modsætningsfyldte normer, kommunikationskulturer, arbejdsmæssig progression mv. medvirker i dets nuværende form til etableringen af nogle læringsmæssige barrierer (Aarkrog, 1997; Nielsen & Kvale, 2003; Wilbrandt, 2002).
- Den stigende akademisering af den skolebaserede del af erhvervsuddannelserne udgør et problem for en betydelig del af erhvervsuddannelsernes målgruppe, som kan karakteriseres ved at have ringe boglige evner og/eller interesser (Sjøberg, 1999; Lausch & Størner, 2002).
- I dele af ungdomskulturen er der generelt en vis afstandtagen til den skolebaserede undervisning og en stærk identifikation med den arbejdsbaserede oplæring (Wilbrandt, 2002).

Produktionsskolen er præget af en anden organisering og pædagogisk praksis end den, der kendetegner det traditionelle uddannelsessystem. På en produktionsskole foregår undervisningen primært i forskellige værksteder. Det, der laves i værkstederne, skal sælges, og overskuddet af salget går til produktionsskolen. Der er ingen deciderede eksamener, og

produktionsskoleforløbet er ikke kompetencegivende. Der er dog også en række træk, som er fælles for produktionsskoleforløb og erhvervsuddannelserne, såsom at begge er baseret på at kombinere en arbejds- og skolebaseret uddannelse. Men hvor erhvervsuddannelserne er organiserede som vekseluddannelser, hvor eleverne veksler mellem arbejdspraksis i en praktikvirksomhed og skoleophold på en erhvervsskole, er et produktionsskoleforløb karakteriseret ved, at undervisning og arbejde er placeret inden for den samme værkstedsmæssige kontekst og dermed tilknyttet samme sociale praksisfællesskab og kommunikationskultur.

Endvidere viser et målgruppemæssigt sammenfald, at 65 % af produktionsskoleeleverne har påbegyndt og afbrudt en erhvervsuddannelse (Clemmensen et al., 2000). Både produktionsskolerne og erhvervsuddannelserne har altså en central opgave i forhold til at forholde sig til denne "risikogruppe" og de dertil relaterede problematikker vedrørende ringe boglig orientering mv.



På trods af at der er en stor pædagogisk diversitet inden for produktionsskoleområdet, kan man alligevel pege på en række centrale konstituerede træk, såvel med hensyn til lovgivningsmæssige rammer og målsætning som pædagogisk organisering, fælles historisk grundlag, personalemæssig sammensætning, primære pædagogiske aktiviteter – og relateringsform mellem personale og unge, målgruppe og skolekultur (jævnfør Larsen & Larsen, 1997; Hoppe & Gremaud, 1999; Larsen, 2001; Clemmensen et al., 2000). De mest centrale af disse konstituerende faktorer beskrives kort, som følger:

- Det praktiske arbejde og produktionen er bærende elementer og centrale omdrejningspunkter i produktionsskolernes praksis, som produktionsskolernes øvrige vejlednings- og undervisningsaktiviteter centrerer sig om. Det praktiske, arbejdsmæssige og fælles virke står som et centralt omdrejningspunkt. I den forbindelse ligger fokus på arbejdet som socialiserende og identitetsopbyggende menneskelig virksomhedsform snarere end på arbejdets produktive nytteværdi.
- Vejledningskulturen på produktionsskolerne er karakteriseret ved i høj grad at være båret af en uformel kommunikationskultur med kontinuert vejledning integreret med de øvrige uddannelsesmæssige aktiviteter.
- Oplæringspersonerne på produktionsskolerne er fagligt forankrede i en arbejdspladskultur med vægt på en faglig orientering rettet mod en håndværksidentitet, snarere end at lærerne har rødder i en traditionel formel pædagogisk tænkning.
- Relationsmåderne mellem oplæringspersoner og elever er karakteriseret ved at være bygget op med tættere og mere personlige relationer, end det ses i andre dele af det formelle uddannelsessystem.
- Produktionsskolerne kan karakteriseres som en deltagerorienteret uddannelseskultur, hvor det personlige udviklingsperspektiv for den enkelte elev er centralt (Clemmensen et al., 2000).

Der er international anerkendelse af potentialerne ved den pædagogiske praksis inden for produktionsskoleområdet, hvilket fremgår af en OECD-rapport om overgangen fra initial uddannelse til arbejde, hvor der skrives om de pædagogiske metoder på produktionsskolerne i Danmark: “Der er gode grunde til, at uddannelsesfolk og politikere fra OECD-lande bør interessere sig for disse ideer. Hvis de bliver rigtigt implementeret, har de – som vi netop har set i tilfælde med produktionsskolerne – potentialet til at få mange mennesker, som aldrig troede, at de ville have noget at gøre med uddannelse, højt motiverede til at få så meget ud af det, som det er dem muligt. Det kan hjælpe mange mennesker, som simpelthen ikke ville kunne lære ved hjælp af mere konventionelle metoder, til at lære en hel del hurtigere.” (OECD, 1999).

Produktionsskolernes mange formål

Gennem de interview med lærere og elever samt observationer af elever, som vi har lavet i forbindelse med denne undersøgelse – se metodeafsnit i appendiks, kapitel 8 – tegner der sig et billede af produktionsskolen som en institution, der har flere forskellige formål. Når vi taler om formål, sigter vi i denne sammenhæng på uofficielle formål, altså formål, som fremkommer på baggrund af vore interview med lærere og elever. Disse interview og observationer viser, at produktionsskolen har mindst tre forskellige formål, som den navigerer imellem:

1. Produktionsskolen skal forberede til uddannelse.
2. Produktionsskolen som en arbejdspraktisk oplæringsvirksomhed.
3. Produktionsskolen som socialpædagogisk opholdssted.

Ad. 1. Produktionsskolen som forberedelse til uddannelse ses blandt andet ved megen fokus på vejledning, med henblik på at eleverne skal bruge opholdet på produktionsskolen til at orientere sig mod andre uddannelser. De forskellige værksteder er organiserede, så de svarer delvist til eksempelvis den erhvervsorganisering, der er gældende på erhvervsskolerne.

Endvidere undervises der i mere traditionelle fag som dansk og matematik. Det vil sige, at selve produktionsskolens struktur er tilrettelagt således, at der er indbygget en rettedhed mod andre institutioner (for eksempel erhvervsskolerne). I de senere år er der også kommet øget fokus på dokumentation af elevernes læring i form af afklaringsamtaler med henblik på at afdække elevernes realkompetencer, afklaring af meritoverførelse til blandt andet erhvervsskolerne, forsøg på at etablere deciderede formelle uddannelsesforløb på produktionsskolerne samt udformning af afgangsbetis m.m.

Ad. 2. Produktionsskolen som en arbejdspraktisk oplæringsvirksomhed er kendetegnet ved, at hvert værksted på produktionsskolen er organiseret som en virksomhed, der modtager opgaver udefra. Det kan være bestillinger fra det lokale sygehus på forhæng, der skal syes, biler, der skal ordnes osv. Oplæring og den dertilhørende undervisning bliver således tilrettelagt ud fra opgaver defineret udefra og ikke ud fra et bestemt pædagogisk mål.

Ad. 3. Produktionsskolen som socialpædagogisk opholdssted kan ses ved den store socialpædagogiske indsats, der ydes over for især de elever, der har haft svært ved at klare sig i det traditionelle skolesystem. Lærerne ser det som en meget central opgave at øge disse elevers selvtillid og selvværd, at lære eleverne at tage ansvar og give dem struktur på tilværelsen. Her fungerer lærerne som personer, eleverne skal lære at have tillid til, og som har tid til at lytte til dem og tydeliggøre de konsekvenser, som elevernes handlinger kan have. Som det betones af flere lærere i interviewene, arbejdes der meget med at give eleverne grundlæggende færdigheder i forhold til fremmøde, opførelse, motivation og interesser.

Udviklingstendenser i produktionsskolernes formål de senere år

Produktionsskolens oprindelige formål var, på baggrund af den store arbejdsløshed i 1970'erne, at skabe et alternativ til den traditionelle skoleform i form af arbejdsbaseret oplæring

baseret på produktion som et ledighedstilbud til unge. Det vil sige, at produktionsskolens forberedelse til uddannelse ikke på samme måde som i dag var i fokus, da institutionerne blev etableret. Den øgede akademisering af uddannelserne og en samfundsmæssig udvikling i retning af at betone formel uddannelse som en nødvendig forudsætning for deltagelse i arbejdspraksis synes at medføre, at også produktionsskolerne har øget deres fokus på forberedelse til uddannelse på produktionsskolerne. Det betyder, at vejledningsdelen og dokumentationen, af at eleverne har lært noget ved at deltage på produktionsskolen, spiller en stadig større rolle.

Udviklingen i retning af at betragte produktionsskolen som en del af uddannelsessystemet begyndte i 1981 med produktionsskoleloven, hvor produktionsskolerne blev en integreret del af uddannelsessystemet. Efterfølgende er der med nye uddannelsesbekendtgørelser blevet lagt vægt på øget dokumentation af produktionsskoleelevernes læring, og der kommet større fokus på elevernes faglige kompetencer. Ligeledes er der blevet lagt et kím til et større og mere formelt samarbejde mellem erhvervsskoler og produktionsskoler. Denne udvikling skaber således nogle strukturelle ændringer på produktionsskolerne og nogle ændrede betingelser for, hvordan produktionsskolerne skal organiseres. Ifølge lærerne bliver der i disse år brugt mange ressourcer på at dokumentere det, som man rent pædagogisk gør i forhold til eleverne. Nogle lærere finder, at denne dokumentationspraksis er imod den grundlæggende tanke med produktionsskolen, hvor den bærende idé netop var, at der rent pædagogisk skulle være tale om en arbejdsbaseret oplæringspraksis. Andre lærere anerkender, at tiderne har ændret sig, og det betyder, at hvis produktionsskolerne skal vise deres værd, så er det nødvendigt, at de dokumenterer, at de kan udvikle eleverne fagligt og menneskeligt ligeså godt som andre uddannelsesinstitutioner. Hvis ikke produktionsskolerne er i stand til det, så finder en del af lærerne, at det kan være vanskeligt for produktionsskolen at have en eksistensberettigelse. Manglende dokumentation synes således at føre til manglende legitimitetsgrundlag.

Paradoksalt nok har den øgede akademisering af uddannelsessystemet medført, at en del nye elevgrupper er begyndt på produktionsskolerne. Akademiseringen af uddannelsessystemet har betydet et større frafald af elever på specielt erhvervsskolerne (Koudahl, 2005), og at en stor del af de elever, der falder fra på erhvervsskolerne, efterfølgende er begyndt på produktionsskolerne. Produktionsskolen har med andre ord fået en central rolle i forhold til at skulle samle de unge op, som er frafaldet blandt andet på erhvervsskolerne, og fungerer dermed som en sidste bastion for den restgruppe af unge, der nemt kan falde helt ud af uddannelsessystemet og slet ikke få en ungdomsuddannelse. Dermed står produktionsskolerne i den paradoksale position, at de er del af et akademiseret uddannelsessystem, hvor hovedparten af undervisningen er tilrettelagt efter det praktiske arbejde i værkstederne.

Formål og fokuspunkter for undersøgelsen

Formålet med denne undersøgelse er at undersøge og analysere læreprocesser hos produktionsskoleelever. Projektet har tematisk, metodisk og teoretisk forankring i forskningsprojektet *Læring i moderne dansk vekseluddannelse*, som søger at afdække læreprocesser i erhvervsskoleelevers praktikperiode med særligt fokus på, hvordan erhvervsskoleelever lærer i en arbejdspraksis. Dette aktuelle projekt undersøger, hvordan disse arbejdspladsbaserede læreprocesser integreres i en uddannelsesmæssig institution som produktionsskolen, og det giver en pejling af, hvordan man i mere almen forstand kan organisere en konkret og arbejdsrelateret uddannelsespraksis. Produktionsskolerne udgør således en slags naturligt laboratorium til undersøgelse af en integration af arbejdsoplæring i en institutionel praksis med dets særlige form for organisering.

For at undersøge læreprocesser hos produktionsskoleelever er det vigtigt både at fokusere på elevernes forudsætninger samt de ressourcer og barrierer, et produktionsskoletilbud giver eleverne. Som tidligere nævnt har mange af eleverne haft negative skoleerfaringer, og de kommer på den måde med negative forudsætninger for at lære i en institutionel sammenhæng. Et

af delmålene for denne undersøgelse er at differentiere negative skoleerfaringer og undersøge, hvordan disse har indflydelse på elevernes læringsstile og orienteringsmåder i forhold til produktionsskoletilbuddet.

Et andet delmål for denne undersøgelse er at undersøge, hvilke ressourcer og barrierer der kan være ved produktionsskolernes tilrettelæggelse af læringsmiljøer, samt hvilke læringsressourcer der findes hos eleverne. Herunder vil fokus ligeledes være på, hvordan produktionsskolerne håndterer elevernes forskellige forudsætninger for læring.

Dette udmønter sig i følgende fokuspunkter:

Identificering af elevernes tidligere skoleerfaringer

Publikationen søger at identificere og begrebsliggøre bestemte typer af problematikker hos eleverne, som har betydning for, hvad de finder relevant at lære og hvordan. Herudfra vil publikationen forsøge at udarbejde sociale profiler af eleverne, der baserer sig på tidligere skoleerfaringer og social baggrund.

Elevernes læringsressourcer

Publikationen vil søge at afdække, hvilke ressourcer eleverne har for at lære, når de kommer ind i en sammenhæng, der er anderledes, i forhold til hvad de tidligere har mødt i det traditionelle uddannelsessystem. Med andre ord, hvad betyder det for elevernes muligheder for at lære, at hovedparten af undervisningen er tilrettelagt således, at der er lagt vægt på praktisk værkstedsundervisning? I denne del af undersøgelsen bliver der lagt vægt på at undersøge, hvordan læringsaktiviteter tilrettelægges, hvilke læringsaktiviteter der er dominerende, samt hvordan teoretiske og praktiske aspekter af den faglige formidling integreres og i den forbindelse, hvilke barrierer eleverne oplever i forhold til at realisere deres potentialer.

Potentialer for erhvervsrettet uddannelse

Afslutningsvist vil publikationen drøfte almene slutninger, som kan drages fra et studie af produktionsskolen for erhvervs-

rettede uddannelser generelt. I den forbindelse vil fokus også ligge på kort at beskrive, hvilket udbytte eleverne har af at gå på produktionsskole, samt hvilke almene konklusioner der kan drages for andre dele af uddannelsessystemet, eksempelvis erhvervsuddannelserne.

Tendenser i forskningen inden for produktions-skoleområdet

I dag er produktionsskolerne ved at blive en central del af uddannelsesstilbuddet til gruppen af unge under 25 år, som ikke har en færdiggjort ungdomsuddannelse. Produktionsskolen giver de unge et praktisk uddannelsesstilbud primært baseret på værkstedsundervisning, og produktionsskolen er, som allerede nævnt, karakteriseret ved en tæt kobling af arbejde, produktion, undervisning og vejledning. Produktionsskolerne adskiller sig fra andre skoleformer, ved at der er løbende optag og meget store variationer i varigheden af den enkelte deltagers ophold.

I det følgende bliver der kort redegjort for produktionsskolernes størrelse, deltagerprofilen og hvilke udslusningstilbud eleverne benytter efter endt ophold på produktionsskolen. Derefter præsenteres kort nogle af de relativt få undersøgelser om produktionsskolens praksis, der er relevante i forhold til nærværende undersøgelse.

Produktionsskolernes størrelse

Det samlede antal af produktionsskoler var på landsplan højest i 1999, hvor der var 109 skoler. I 2006 findes der 99 produktionsskoler spredt over hele landet. De varierer i størrelse, hvor næsten halvdelen af skolerne (42 %) i 2004 havde mellem 25 og 50 årselever¹, 29 % havde mellem 50 og 75 årselever, 12 % havde mellem 75 og 100 årselever, 14 % havde over 100 årselever, mens kun 4 % havde under 25 årselever. Enkelte skoler havde en aktivitet på over 174 årselever.

På landsplan var antallet af årselever på produktionsskolerne i 2004 6.929 elever, og der var 14.224 deltagere, hvoraf 60 % af deltagerne var mænd (Undervisningsministeriet, 2006).

Produktionsskolerne adskiller sig som nævnt fra andre skoleformer, ved at der er løbende optag og meget store variationer i varigheden af den enkelte deltagers ophold. 30 % af opholdene

¹ Med årselever menes elever, der har været indskrevet på skolen i 40 uger.

er på mindst seks måneder, mens 34 % af eleverne er der i højst to måneder. Den gennemsnitlige opholdsvarighed er 20,3 uger (fem måneder) (Undervisningsministeriet, 2006). Opholdene er i loven begrænset til højst et år.

Deltagerprofiler

En undersøgelse i 1997 viste, at de fleste deltagere har afsluttet folkeskolen med 10. klasse (50 %), mens knapt 40 % har 9. klasse, og godt 10 % har afsluttet folkeskolen med 8. klasse eller mindre. Cirka 25 % havde afbrudt en anden uddannelse (eksempelvis efg/hg eller gymnasiet) (Clemmensen et al., 2000).

Den største gruppe elever på produktionsskolerne er mellem 18 og 20 år (47,9 %), mens den andenstørste gruppe er mellem 15 og 17 år (42,3 %). Den procentvise fordeling af elever mellem 21 og 24 år er 9,6 %. Den gennemsnitlige alder for elever på produktionsskolerne er således 18,8 år. I øvrigt er mændene lidt ældre end kvinderne, når de begynder (Undervisningsministeriet, 2006).

Udslusning

Den største udslusningskategori er ordinær uddannelse (grundskole, AVU, ungdomsuddannelse, landbrugsuddannelse, SOSU, egu, AMU og videregående uddannelse), som 34 % søgte hen til. Her var teknisk EUD det mest søgte (13 %), mens grundskole (3 %), gymnasial uddannelse (5,4 %) og merkantil EUD (3,7 %) også var populære valg. Beskæftigelse på ordinære vilkår var overordnet set det mest søgte (19,9 %). Der er ligeledes en forholdsvis høj andel af eleverne, der bliver udsluset til ledighed (17,3 %). Frafaldet på produktionsskolerne lå på 13,4 % i 2004 (Undervisningsministeriet, 2006).

Der var forskel på mænds og kvinders søgemønstre. I forhold til den mest søgte uddannelse, teknisk EUD, var det 16 % af mændene mod 10 % af kvinderne, der søgte denne. Omvendt søgte flere kvinder end mænd til merkantil EUD, gymnasiale



uddannelser og SOSU. En større andel af mændene fortsatte direkte til ledighed (19 % mod 15 % af kvinderne). I forhold til udslusning til beskæftigelse stod mænd og kvinder ens (Undervisningsministeriet, 2006).

Tendenser i den hidtidige forskning inden for produktionsskoleområdet

Gennem tiden er der foretaget en række undersøgelser inden for produktionsskoleområdet, hvor størstedelen omhandler de mere generelle kendetegn ved produktionsskolerne og det pædagogiske arbejde, mens der inden for de senere år er kommet flere evalueringer af forsøgsprojekter på enkelte produktionsskoler. I denne sammenhæng vil vi fokusere på de undersøgelser, der er relevante for vores undersøgelse af betingelserne for produktionsskoleelevernes læreprocesser.

De mere generelle undersøgelser har bidraget til en indsigt i, hvilken rolle koblingen af produktion og undervisning spiller for elevernes udvikling med forskellig fokus. Jacobsen og Ljung (1984) har i deres hvidbog om produktionsskoler fokus på selve organiseringen af undervisning og oplæring og har blandt andet peget på, hvordan den praktiskorienterede produktionsskoleundervisning er medvirkende til at udligne forskellene mellem de unge i forhold til social baggrund og skoleforløb (Jacobsen & Ljung, 1984). I forhold til produktionsskoler-

nes pædagogiske omdrejningspunkter kan der, på trods af at skoleformen ikke har nogen teoretisk pædagogisk eksplicit formuleret platform, alligevel identificeres nogle centrale konstituerende træk ved produktionsskolepraksis (Larsen & Larsen, 1997; Hoppe & Gremaud, 1999; Larsen, 2001; Clemmensen et al., 2000).

Ifølge Clemmensen et al. adskiller produktionsskolerne sig overvejende fra hinanden med hensyn til værkstedsprofil og størrelse. I begyndelsen koncentrerede skolerne sig om traditionelle håndværk, som eksempelvis træ, metal, bygge/anlæg og jordbrug. Inden for de senere år er nye linjer som musik/drama, multimedier, natur og jordbrug blevet en del af værkstedsfagene. Herudover tilbydes undervisning i almene fag. Med hensyn til prioritering, af hvilke færdigheder skolerne ønsker at give deltagerne, er der sammenfald uanset skolestørrelse og værkstedsprofil. Personlige kvalifikationer så som at kunne tage ansvar, få lyst til at uddanne sig og blive i stand til at vurdere egne muligheder og begrænsninger står som et centralt mål for alle produktionsskoler. De mere konkrete færdigheder såsom håndværksmæssige og boglige prioriteres ikke så højt som de personlige kvalifikationer (Clemmensen et al., 2000).

Elevprofiler

I forhold til elevprofiler er der specielle målgrupper, som skolerne henvender sig til. Det er unge, som er optaget som led i den frie ungdomsuddannelse, unge, som er optaget i henhold til folkeskolelovens § 9 stk. 5, unge, der var 25 år eller derover ved optagelsen, unge, optaget som led i egu, og unge optaget i henhold til lov om brobygningsforløb. Derudover er der de specielle målgrupper, herunder de bogligt svage, sent udviklede, ordblinde, unge med specielle interesser, etniske minoriteter, og fysisk/psykisk handicappede (Clemmensen et al., 2000). En undersøgelse af Elmholdt et al. peger på, at eleverne på produktionsskoler er kendetegnet ved dårlige sociale og faglige erfaringer med skolen, samt at mange kommer fra ressourcetsvage familier med et lille kendskab til den skolastiske kultur (Elmholdt et al., 2006)

Evalueringsundersøgelserne har overvejende haft fokus på de muligheder, som produktionsskoler indbefatter for enten bestemte grupper af unge eller for andre uddannelser, men også for samarbejde med andre arbejdskulturer. En erfaringsopsamling fra et treårigt forsøg i Svendborg har fokuseret på produktionsskoler som mulighed for at få voksne arbejdsledige over 25 år i arbejde eller i gang med en uddannelse (Balle-Petersen, 1996). En senere undersøgelse fokuserer på samarbejdet mellem produktionsskoler og erhvervsskoler (Andersen et al., 2000), og denne er blevet udvidet med en undersøgelse foretaget af Elmholdt & Senger (2006), hvor fem produktionsskoler, som har sammensat et særligt uddannelsesforløb, i forhold til at eleverne kan opnå et uddannelsesbevis, er blevet evalueret. Målgruppen er den gruppe af unge, som gerne vil have en erhvervsuddannelse, men som af forskellige grunde ikke kan gennemføre den på normal vis på en erhvervsskole (Elmholdt & Senger, 2006).

Undersøgelser vedrørende udsatte elever, der som nævnt er målgruppen for produktionsskoler, er mere sparsomme. Eksisterende undersøgelser har fokuseret på kategorisering af problematikker (Lausch & Størner, 2002). På trods af at de elever, der kommer på produktionsskoler, er præget af stor heterogenitet, og at målgruppen er elever med boglige og sociale vanskeligheder, har der kun i begrænset omfang været fokuseret på eleverne og deres læring.

Hvad kendetegner de elever, der går på produktionsskole?

Hvem er de elever, der går på produktionsskolerne i dag, hvilken uddannelsesmæssig baggrund har de, og hvad lærer de ved at gå på produktionsskolerne? Det er nogle af de spørgsmål, vi stiller og forsøger at besvare i dette kapitel. Til dette formål er der lavet i alt 110 strukturerede interview med elever fra tre produktionsskoler i Århus-området. For en uddybning af den metodiske del af undersøgelsen se kapitel 7. Det er vigtigt at understrege, at der er tale om strukturerede interview, der fungerer på samme måde som en spørgeskemaundersøgelse, og derfor har vi valgt at kvantificere denne del af undersøgelsen. I de strukturerede interview spurgte vi eleverne om deres uddannelsesmæssige og sociale baggrund, deres oplevelse af at gå i folkeskole, og hvilke mål de har med at gå på produktionsskole. I det første afsnit fremstiller vi nogle af de centrale træk ved produktionsskolelevernes svar.

I det andet afsnit samler vi noget af den viden, vi har fået om eleverne, i nogle sociale profiler med henblik på at sætte en form for profil, eller ansigt om man vil, på eleverne og søge at sige lidt om de typiske elever og deres læringsprojekter.

Centrale træk ved elevernes svar

Som allerede beskrevet er gruppen af produktionsskolelever meget heterogen. Dog vil vi her give en kort beskrivelse af hele elevgruppen i vores undersøgelse med henblik på at opnå en bedre forståelse af dens specielle kendetegn.

Vi vil først præsentere produktionsskolelevernes alder, skolebaggrund, familieforhold osv. Herefter vil der blive skitseret nogle generelle tendenser for elevernes fravær, forbrug af alkohol og narkotiske stoffer. Dernæst følger et oprids af produktionsskolelevernes oplevelse af deres folkeskoletid, og slutteligt vil elevernes oplevelse af produktionsskolens forskel-

lige sider blive præsenteret, herunder forholdet til undervisning og værkstedet.

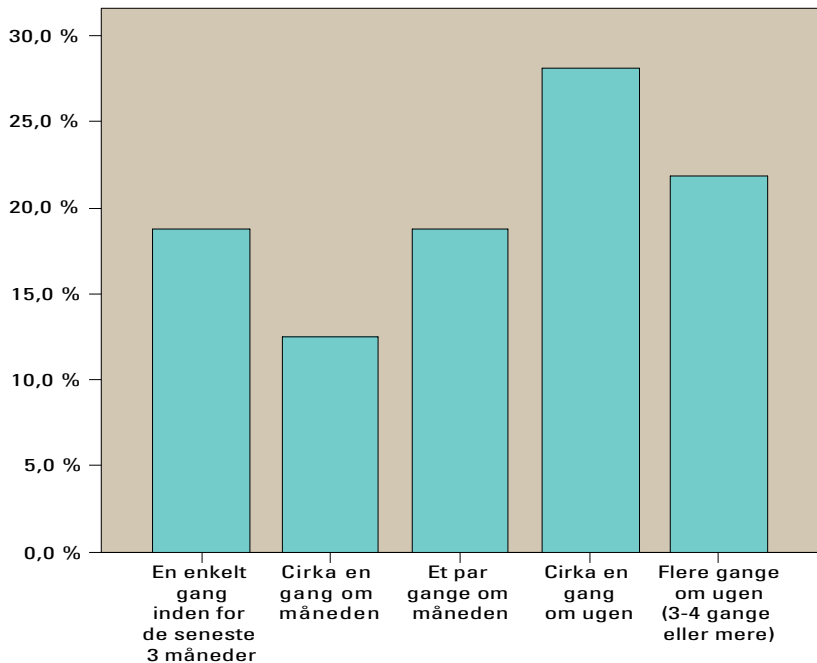
Resultaterne fra undersøgelsen af de 110 produktionsskoleelever viser, at der er en overvægt af mænd (67,3 %) i forhold til kvinder (32,7 %). Deltagernes gennemsnitsalder var på undersøgelsestidspunktet 17,6 år, og i forhold til elevernes etnicitet var 70,6 % af deltagerne etniske danskere, mens 27,5 % havde en anden etnisk baggrund end dansk – de resterende 1,8 % var begge dele. Produktionsskoleeleverne havde overvejende afsluttet 9. klasse (51,9 %), en tredjedel havde afsluttet 10. klasse (32,4 %), mens den resterende del enten havde afsluttet 8. klassetrin (9,3 %) eller havde en anden uddannelse (6,5 %). Lidt over halvdelen af eleverne (51,9 %) havde afbrudt en uddannelse, hvilket typisk var en erhvervsuddannelse, 9. eller 10. folkeskoleklasse. På undersøgelsestidspunktet havde de fleste elever været på produktionsskolen i længere tid end tre måneder (69,4 %), og et typisk produktionsskoleforløb for en elev strakte sig over cirka ni til elleve måneder. Halvdelen af produktionsskoleelevernes forældre var fraskilte (50,9 %), og langt størstedelen af eleverne boede hos enten den ene forælder eller begge.

Cirka hver tredje af produktionsskoleeleverne (35,8 %) har problemer med fravær. Lidt over halvdelen (58,7 %) af eleverne er rygere. Sundhedsstyrelsens undersøgelse foretaget i 2003 af danske unges rygevaner viser, at i gennemsnit cirka 12-13 % unge i alderen 15-19 år ryger dagligt (Sundhedsstyrelsen). Det vil sige, at andelen af rygere blandt eleverne på produktionsskolen er langt større end gennemsnittet for samtlige danske unge.

En stor procentdel (29,4 %) har inden for de seneste tre måneder taget narkotiske stoffer – en relativ stor del af disse har gjort det én eller flere gange om ugen (tabel 1). I forhold til Sundhedsstyrelsens undersøgelse i 2003 havde gennemsnitligt 9 % af danske unge i alderen 16-20 år prøvet at ryge hash inden for den seneste måned (Sundhedsstyrelsen), hvor cirka 23 % af produktionsskoleeleverne har røget hash inden for den

seneste måned, og hovedparten af disse ryger hash en eller flere gange om ugen, jævnfør tabel 1. Der er altså en stærk overrepræsentation af unge i vores undersøgelse, der jævnligt bruger narkotiske stoffer. Vores interview viser, at det hovedsageligt er hash, denne gruppe elever ryger. Tre ud af fire (74,3 %) har drukket alkohol inden for de seneste tre måneder, hvoraf relativt mange drikker én eller flere gange om ugen (tabel 2).

Tabel 1

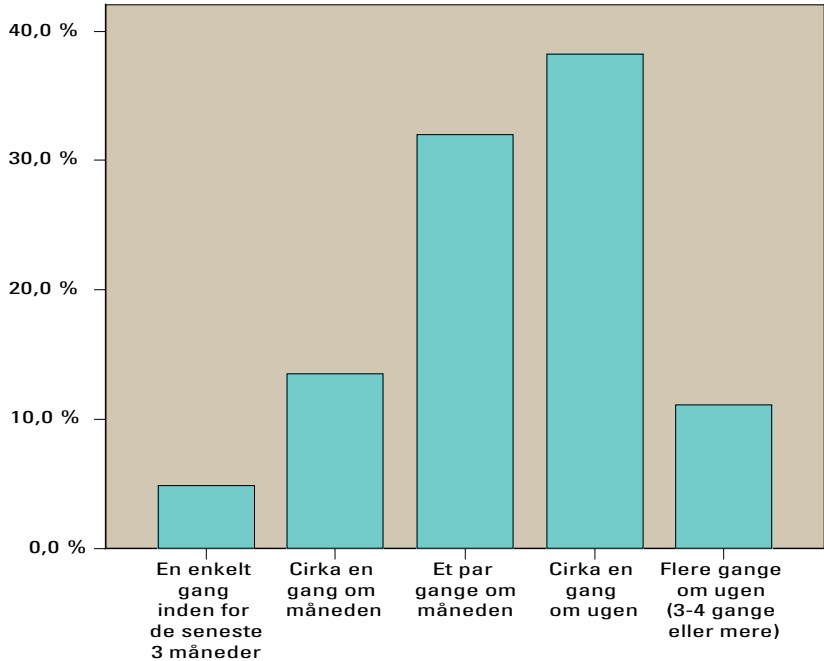


Hvor ofte har du taget narkotiske stoffer inden for de seneste tre måneder?

Som det fremgår af tabel 1, er der tale om, at en relativ stor del af produktionsskoleeleverne i vores undersøgelse har et forholdsmæssigt stort forbrug af narkotiske stoffer. Uden at det er direkte dokumenteret inden for rammerne af denne undersøgelse, kan man formentligt godt antage, at der er tale om, at en større gruppe af unge på produktionsskolerne benytter sig af narkotiske stoffer i forhold til unge, der går på andre uddannelsesinstitutioner. Det er oplagt, at brugen af narkoti-

ske stoffer har betydning i negativ retning for elevernes evne til at komme op om morgenen, og at det indvirker negativt på denne gruppe elevers indlæringssevne.

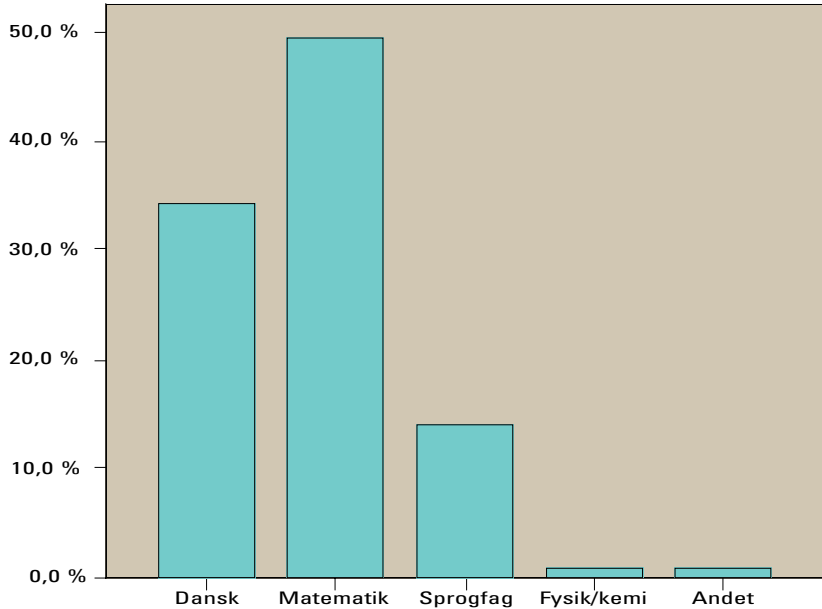
Tabel 2



Hvor ofte har du drukket alkohol inden for de seneste tre måneder?

Der er forholdsvis stor variation i, om produktionsskoleeleverne har været glade for at gå i folkeskolen – 29,1 % svarer ja, 35,5 % svarer nej, mens 35,5 % svarer både-og. Produktionsskoleeleverne har generelt haft vanskeligheder ved fagene i folkeskolen (89,9 %). Især har mange af eleverne haft svært ved fagene dansk og matematik (tabel 3). Det viser sig også, at en forholdsvis stor del af produktionsskoleeleverne har oplevet at blive mobbet i folkeskolen (tabel 4), og en meget stor del har ligeledes jævnlige haft problemer med læreren (tabel 5). Yderligere ses det, at en forholdsvis stor del af eleverne har skiftet skole i løbet af deres folkeskoletid (tabel 6).

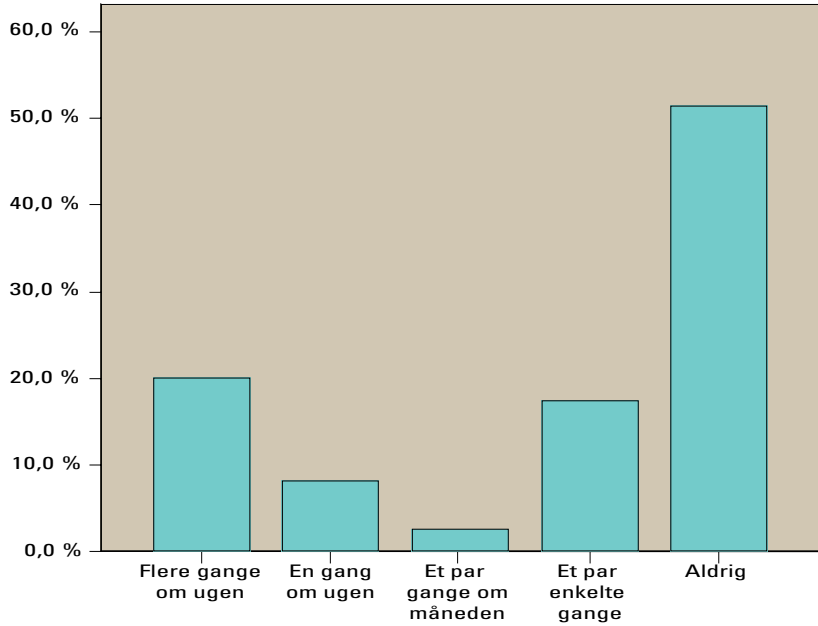
Tabel 3



Hvilke fag har du haft svært ved?

Tabel 3 viser, at produktionsskoleeleverne især har haft vanskeligheder i de traditionelle skolefag dansk og matematik. At en relativ stor del af eleverne har problemer med dansk kan formentligt ses i sammenhæng med, at cirka en fjerdedel af eleverne ikke er etniske danskere. Denne sammenhæng er dog ikke afklaret inden for rammerne af denne undersøgelse.

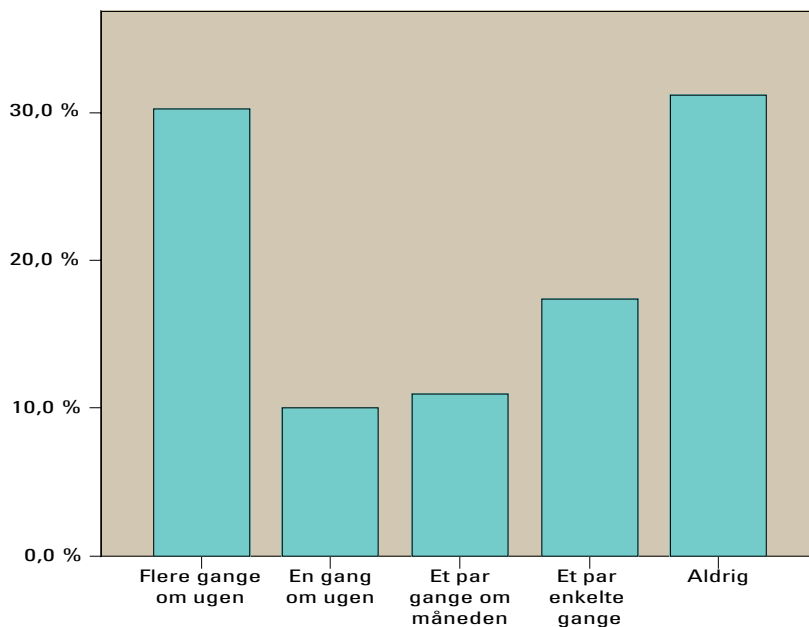
Tabel 4



Har du i folkeskolen oplevet at blive mobbet?

En relativ stor del af eleverne på produktionsskolerne svarer, at de gentagne gange har oplevet at blive mobbet i folkeskolen.

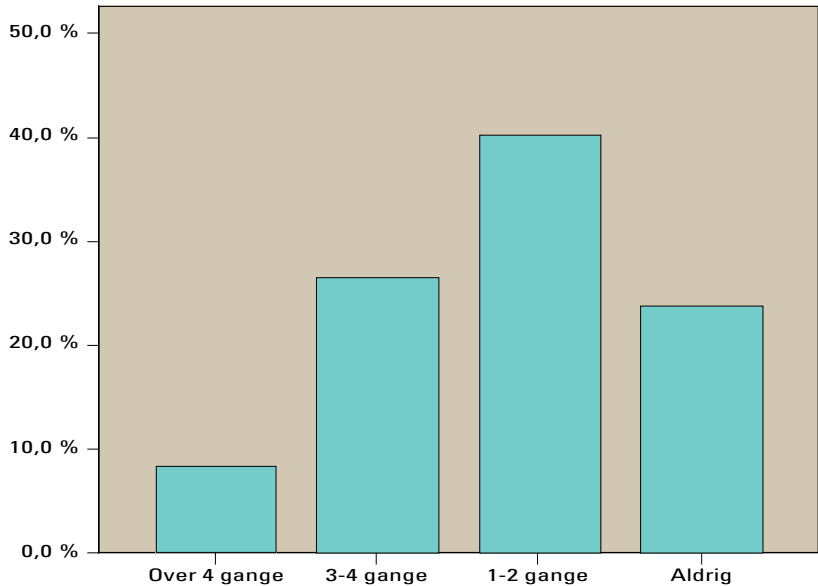
Tabel 5



Har du i folkeskolen haft problemer med læreren?

Af tabel 5 fremgår, at knap halvdelen af eleverne på produktionsskolen jævnligt har haft problemer med læreren/lærerne i folkeskolen.

Tabel 6

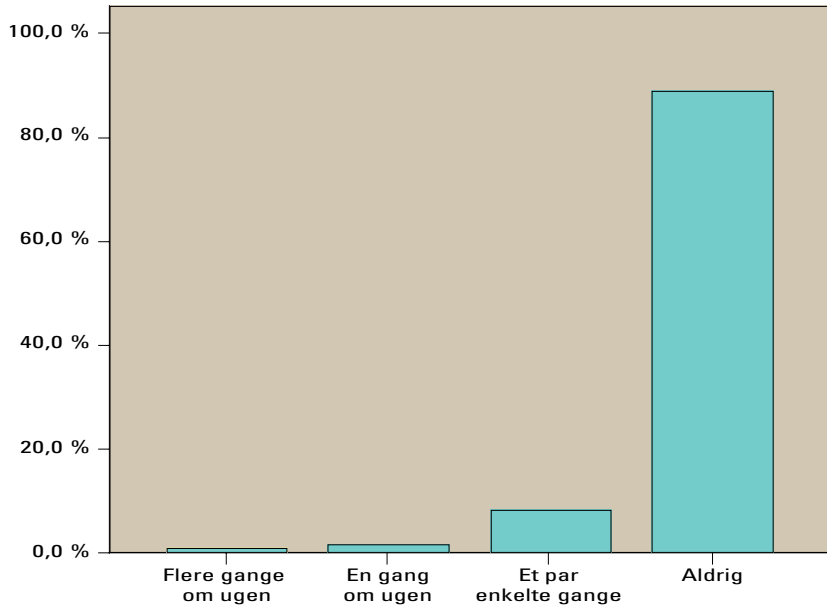


Har du i løbet af din folkeskoletid prøvet at skifte skole?

Tabel 6 viser, at produktionsskoleeleverne har haft relativt hyppige skoleskift i folkeskoletiden. Denne undersøgelses tabel 3-6 giver samlet et negativt indtryk af produktionsskoleelevernes oplevelser af at gå i folkeskolen.

Der tegner sig et noget anderledes billede af elevernes forhold til opholdet på produktionsskolen, hvor miljøet må siges at være anderledes accepterende. På produktionsskolen har næsten ingen af eleverne været udsat for mobning (tabel 7), og ligeledes har en meget lille procentdel haft problemer med læreren i undervisningen eller på værkstedet (tabel 8 og tabel 9).

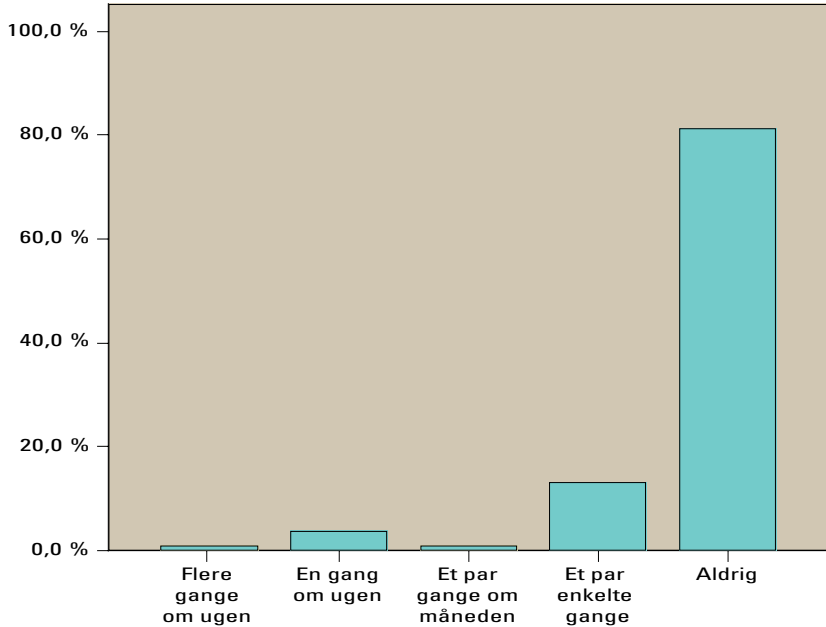
Tabel 7



Har du prøvet at blive moppet på produktionsskolen?

Som det fremgår af tabel 7, svarer meget få elever, at de har oplevet at blive mobbet på produktionsskolen. Det skal naturligvis tages med i betragtningen, at eleverne kun går relativt kort tid på produktionsskolen, hvilket kan være noget af forklaringen på, at så relativt få oplever mobning. Endvidere skal det tages med i betragtningen, at eleverne arbejder i mindre grupper på værkstederne, hvilket vil blive beskrevet mere detaljeret senere.

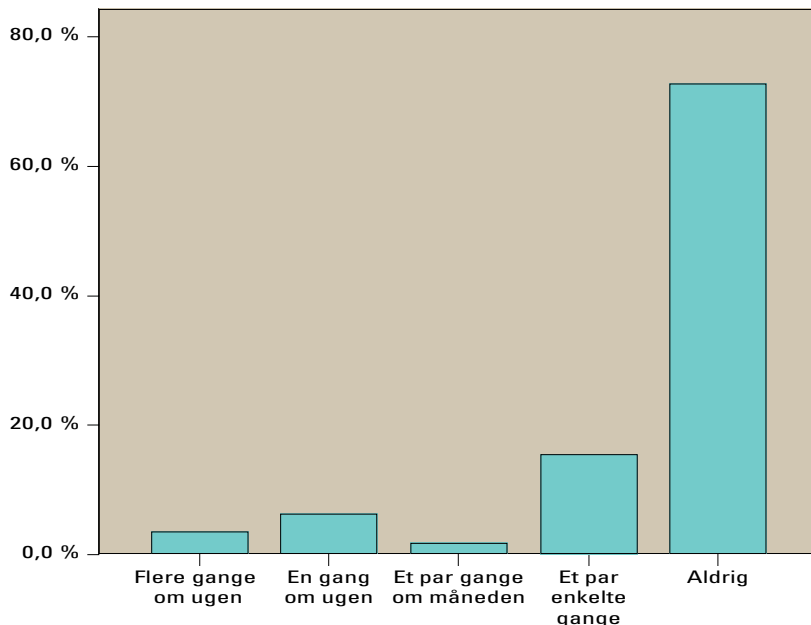
Tabel 8



Har du prøvet at have problemer med læreren i undervisningen på produktionsskolen?

I tabel 8 er det naturligvis bemærkelsesværdigt, at over 80 % af eleverne svarer, at de aldrig har haft problemer med lærerne på produktionsskolen. Det er bemærkelsesværdigt i den forstand, at de samme elever i tabel 5 svarede, at de meget hyppigt havde problemer med lærerne i folkeskolen. Som det fremgår af analyserne nedenfor, kan dette hænge sammen med, at undervisningen er tilrettelagt anderledes på produktionsskolerne (praktisk værkstedsundervisning), at der er et tættere forhold mellem lærer og elev, samt at der er mindre hold på produktionsskolerne.

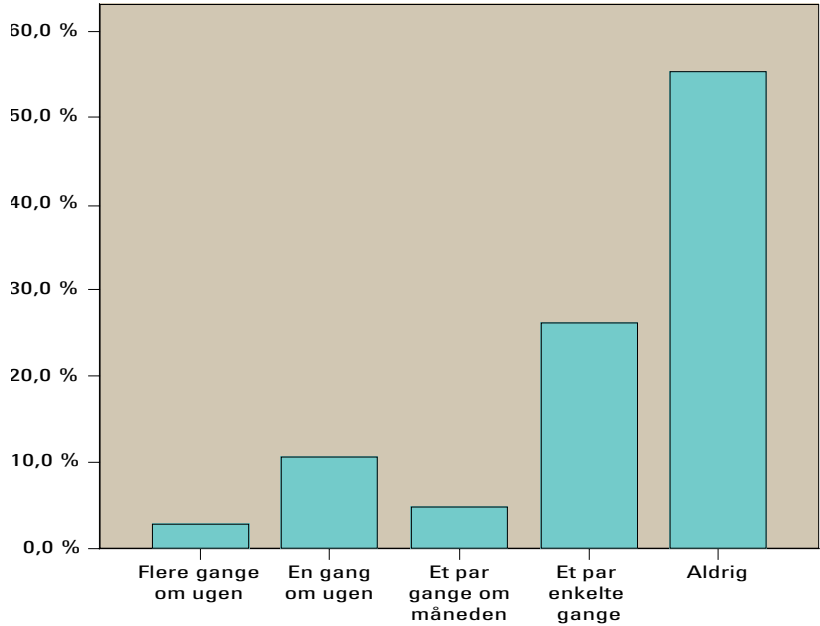
Tabel 9



Har du haft problemer med læreren på værkstedet på produktionsskolen?

Tydeligvis oplever eleverne tiden på produktionsskolen som mere problemfri end tiden i folkeskolen. En relativ lille del af eleverne har haft problemer med at løse opgaver i undervisningen eller på værkstedet (tabel 10 og tabel 11), hvilket hænger sammen med, at mere end 90 % af eleverne tilkendegiver, at kravene i undervisningen og på værkstedet ikke på noget tidspunkt har været for høje (tabel 12 og tabel 13).

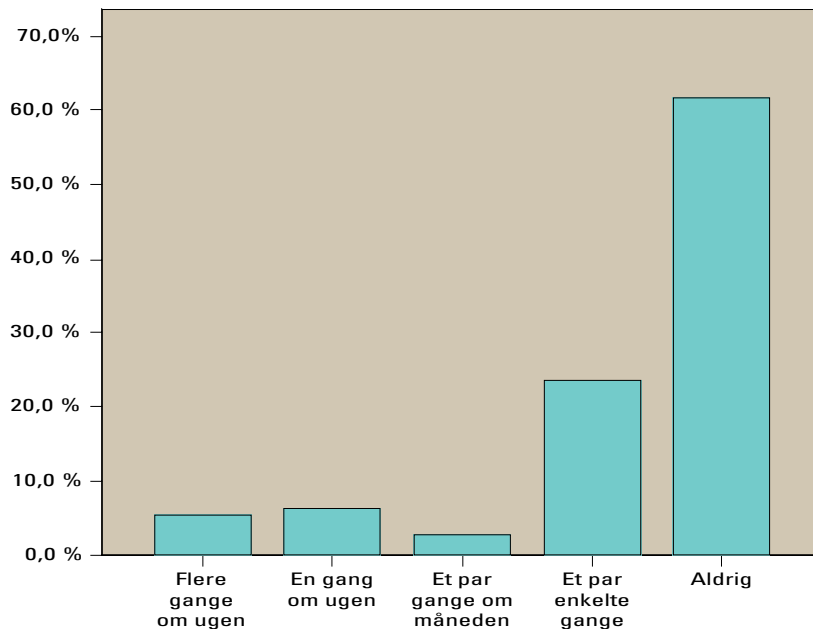
Tabel 10



Har du haft svært ved at løse opgaver i undervisningen på produktionsskolen?

I tabel 10 svarer lidt over halvdelen af eleverne, at de ikke oplever at have problemer med at løse opgaverne i undervisningen på produktionsskolen.

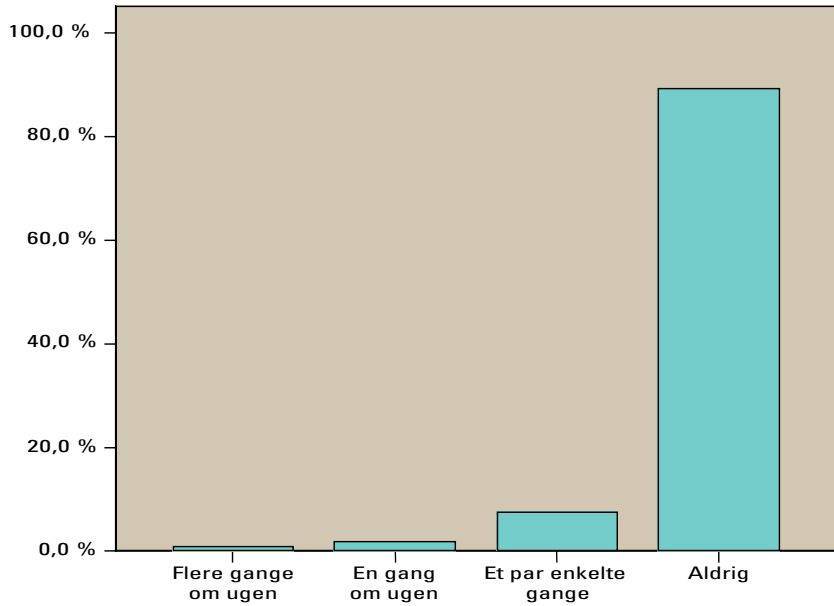
Tabel 11



Har du haft svært ved at løse opgaver på værkstedet på produktionsskolen?

Af tabel 11 fremgår, at langt over halvdelen af denne undersøgelses produktionsskoleelever ikke har vanskeligt ved at løse de stillede opgaver. En ret stor gruppe oplever dog vanskeligheder ved at løse de opgaver, som de møder på værkstedet. Tabellen kan tolkes således, at eleverne oplever en vis succes ved at arbejde i værkstederne, netop fordi de ikke møder nederlag. Denne undersøgelse siger dog ikke noget om, hvorvidt eleverne faktisk oplever, at kravene på værkstedet er for lave.

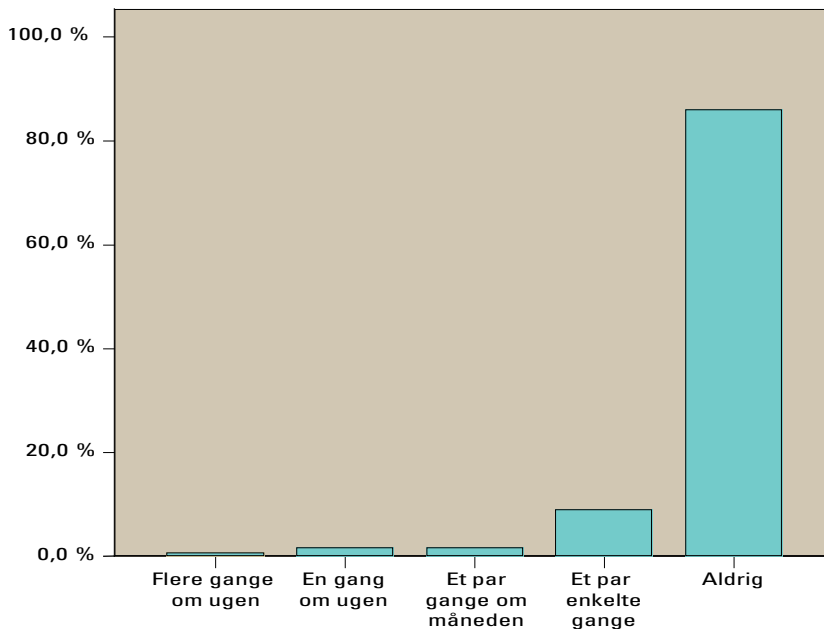
Tabel 12



Har der været for store krav i undervisningen på produktionsskolen?

Tendensen, til at eleverne føler, at de krav, der stilles på produktionsskolen, er tilpasse eller måske endda for lave, vises i tabel 12 og 13.

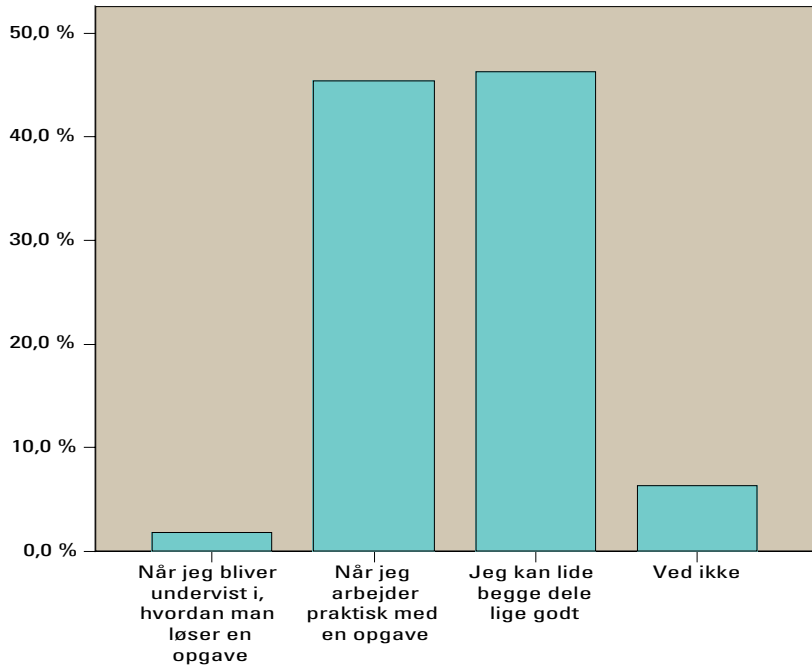
Tabel 13



Har der været for store krav på værkstedet?

Når man spørger eleverne om, hvad de bedst kan lide ved produktionsskolen, fremgår det klart, at langt de fleste foretrækker at arbejde praktisk med en opgave (tabel 14). Majoriteten af eleverne mener også, at de har bedst mulighed for at vise deres kunnen i værkstedet (tabel 15). En ret stor procentdel af eleverne (61,2 %) oplever, at den forudgående undervisning gør det nemmere at løse opgaver i værkstedet. En noget mindre del (36,3 %) oplever, at læringen på værkstedet gør det nemmere at løse opgaver i undervisningen.

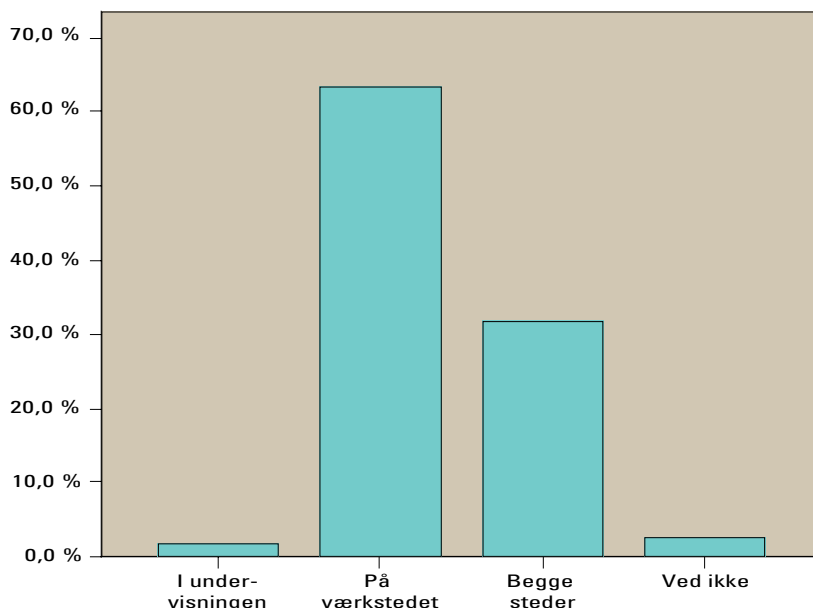
Tabel 14



Hvad kan du bedst lide på produktionsskolen?

En relativ stor del af eleverne foretrækker enten at blive undervist af læreren og derefter at arbejde praktisk med en opgave, eller blot at arbejde praktisk med en opgave (tabel 14). Det tyder altså på, at den praktiske organisering af arbejdet på produktionsskolen, som er central for pædagogikken på institutionen, falder godt i tråd med, hvad eleverne foretrækker.

Tablet 15



Hvor får du bedst mulighed for at vise, hvad du kan?

Et flertal af eleverne påpeger, at de foretrækker at arbejde på værkstedet eller både på værkstedet og modtage undervisning (tabel 15).

Det kan konkluderes, at gruppen af elever fra de tre århusianske produktionsskoler, som er med i vores undersøgelse, tydeligvis har haft en del negative oplevelser i folkeskolen. Dette kommer til udtryk, ved at en relativ stor gruppe elever hyppigt har oplevet skoleskift i folkeskolen, har haft problemer med læreren og hyppigt har følt sig mobbet. I forhold til at gå på produktionsskolen, fremstår dette miljø meget accepterende, hvilket kommer til udtryk, ved at eleverne ikke oplever mobning eller problemer med lærerne. Omvendt kan vores undersøgelse ikke sige noget om, hvorvidt eleverne oplever, at kravene på produktionsskolen er for lave.

Der er således meget lidt tvivl om, at det er en særlig vanskelig

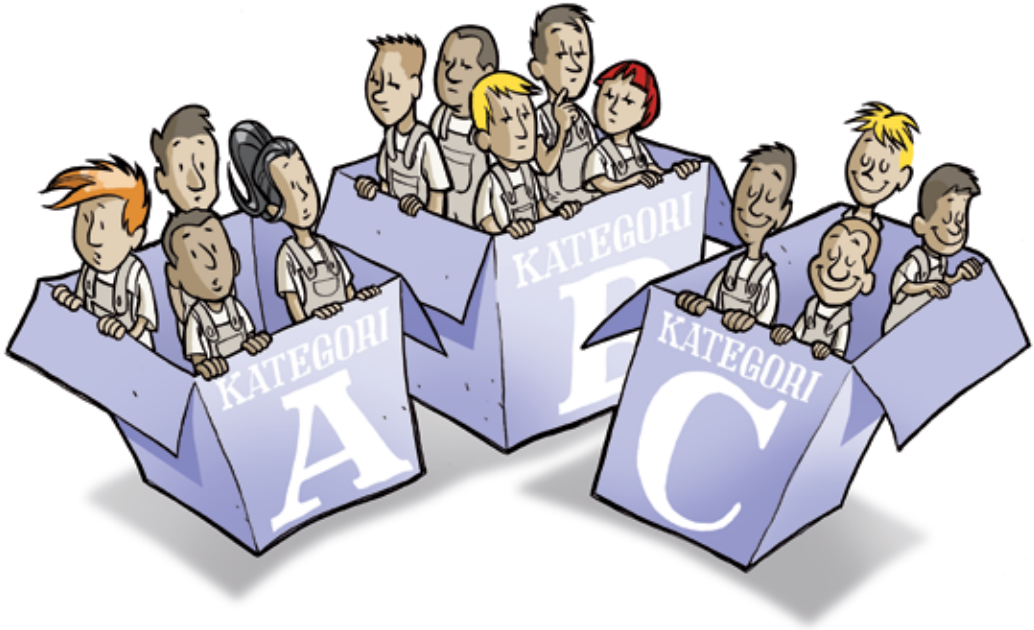
gruppe unge, som begynder på produktionsskolen, og dette netop fordi de har haft en del negative oplevelser med fra folkeskolen. Endvidere har en relativ stor gruppe af disse elever jævnlig omgang med narkotiske stoffer, hvilket kan indvirke på motivation og indlæringssevne.

Indtil videre har vi talt om gruppen af produktionsskoleelever som én homogen gruppe. Dette er langt fra tilfældet. Der er tværtimod tale om en gruppe elever, der er særdeles forskellige, hvilket vi vil forsøge at tydeliggøre i det næste afsnit.

Sociale profiler af eleverne

I det følgende vil vi søge at beskrive elevernes sociale profiler. Med sociale profiler har vi på baggrund af de statistiske analyser forsøgt at pejle os ind på, hvad der typisk kendetegner forskellige typer af produktionsskoleelever. Dette omhandler blandt andet social baggrund og bevæggrund for valget af produktionsskoleuddannelsen. At typificere eleverne på denne måde indebærer naturligvis altid en vis forenkling i beskrivelsen af mange forskellige mennesker. Det kan ofte være vanskeligt at danne sig et overordnet billede af, hvad der kendetegner mange forskellige unge mennesker, der går på produktionsskole, men netop for ikke at ende i en mangfoldighed af isolerede beskrivelser har vi valgt at typificere eleverne i fem forskellige sociale profiler. De fem profiler er udviklet på baggrund af statistiske analyser af de 110 strukturerede interview, som beskrevet nedenfor, og i kapitel 8. Vi mener, at de sociale profiler giver en vis fornemmelse af, hvad det er for elever, der går på produktionsskole, at de sociale profiler giver en vis fornemmelse af den forskellighed, der er blandt eleverne på produktionsskolerne, og hvad deres læringsprojekt er.

Til kortlægning af elevernes sociale profiler har vi benyttet den statistiske analysemetode *Random Forest* (se kapitel 8 for en uddybning). Det er en klassifikationsmetode, som er specielt velegnet til at genkende mønstre i menneskelig adfærd og derudfra gruppere dem. *Random Forest* har en række fordele i



forhold til arten af datasættet, som består af forholdsvis mange variabler, hvilket Random Forest netop er skabt til at håndtere. Derudover bibeholder metoden akkurathed på trods af manglende data.

Metoden fandt frem til fem sociale elevprofiler, som vi valgte at kalde *den fagspecifikke*, *entreprenøren*, *den eksperimenterende*, *den kreative* og *den uddannelsesorienterede*. Disse adskiller sig signifikant fra hinanden i forhold til adskillige variabler.

I det følgende beskriver vi de fem sociale profiler. De karakteristika, der bliver peget på ved hver profil, bygger på de procentvise svarfordelinger, dog gælder disse kendetegn ikke for alle inden for denne gruppe, men for majoriteten (50 % og derover).

Den fagspecifikke

Den fagspecifikke elev kendetegnes ofte ved at være dansk og

af hankøn. Han har valgt håndværksorienterende fag på produktionsskolen og håber på en karriere inden for et håndværk. Hans mål med at gå på produktionsskolen er at finde ud af, hvad han vil med sit liv, og at tjene penge.

Han har typisk afsluttet folkeskolen med 10. klasse, og hvis han har afbrudt en uddannelse, har det typisk været 10. klasse eller en erhvervsuddannelse. Årsagen har været, at han enten har vurderet det for svært, eller også er han blevet smidt ud på grund af fravær.

Han kommer fra en kernefamilie, hvor forældrene er ude på arbejdsmarkedet. Han snakker med forældrene om opholdet på produktionsskolen, og han oplever, at forældrene støtter ham i hans valg. Ifølge den fagspecifikke vurderer forældrene, at opholdet på skolen er en god idé. Han taler ligeledes med sine venner om produktionsskolen, men deres reaktioner er mere blandede. Nogle af vennerne synes, at det er en god idé, mens andre synes, at det er spild af tid. Ifølge den fagspecifikke er det meget blandet, hvad vennerne mener om, at han går på produktionsskole, men han vurderer, at det ikke påvirker ham, hvad vennerne mener.

Den fagspecifikke elevs folkeskoletid er mest af alt præget af store boglige problemer, men en del har også oplevet mobning, skoleskift og problemer med læreren. Han vurderer, at han har fået hjælp til at takle problemerne, men næsten lige så mange inden for denne gruppe vurderer, at de ikke har fået hjælp. Han vurderer, at problemerne i skolen senere har betydet, at han er blevet skoletræt. En udtalelse fra en typisk fagspecifik elev lyder:

“Jeg er ikke så god boglig.(...) Jeg har det sådan, så folk ikke tænker over, hvordan jeg er til fagene, og så hvor jeg kan tingene med hænderne. Så det er derfor, jeg prøver at vise folk, at jeg godt kan bruge hænderne, det kan jeg lide... Det er også derfor, jeg ikke tænker så meget på teknisk skole, som de gerne vil have mig på. Jeg tænker mere på at få en læreplads og vise dem derigennem, at jeg godt kan.”

Han holder sig mest til den instruktionsorienterede læringsstil, hvilket vil sige, at han foretrækker at lære via en lærer, gennem undervisning, ved at regne tingene ud og gennem teori. Han har dog også en tendens til at ville lære gennem at få konkrete eksempler, ved at bruge sine hænder og sin intuition.

Han er ryger, tager ikke stoffer og drikker typisk alkohol en gang om ugen. Fritiden bruges typisk på venner og derefter kommer familie, kæreste og medier.

Entreprenøren

Entreprenøren kendetegnes ofte ved at være af hankøn og af anden etnisk baggrund end dansk. Han er orienteret mod håndværksprægede fag og vil gerne senere arbejde inden for et håndværk. Hans mål med at gå på skolen er at finde ud af, hvad han vil med sit liv, og blive bedre til et håndværk. Han har afsluttet 10. klasse og har typisk ikke afbrudt en uddannelse. Hvis han har, har det været folkeskolen til og med 9. klasse eller erhvervsskolen.

Han kommer typisk fra en kernefamilie, hvor kun den ene eller ingen af forældrene arbejder. Han taler med forældrene om at gå på produktionsskolen og oplever støtte fra dem. Ifølge entreprenøren vurderer forældrene, at opholdet på skolen er en god idé.

Han taler også med vennerne om at gå på skolen. Vennerne er mindre entydigt positive, men han vurderer, at han ikke er påvirket af, hvad vennerne mener.

Han har været glad for folkeskolen, men det, der kendetegner skoletiden for ham, er, at den har været præget af mange skole-skift og problemer med undervisningen – særligt undervisningen i dansk og matematik. En typisk beskrivelse af skoletiden fra en entreprenør lyder:

“Jeg startede i a-skolen, der gik jeg fra 0.-4. klasse. Så sagde de, at jeg var begyndt at komme bagud. Så skulle jeg flytte til læseklasse på b-skolen. Så flyttede jeg til b-skolen og gik der fra 4.-8. klasse. Efter det gik jeg til c-skolen. Så gik jeg der i to år i 8. og 9. klasse. Så sagde de, at det var bedre, jeg flyttede. De fandt et andet sted til mig, og så endte jeg her. (...) Jeg var bare træt af det, fordi jeg flyttede hele tiden. Jeg blev ikke et sted. De sagde altid, at det var bedre, jeg flyttede, og så gjorde jeg, hvad de sagde.”

Men han har også haft problemer med nogle fag, dog ikke i samme grad som den fagspecifikke.

“Jamen når man ikke kan følge med og ligesom tænke tingene, og de andre, de kan det godt, og de har ikke svært ved det (...) læreren skal jo igennem alle sammen ikke også – så får man ikke altid den hjælp, og så bliver man urolig.”

“Altså for eksempel når jeg sidder i en dansktime, så spørger læreren om et eller andet spørgsmål. Så kan jeg ikke – jeg ved ikke – jeg turde ikke række hånden op og svare på spørgsmålet. (...) Så kigger jeg ned i bogen og prøver på at følge med, men jeg kan ikke. Og jeg vil gerne. Jeg har nemlig lyst og vil gerne, men jeg kan bare ikke.”

Et problem for entreprenøren har også været, at han har følt, at han blev opgivet af skolen.

“Det er, som om de opgav en totalt. For hvis selv lærerne opgiver en, så er der vel ikke noget at lave i en skole.”

“Jeg kan huske, lige da jeg flyttede skole til sådan en speciel skole, der fik jeg meget støtte, og det satte mere gejst i mig. Det tændte ligesom for noget og gav mig lyst til at møde op hver dag og lave mine ting – og lave mere, end de bad mig om at lave endda.”

Entreprenøren vurderer i mindre grad end den fagspecifikke, at han har fået den nødvendige hjælp til at takle de problemer, han har oplevet i skolen, men han vurderer samtidig, at problemerne ikke har fået konsekvenser for ham senere. Han

foretrækker den eksperimenterende læringsstil, som betyder, at han er mest orienteret mod at prøve tingene af selv, springe ud i det og eksperimentere med måder at gøre tingene på – og opgaver med synlige resultater.

“Jeg foretrækker det sådan (at lave praktiske opgaver), fordi det er det, jeg kan og er god til. Jeg kan godt lide at arbejde selvstændigt med en opgave eller med noget kreativt i stilhed og selv fylde mine tanker ud og føre det ud i livet. Det er derfor, jeg bedst kan lide de praktiske opgaver.”

Han er ikke-ryger og tager ikke stoffer. Han drikker alkohol, men i mindre grad end den fagspecifikke, og det foregår enten flere gange om ugen, en enkelt gang om måneden eller et par gange om måneden. Fritiden bruger han mest på venner, derefter på fritidsinteresser og familie. Det, der specielt kendetegner entreprenøren, er hans evne til at igangsætte egne projekter i sin fritid. Han bruger meget tid på aktiviteter uden for skolen, som enten kan være fritidsinteresser eller fritidsarbejde, og mange af disse aktiviteter ligger tæt op af værkstedsfagene på skolen.

Den eksperimenterende

Den eksperimenterende elev kendetegnes ved at være dansk og af hankøn. På produktionsskolen er han typisk orienteret i mange forskellige retninger, men overvejende inden for håndværksfag, medie, servicefag og musik.

Hans mål med at gå på produktionsskole er at finde ud af, hvad han vil med sit liv, og at bruge skolen som et springbræt til videre uddannelse. Han ved, hvad han vil arbejde med senere hen, hvilket også spænder vidt – såsom håndværksfag, servicefag, kreative fag. Enkelte ønsker arbejde som pædagog. Han har afbrudt en tidligere uddannelse, hvilket typisk er folkeskolen til og med 9. klasse, erhvervsskole eller 10. klasse. Hans forældre er skilt, og han bor hos den ene af forældrene. Begge forældrene arbejder. Han taler med forældrene om skolen og oplever støtte fra dem. Forældrenes vurdering af opholdet på skolen er, at det er en god idé.

Han taler også med sine venner om skolen, og ifølge den eksperimenterende vurderer vennerne, at det er en god idé, men han vurderer selv, at han ikke er påvirket af, hvad vennerne mener.

Han har ikke været glad for at gå i folkeskolen, og hans folkeskoletid har også været præget af mange problemer. Især problemer med læreren og mange skoleskift er kendetegnende.

“Det værste var det med skæld ud. Det havde betydning for, at jeg bare blev ved med at være sådan, som jeg var – blev ved med at drille, mobbe, blive væk og slås med en eller anden. Det hjælper jo ikke én bare at blive smidt ud og skældt ud. Det hjælper jo for det meste ikke.”

“De skoler, hvor det er, at man sidder i en klasse foran en tavle og sådan noget, det er der, hvor man begynder at komme ind i problemer med lærerne og sådan noget.”

Han vurderer, at han fik hjælp til at klare sine problemer, men lige så mange inden for denne profil har vurderet, at de *ikke* fik hjælp. Problemerne i skolen har ifølge den eksperimenterende resulteret i skoletræthed, men også problemer med lærere senere hen. Hans læringsstil er overvejende eksperimenterende, men der er også en del inden for denne profil, som foretrækker den praktiske tilgang. Det betyder, at de foretrækker at lære ved at prøve ting af selv, at springe ud i det og eksperimentere med måder at løse tingene på, og opgaver, der giver synlige resultater. Derudover foretrækker de at lære gennem andre elever, ved at bruge hænderne, intuitionen og konkrete eksempler.

Han er ryger, ryger ofte hash – for nogles vedkommende flere gange om ugen. Det er den gruppe, hvor alle rapporterer, at de drikker alkohol typisk én gang om ugen. Han vurderer, at det at tage stoffer har konsekvenser for skoletiden.

“Man bliver langsommere, man gider ikke stå op, og man tænker dårligere, og man begynder at...man kan ikke snakke rigtig tydeligt, og der er mange... – jeg kan fortælle dig 1000 bivirkninger ved det.”

Fritiden bruger den eksperimenterende mest på venner, derefter på kæreste og fritidsarbejde.

Den kreativitetsorienterede

Den kreativitetsorienterede elev kendetegnes ved at være dansk og af hunkøn. Hun er på produktionsskolen orienteret mod fag inden for medier, kreative fag, servicefag samt pædagogik. Hendes mål med at gå på skolen er at finde ud af, hvad hun vil med sit liv, og bruge det som springbræt til videreuddannelse. Hun ved, hvad hun vil arbejde med senere hen, og det er servicefag, kreative fag samt kontor og handel. Hun har afsluttet 10. klasse og har typisk ikke afbrudt en uddannelse, men hvis hun har, har det enten været 10. klasse eller "andet". Hendes forældre er skilt, og hun bor hos den ene af forældrene. Begge hendes forældre arbejder. Hun taler med forældrene om skolen, og hun oplever støtte fra dem. Ifølge hende vurderer forældrene, at opholdet på skolen er en god idé.

Hun taler også med vennerne om skolen, og de vurderer, at det er en god idé, men hun vurderer, at hun ikke er påvirket af, hvad vennerne mener.

Hun har ikke været glad for folkeskolen, idet folkeskoletiden kendetegnes ved mange problemer. Der har både været tale om mobning, skoleskift og problemer med læreren, ydermere har hun haft svært ved mange fag. En af eleverne, der falder inden for rammerne af kategorien "den kreativitetsorienterede", fortæller:

"Jeg fik altid at vide af lærerne, at jeg ikke kunne finde ud af noget, og at jeg ikke behøvede at lave det og sådan noget. Jeg gik meget oppe i noget, der hed støttecentret, fordi jeg havde undervisningsvanskeligheder (...) det der med mobning, det var jo ikke så tit, men det der med lærerne, at de sagde, at jeg ikke kunne finde ud af noget, det gjorde virkelig, at jeg blev ked af det."

“Jeg kunne ikke finde ud af at takle det, så jeg blev frustreret, sur og endte med at ryge i hjælpeklasse, fordi jeg svinede lærerne til og sådan noget”...”Jeg skulle nok bare have koncentreret mig bedre, og det var bare svært, når jeg havde nogle andre problemer også.”

Hun peger selv på, at de mange problemer i skolen har givet hende problemer senere hen i form af skoletræthed og uoverensstemmelser med lærere og elever.

“Jeg synes, det hele gjorde bare, at nogle gange havde man bare ikke lyst til at komme i skole...jeg blev meget ked af det, havde ikke lyst til at komme i skole, følte mig rigtig dum og grim og ubetydelig, og det hele var bare noget lort.”

“Det har gjort sådan, at jeg er usikker på mig selv med hensyn til uddannelse og sådan noget. Når jeg ikke tror, jeg kan finde ud af det, så har jeg svært ved, hvad kan jeg så overhovedet finde ud af at uddanne mig til.”

Hun er overvejende orienteret mod den instruktionsorienterede læringsstil, det vil sige, at hun foretrækker at skulle lære gennem undervisning, ved hjælp af læreren, at regne tingene ud selv og undervisningsorienterede problemstillinger. Hun er ryger og drikker alkohol, men tager ikke stoffer. Alkohol drikker hun typisk et par gange om måneden. Hendes fritid bruges først og fremmest på hendes kæreste, dernæst på venner og til sidst familien.

Den uddannelsesorienterede

Her er ofte tale om en elev af hunkøn med anden etnisk baggrund. Hun er på produktionsskolen orienteret mod kreative fag og kontor og handel. Hendes mål med at gå på produktionsskolen er at videreuddanne sig og at finde ud af, hvad hun vil med sit liv. Det er den profil, der er mest rettet mod videreuddannelse. Hun ved, hvad hun vil arbejde med senere hen, hvilket er rettet mod pædagogik, kontor og handel og SOSU-området.

“Jeg er mere sådan til skolegang, hvor man sidder i en klasse og får noget relevant undervisning, og jeg kan godt lide undervisning med forskellige ting og får noget – en masse viden og sådan noget.”

Hun har typisk ikke afbrudt en uddannelse. De, der har afbrudt en uddannelse, har typisk afbrudt folkeskolen til og med 9. klasse, 10. klasse eller erhvervsskole. Hun kommer fra en kernefamilie, hvor enten den ene eller ingen af forældrene arbejder. Hun taler med forældrene om skolen og oplever, at forældrene støtter hende. Ifølge hende er forældrenes vurdering, at det er en god idé, at hun går på skolen, dog er det den profil, hvor flest forældre synes, det er en dårlig idé. Hun taler med vennerne om at gå på skolen, og deres vurdering er, at det er en god idé, men det er samtidig også den profil, hvor der er flest venner, der vurderer, at det er en dårlig idé. Hun vurderer, at hun har været glad for folkeskolen, og at hun ikke har haft problemer i skolen. De problemer, der har været, har været i forhold til matematik, og ud fra de kvalitative dele af interviewguiden kan man se, at problemerne også drejer sig om skoler med overrepræsentation af elever med anden etnisk baggrund eller skoler i de lande, eleverne kommer fra.

“Klassen var ikke lige mig, altså der var mange udlændinge (...) og der var nogle, de kunne slet ikke dansk og sådan, så jeg kunne slet ikke have kontakt med nogle af dem.”

“Jeg kunne ikke lide at gå i skole i x-land længere. Det hele var sådan, der var ikke noget, der skubbede mig videre med uddannelse, fordi jeg kunne godt se, at lærerne blev ligeglade med elever, altså x-land i det hele taget var ikke helt rigtig, der skete så mange problemer til sidst, altså de sidste 10 år, så det hele forandrede sig.”

Problemerne, hun har oplevet, peger kun på, at hun har fået hjælp til at takle dem, og at de ikke har givet hende problemer senere hen. Hun er orienteret mod den abstrakte læringsstil. Det betyder, at hun foretrækker at lære gennem undervisning, ved brug af læreren, at regne tingene ud selv, samt opgaver med

udgangspunkt i teori. Hun er ikke-ryger, tager ikke stoffer og drikker ikke alkohol. Hun bruger først og fremmest sin fritid på familie, dernæst på venner, sport, kæreste og medier.

Opsamlende: I dette afsnit har vi forsøgt at skelne mellem de mange forskellige elever. Frem for at ende i at skulle præsentere hver enkelt elev eller blot tale om en stor gruppe produktionsskoleelever valgte vi på baggrund af statistiske analyser at lave fem forskellige sociale elevprofiler for at præcisere deres forskellighed. Disse analyser fokuserede på, hvad produktionsskoleeleverne orienterede sig imod i forbindelse med deres gang på produktionsskolen. Som det fremgår af de fem profiler, så har eleverne meget forskellige mål med at gå på produktionsskolen. Nogle har helt klare mål, hvor de allerede har besluttet sig for, hvad de gerne vil, mens andre bruger produktionsskolen til at afsøge, hvilke muligheder der er, og eksperimenterer med nogle nye faglige miljøer. Denne diversitet betyder, at det er en krævende pædagogisk opgave, produktionsskolerne står over for i deres pædagogiske virke.

Det skal bemærkes, at erfaringer fra folkeskolen blev beskrevet af de fem sociale profiler som meget forskellige.

Kvalitative analyser af produktionsskolens organisering og pædagogiske virke

Denne del af undersøgelsen hviler på en række kvalitative analyser af nogle få elever, som vi har interviewet flere gange, og som vi har observeret i forbindelse med deres dagligdag på produktionsskolen. Nærmere bestemt blev 10 elever udvalgt repræsentativt ud fra de sociale profiler. De blev fulgt løbende over en periode på to måneder, og i løbet af denne periode blev der gennemført flere kvalitative interview med de elever og lærere, som var en del af elevernes hverdag. Denne del af undersøgelsen har til formål at undersøge elevernes læringsudbytte ved produktionsskoletilbud og at analysere potentialer for erhvervsrettet uddannelse. Undersøgelsen bygger på observationer på produktionsskolerne samt semistrukturerede interview.

Beskrivende analyse af produktionsskolen som rum for oplæringen

I dette afsnit vil vi forsøge at pege på nogle generelle træk ved produktionsskolen som uddannelsessted i forhold til oplæring. Produktionsskolen adskiller sig fra andre skoler på en række punkter. Indirekte og direkte sammenligner eleverne produktionsskolen med folkeskolen, hvorfor det første afsnit fokuserer på forholdet mellem produktionsskole og folkeskole. Et andet særkende ved produktionsskolen er, at eleverne har mulighed for støttende samtaler. Endvidere er der tale om, at der hersker visse sociale grupperinger og en opdeling efter etnicitet på produktionsskolen, samt at lærerne arbejder med, at eleverne skal tilegne sig bestemte former for metaferdigheder for at kunne deltage i uddannelsesmæssige sammenhænge.

Produktionsskolen sammenlignet med folkeskolen

For de fleste elever danner folkeskolen baggrund og sammenligningsgrundlag for at vurdere det særlige ved produktionsskolen. En af eleverne beskriver forskellen mellem produktionsskolen og folkeskolen præcist sådan, som vi finder det i en

række interview fra de andre elever. På produktionsskolen er tingene mindre strukturerede, mens

“i folkeskolen der propper de en med information hver time. Her er det stadig det med, at man selv lidt bestemmer, hvordan man gerne vil lære tingene.”

Eleven præciserer senere, hvordan forholdet mellem folkeskole og produktionsskole har betydning for den enkelte:

“ja, fordi her har vi fået mere plads til os selv og til at udvikle sig, i stedet for at andre skal hjælpe en med at udvikle sig ligesom i folkeskolen og sådan noget, ikke. Altså, man lærer bedre og bedre sig selv at kende, når man selv arbejder med sig selv.”

Denne elev præciserer, at de institutionelle rammer, som opstilles på produktionsskolen, er anderledes end de rammer, som eleverne har mødt i folkeskolen. Produktionsskolen er mindre informationstung, og der er ikke opsat et decideret hjælpearangement, som det er tilfældet i folkeskolen, hvor særligt svage elever skilles ud fra klassen (eksempelvis i form af specialklasseundervisning). Den faglige og sociale hjælp, der er behov for, gennemføres fortrinsvis i forbindelse med elevernes hverdag. Endvidere præciseres det, at en af de centrale forskelle mellem produktionsskolen og folkeskolen er, at det hele på produktionsskolen er anlagt på en arbejdsmæssig praksis:

“For her skal lave tingene med hånden, mere end du skal læse og dansk.”

På produktionsskolen vægtes det praktiske arbejde, og det fremstår for de fleste elever som en klar ressource for denne skoleform. Som det bliver præsenteret senere, betyder denne betoning af det praktiske arbejde, at der sættes en anden dagsorden for flertallet af disse elever. En dagsorden, som gør det muligt for eleverne at opnå en vis faglig anerkendelse.

Støttende samtaler på værkstedet

Et andet særkende ved produktionsskolen er, at institutionen formelt set arbejder med at tydeliggøre elevernes stærke og svage sider. Det foregår ofte på værkstedet, hvor det bliver diskuteret, hvilken fremgang eleverne har haft, samt hvad der endnu er tilbage at lære for eleven. Flere af eleverne beskriver, at disse såkaldte edderkoppesamtaler er vigtige, for at de kan komme videre med deres liv. En af eleverne beskriver det på denne måde:

I: "Hvad med edderkoppesamtaler, kan du prøve at beskrive dem?"

J: "Altså dem vi har inde i værkstedet? Det er bare sådan nogle samtaler, der afdækker, hvor vi ligger henne, hvad vi er blevet bedre til, hvad vi skal blive bedre til og sådan noget."

I: "Hvordan er det, synes du?"

J: "Det er fint nok. Det er godt at få at vide, at hvis man ikke kan finde ud af det, og at man lige skal rette op på det. Og så får man så at vide, hvad man er god til."

I: "Er det noget, du synes, du kan bruge i værkstedet?"

J: "Ja."

I: "Hvordan tænker du det?"

J: "Hvis jeg får at vide, at der er noget, jeg er dårlig til, så laver man om på det, og så får man at vide næste gang, at man er blevet bedre til det."

På trods af at store dele af produktionsskolen hviler på et koncept, hvor eleverne skal deltage i en arbejdspraksis, så hviler den anden del af produktionsskoleideen på, at det også er muligt at få vejledning og personlig støtte i løbet af opholdet på produktionsskolen. Igen er det vigtigt at pointere, at eleverne skilles ud, fordi de deltager i disse edderkoppesamtaler. Hele den støttende og vejledende del er en central del af uddannelsespraksissen på produktionsskolerne. Endvidere bliver det tydeligt for eleverne, hvilke mål de har nået, og hvilke mål de endnu skal forsøge at opnå.

Produktionsskolernes heterogenitet

Produktionsskolen fungerer ved, som tidligere beskrevet, at eleverne vælger sig ind på forskellige værksteder, og denne

deltagelse danner grundlag for elevernes uddannelsesforløb på produktionsskolen. På den ene side giver det eleverne en form for tryghed at være ganske få elever på de enkelte værksteder. Omvendt er der ikke så meget cirkulation mellem klasserne, klasseværelser, forskellige lærere etc., som man ser på andre uddannelsesinstitutioner.

På produktionsskolerne er der meget stor forskel mellem de elever, der deltager i de forskellige værksteder, og det er eleverne godt klar over. Man kan hævde, at deltagelsen på produktionsskolens forskellige værksteder til en vis grad afspejler samfundets klassesdeling. På mekanikerværkstedet deltager primært mandlige elever med interesse for mekanik og biler, mens der på syværkstedet primært deltager kvindelige elever. På mekanikerværkstedet og i køkkenet hersker en klar håndværkerjargon, mens det blandt musikerne på nogle produktionsskoler er en mere kunstnerisk livsstil, der er i højsædet.



Man kan således tale om, at der eksisterer forskellige former for sociale kategorier i elevernes omgang med hinanden. De sociale kategorier indgår som et centralt element i alle menneskelige samhandlinger. Disse sociale kategorier må eleverne lære at forholde sig til. Ofte er der tale om, at eleverne indordner sig under dem og antager, at de er normale og naturlige. De sociale kategorier danner ofte grundlag for elevernes valg af venner og gruppetilhørsforhold, og dermed bliver de sociale kategorier ofte selvforstærkende, fordi elever har præferencer for særlige typer af venskabsrelationer og gruppetilhørsforhold, før de begynder på produktionsskolen.

Sociale grupperinger på produktionsskolen

En af eleverne beskriver nogle af de centrale sociale kategorier på produktionsskolen. Her er det særligt forskellen mellem håndværkergruppen – “truckerne” – og de mere kunstnerisk anlagte – “chilleren” – der beskrives. Han tilhører selv gruppen af de mere kunstnerisk anlagte, og han kendetegner de, der arbejder i håndværkerværkstedet:

“Det er tit, at de gerne vil have en til at svare på nogle ting, som man ikke gider svare på. Det kan være et eller andet total ligegyldigt – jeg kan ikke lige komme på noget. Men bare sådan, at de spørger om et eller andet, og det er ikke noget, man kan bruge til noget, og det er heller ikke noget, de kan bruge til noget. Så det er bare sådan lidt – det er sådan lidt drilleri egentlig. Og så nogle gange, så går de bare rundt og taler bag ens ryg, kan man høre, og sådan noget, men sådan er det jo, selvfølgelig er det det. Men det er jo et meget “truck”-kvarter. Vores hold er sådan mere – mere “chilleren” med hinanden.”

I: *“Altså kvarteret rundt om produktionsskolen er meget “truck”?”*

“Ja, der er mange af dem, der bor herude og sådan.”

I: *“Hvad tænker du på med “truck”?”*

“Truck” – det er mere sådan med – Jeg har valgt at opnå nogle helt andre ting i mit liv, end de har, for eksempel ved at mange af dem – næsten alle dem, jeg hører om, de er – de skal ud og slås og sådan noget, for at de kan blive accepteret af dem selv og andre og sådan noget. De skal gå i rigtig rigtig smart og dyrt tøj og have scooter – sådan lidt mere nogle drengerøve vil jeg sige. Så har jeg bare valgt at kalde det “truck”.”

Her skelnes mellem forskellige “klasser” på produktionsskolen, hvor den gruppe, der tilhører håndværkergruppen, er mere “trucket”, det vil sige, at de går op i tøj, scooter, vil gerne slås etc. Omvendt så tager musikergruppen afstand fra de værdier, som hersker i værkstedsgruppen. Det er vigtigt at understrege, at den produktionsskole, der beskrives her, også har forskellige typer fællesarrangementer, som gør det muligt for eleverne at mødes på tværs af værkstederne. Initiativer, der gør, at de “klasse-mæssige” spændinger mellem værkstederne mindskes.

Indvandrere og danskere

En anden social gruppering, som går igen i en del af interviewene og observationerne, er opdelingen mellem nydanskere og etniske danskere. Disse sociale grupperinger spiller en væsentlig rolle på flere af produktionsskolerne. En af eleverne af etnisk dansk oprindelse beskriver situationen for etniske danskere og nydanskere således:

“Jeg synes bare, at vi griner meget mere sammen, og jeg synes bare generelt, at vi snakker meget pænere til hinanden, end de gør. Men det ved jeg ikke – jeg kender ikke så mange af de indvandrere der. Det er jeg lidt ked selvfølgelig. Jeg har da kendt nogen engang, og de var da helt vildt søde og sådan noget, men jeg synes bare, at dem på den her skole, dem kan jeg altså ikke lide.”

I: *“...af de tosprogede der?”*

“Ja, men også danskerne. Det værste af det hele det er, at danskerne – mange af de danskere, der er her, de begynder faktisk at opføre sig sådan og tale på samme måde som udlændingene. Kan de ikke bare snakke dansk? Og så må udlændingene snakke dansk på den måde, de snakker dansk på. Det er sådan lidt – man bliver så træt af at høre på det hele tiden (griner). Det er måske bare mig, der er lige så racistisk som de andre.”

Eleven siger endvidere, at produktionsskolen er et rigtigt “kliksted”. Indvandrere og danskere er to forskellige sociale grupperinger på produktionsskolen, og der hersker en stiltiende aftale om ikke at blande sig for meget med hinanden. Det interessante her er, at disse sociale grupperinger – indvandrere og

danskere – ikke nødvendigvis dækker bestemte etniske grupper. Som eleven her beskriver, er der tale om, at nydanskerne taler på måder, som danner mode, og som grupper af danske elever tilegner sig, og som igen gør, at nydanskerne ikke ændrer deres sprogstil.

Produktionsskolemiljøet som generelt accepterende

På trods af den heterogenitet, der kendetegner produktionsskolemiljøet, er der tale om, at miljøet generelt opleves som accepterende – muligvis fordi en væsentlig del af eleverne kommer med problemer af forskellig art, som gør, at de på forskellige måder selv har oplevet at være udenfor. En praksis, de ikke ønsker selv at viderebringe. En af eleverne beskriver de andre elever og miljøet på produktionsskolen således:

“Jeg tror bare, de går og tænker på nogle helt andre ting i deres liv, end vi gør lige nu for eksempel, og når man gør det så – det er jo lidt svært at hoppe med på noget, man ikke ved så meget om. Eller er bange for at sige noget forkert, men det skal man overhovedet ikke være oppe ved os. Så bliver der godt nok grinet af en, men man griner også af sig selv. Alle griner af alle, så det er sådan lidt...”

I: “Der er plads til det?”

“Det synes jeg.”

Generelt er der tale om et ganske accepterende læringsrum, som er opbygget på produktionsskolerne. I udtalelsen beskrives miljøet på produktionsskolen som accepterende, netop fordi de fleste elever tumler med en række forskellige problemer og dermed giver hinanden mere plads, end de har fået i folkeskolen. Disse beskrivelser understøttes af tallene fra den kvantitative del af vores interviewundersøgelse, der netop understreger, at der foregår relativt lidt mobning på produktionsskolerne (se tabel 7).

Etnicitet og det danske sprog

Et af de problemer, der ofte fremføres af nydanske elever, er, at der generelt fra lærernes side ikke bliver taget hensyn til, at nydanske elever har vanskeligheder med det danske sprog. En af de danske elever, beskriver det således:

I: "Jeg har lagt mærke til, at der er nogle på værkstedet, der har svært ved dansk, ved at forstå det og sådan nogle ting. Synes du, der bliver taget hensyn til det inde på værkstedet? Altså blandt lærerne tænker jeg også?"

M: "Nej, det synes jeg ikke."

I: "Nej. Hvordan tænker du, der ikke bliver taget hensyn?"

M: "Jeg synes godt, de kunne få noget undervisning, så de kunne lære dansk, for der er mange af dem, der ikke rigtigt tør snakke med os, fordi vi er bedre end dem til dansk."

Et af problemerne i den forbindelse viser sig, ved at lærerne i nogle situationer forveksler manglende dansk kundskaber med manglende evner og derfor kommer til at behandle nydanske elever med manglende faglig respekt (for en uddybning af denne problemstilling, se Kirkegård og Nielsen, 2008). I interviewene beskriver de nydanske elever, at de selv og mange af deres kammerater af nydansk oprindelse holder sig tilbage i timerne, fordi de ikke føler sig tilstrækkeligt trygge ved at udtrykke sig på dansk offentligt.

Produktionsskolen, metafærdigheder og opdragelse

Et ganske særligt kendetegn ved produktionsskolerne er, at der fra lærernes side arbejdes meget bevidst med det, som i denne sammenhæng kunne betegnes, som at eleverne skal tilegne sig metafærdigheder. Metafærdigheder forstås i denne sammenhæng som færdigheder, der fungerer som forudsætninger for, at eleverne alment kan deltage i uddannelses- og arbejdssammenhænge i det hele taget. En del af eleverne er godt klar over, at de har problemer på dette område, og at produktionsskolen har det på dagsordenen at fokusere på, at de udvikler disse metafærdigheder. En af eleverne beskriver således, hvad det er, han søger at tilegne sig som særlige metafærdigheder:

“Hm... det er nok at snakke pænere til folk, fordi det var jeg ikke så god til, før jeg kom. Jeg kom til at tale ned til folk (griner). Det er tit, at jeg går hele vejen rundt og ser, hvad folk laver, og hvis de har et eller andet, de ikke kan finde ud af, så vil jeg gerne hjælpe dem. Det er nok mest det. Og så komme op om morgenen (griner).”

Her præciseres det, at de centrale metafærdigheder, der skal arbejdes med, drejer sig om at 1) kunne tale ordentligt til andre, 2) kunne samarbejde og 3) komme op om morgenen. Særligt sidstnævnte punkt er et stort problem på produktionsskolerne, og det er noget, der arbejdes med på forskellige måder på de forskellige produktionsskoler. Der læres altså meget andet på produktionsskolen. Det, som i andre uddannelsessammenhænge betragtes som noget, eleverne allerede har lært (at tale ordentligt, samarbejde og komme op om morgenen), inddrages i virkeligheden som en del af den pædagogiske praksis.

Teoriundervisningen integreret i den daglige arbejdspraksis

Et særligt kendetegn ved undervisningen i de forskellige værksteder er, at de teoretiske aspekter søges indarbejdet i selve værkstedsarbejdet og elevernes vanskeligheder, når de møder teori-i-sig-selv som det eneste handlegrundlag, de har i den konkrete situation. Et særkende ved produktionsskolerne er således, at den teoretiske undervisning er minimeret og søgt integreret i den praktiske instruktion i værkstederne. Det bliver derfor særlig tydeligt, når eleverne oplever situationer, hvor de skal navigere alene på baggrund af teoretisk materiale, hvilket fremstår som særdeles problematisk. Et eksempel er en situation, hvor tre elever skal udfylde en test om sikkerhed på arbejdspladsen, som alene baserer sig på teoretisk materiale. Pointen er, at det ikke er indholdet, der er problemet i prøverne, men derimod den boglige form, der gør, at eleverne mange gange har vanskeligt ved at forstå, hvad der kræves. Et eksempel er prøven i sikkerhed på arbejdspladsen:

I: "Forstod du så, hvorfor du skulle lave prøven?"

M: "Dengang vi havde..?"

I: "Nej, dengang jeg var der, hvor du så sad..."

M: "Den forstod jeg ikke."

I: "Nej."

M: "Jeg forstår sgu ikke, hvad han siger. Et eller andet med – det forstår jeg intet af. Men dengang Keld fortalte det, forstod jeg det godt."

I: "Så det blev bedre af det?"

M: "Ja"

I: "Forstod du så, hvorfor du skulle lave prøven?"

M: "Ja, for at få det der svejsebevis."

I: "Jeg tænkte mere, forstod du, hvad det var, du skulle lære ved at have prøven?"

M: "Ja, at vi skal bruge alle de redskaber, vi kan bruge. Masker og alt det der."

I: "Så du forstod godt ideen med det, men det var simpelthen spørgsmålene, der var for svære til at forstå? Ja.. Er det noget, du kan bruge til noget, de der ting i prøven?"

M: "Ja. Man skal bruge masker, bruge udsugning. Jeg bruger dem nu, det skal vi."

Når elever møder situationer, hvor de skal agere alene på baggrund af teoretisk materiale, viser det sig, at de ofte har store vanskeligheder. Derfor søger produktionsskolerne strategisk at integrere den mere teoretiske undervisning i det praktiske arbejde på produktionsskolens værksteder. Dette gøres på flere forskellige måder.

På baggrund af vore observationer og interview ses et mønster i den måde, hvorpå der på værkstederne bliver arbejdet med at integrere teoretisk materiale med det praktiske arbejde i værkstederne. Vi har niveauopdelt integrationen af det teoretiske materiale i praksis på følgende måde: 1) I de mest simple tilfælde læser læreren de teoretiske aspekter af en praktisk opgave op for eleven. 2) I andre tilfælde, benytter læreren visuelle redskaber (billeder eller lignende) for at tydeliggøre bestemte teoretiske aspekter af arbejdsgangen. 3.) Teorien indarbejdes, ved at læreren tydeliggør eller husker eleverne på, hvilke konsekvenser manglende teoretisk indsigt har for arbejdsgangen – eksempelvis, hvis man glemmer hjelmen ved svejsning. 4.) Teorien integreres i den arbejdsmæssige praksis, ved at lærerne

viser, hvilken rolle teoretisk indsigt har i den praktiske opgave, der skal udføres. 5) I det mest avancerede tilfælde søger lærerne at få eleverne til at transformere teori – eksempelvis i form af tegninger/fotokopier – til praktiske arbejdsopgaver. 6) Det højeste niveau af integration af forholdet mellem teori og praksis foregår i de tilfælde, hvor nogle elever oplever, at det er relevant for dem at gå videre og arbejde selvstændigt med eksempelvis dansk og matematik.

Af klarhedshensyn har vi opstillet de forskellige integrationsmåder i forholdet mellem teori og praksis i figur 1.

Figur 1

	Integrationsmodus	Citat	Kommentar
1.	Oplæsning	<i>“Ja, vi har jo et digitalt uddannelsesbevis ved os, paragraf 26, og det er ligesom det ved teknisk skole faktisk, vi kører med de samme regler og de samme teoriprøver. Der læser jeg meget op for dem, simpelthen fordi der er jo nogle, der ikke kan læse, og der kan man sige, at ved gentagne gange at fortælle dem, hvad der står i teoribogen faktisk.”</i>	Lærerne læser tekstsekvenser op for eleverne
2.	Brug af visuelle redskaber	<i>“Når læreren skal forklare arbejdsgangen, og hvordan man skal gøre, bruger han tit billeder med tekst til for at forklare, hvordan det skal gøres.” (Observation).</i>	Lærerne bruger billeder til at forklare arbejdsgangen
3.	Hverdags-erfaringer	<i>“Lidt senere spørger Keld: “Hvorfor skal man bruge hjelm til svejsning?” Rendez trækker først på skuldrene. Han gaber og kigger væk. Keld: “Jo Rendez – det ved du da godt. Kan du ikke huske, hvad der skete, sidst du ikke gjorde?” Rendez lyste op: “Jo der var sådan noget røg, og det gjorde bare ondt i mine øjne hele natten.” Keld brugte eksemplet til at illustrere, hvad der kan ske ved ikke at bruge hjelm. Det virkede. Rendez var opmærksom og afbrød nogle gange Keld med at fortælle mere om dengang, han ikke havde brugt hjelm.” (Observation).</i>	Lærerne inddrager elevernes egne erfaringer for at tydeliggøre betydningen af teori

4.	Teori i praksis	<p><i>I: "Forklarer han så nogle gange også, hvordan biler hænger sammen ved at pege på den der (prøve) bil?"</i></p> <p><i>M: "Ja, han står og viser, hvordan det er."</i></p> <p><i>I: "Synes du, det hjælper?"</i></p> <p><i>M: "Hvis du ikke kan finde ud af det, så hjælper det."</i></p>	Viser teori på praktiske redskaber
5.	Omforme teori til praksis	<p><i>"Jamen, nogle gange så har jeg lavet nogle fotokopier af det, men de fleste gange så, teoretisk set, der prøver jeg at se, om jeg kan lave det som praktiske opgaver og så egentlig tage det ved filebænken, fordi det med billeder, det er det, de husker bedst egentlig, og så siger man, "der er da også billeder på et stykke papir?" "Ja, men det går ikke lige så dybt ind."</i></p>	Lave teoretiske opgaver om til praktiske opgaver
6.	Fra praksis til teori	<p><i>"Jamen nogle af dem, de er skoletrætte og kommer her til os, og så får de egentlig lov til at lave en masse praktisk arbejde og får nogle færdigheder der, og ved at de får nogle færdigheder der, det kan nogle gange give dem lyst til at tage noget dansk eller matematik, fordi det er noget af det, de skal bruge oppe i værkstedet, hvis de skal læse en vejledning, monteringsvejledning, eller de skal lave en motorreparation ikke også."</i></p>	Via praktiske opgaver får eleverne motivation til at lære teori, som de har brug for til at løse opgaverne

Figur 1 viser, at det meste af den teoretiske undervisning foregår i værksteder og integreret i arbejdsopgaverne. Det sker netop ud fra en erfaring om, at eleverne har stærke nederlagsoplevelser fra folkeskolen, hvor de netop har haft vanskeligheder med at håndtere teori-i-sig-selv.

Opsamlende: I dette afsnit har vi forsøgt at pege på nogle karakteristika ved produktionsskolen, som eleverne ser den. Det drejer sig særligt om, hvad der adskiller produktionsskolen fra folkeskolen – en sammenligning, som var meget væsentlig for eleverne at lave i forbindelse med vores undersøgelse. Derudover fremstod produktionsskolen som et sted, der er kendetegnet ved, at lærerne indgik i en række støttende samtaler. Endvidere fremhævede flere af eleverne, at produktionsskolerne

og elevernes deltagelse i forskellige typer af værksteder afspejler samfundets klassemæssige og etniske opdelinger. Opdelingen mellem de elever, der foretrak håndværket frem for det mere musiske fag, samt opdelingen mellem etniske danskere og nydanskere, spillede en vis rolle i elevernes måde at karakterisere produktionsskolen på.

Lærer-elev-relation – læringens sociale forankring

Elevernes sociale og personlige relationer til oplæringspersonerne på værkstederne er centrale for produktionsskolens pædagogiske interventioner *og* for elevernes udbytte af oplæringen. I vores undersøgelse peger interviewene på, at den personlige relation mellem lærer og elev er en vigtig forudsætning for etablering af en egentlig oplæringsrelation. De mere formelle elev-lærer-relationer, som eleverne ofte har mødt i folkeskolen, synes at medvirke til en distancering fra oplæringspersonen, hvorimod en mere personlig relation giver lærerne en bedre forståelse for elevernes adfærd. Den personlige relation virker motiverende for eleverne og bryder uhensigtsmæssige mønstre etableret gennem forudgående negative oplevelser med lærere i uddannelsessystemet.

Den personlige relation mellem elev og lærer dækker over, at mange af lærerne både har et horisontalt og et vertikalt kendskab til eleverne. Det horisontale kendskab dækker over deres indsigt i elevernes tidligere skoleerfaringer og familiehistorie, mens det vertikale refererer til lærernes kendskab til elevernes personlige mål og ambitioner. I mange tilfælde bruger lærerne kendskabet til eleven til at forklare elevernes umiddelbare adfærd og til at udvikle en mere nuanceret forståelse for denne adfærd. Lærerne engagerer sig også personligt i undervisningen, således at eleverne i højere grad får et mere personligt kendskab til læreren, end man ser det i andre uddannelsessammenhænge.

Elevernes personlige relationer til lærerne synes muliggjort af forskellige forhold såsom skolens strukturelle udformning,

lærernes pædagogiske baggrund og fokus på læringens organisering i den praktiske arbejdsoplæring.

Undervisningens struktur

Produktionsskolens struktur, form og organisering er karakteriseret ved, at der er forholdsvis få elever på værkstederne, at der er en del fælles udflugter, hvor hele skolen deltager, samt fælles pauser, hvor lærere og elever deltager sammen.

Det begrænsede antal elever på værkstederne giver lærerne mulighed for at få et større personligt kendskab til eleverne, fordi der er mere tid til hver enkelt elev. Både den uformelle omgang med eleverne i pauserne og på udflugterne betyder samtidig, at der bliver snakket om andre ting end blot de faglige lærere og elever i mellem.



Eleverne peger selv på, at de forholdsvis få elever på værkstederne giver øget mulighed for at lære lærerne bedre at kende. En af eleverne fortæller:

“Igen det med at vi ikke er så mange på holdet, og det giver mere den der intimbehandling. Jeg synes, jeg har et godt forhold til dem, og man kan snakke med dem om alle mulige ting. Det har jeg aldrig gjort med mine folkeskolelærere. Ikke rigtigt i alt fald. Man kan joke med dem. Vi har været ude og drikke øl sammen med dem og sådan noget.”

Som det fremgår af citatet, giver de relativt få elever på værkstederne mulighed for andre typer af uformelle sociale og personlige relationer mellem lærere og elever.

At lærerne har en anden rolle, end den eleverne har mødt i folkeskolen, understøttes af denne undersøgelses kvantitative del. Her fremgik det, at eleverne generelt havde meget få konflikter med lærerne (tabel 7-9 ovenfor) på produktionsskolen, og de oplevede heller ikke at blive mobbet, mens eleverne i forbindelse med at have gået i folkeskole har oplevet en del konflikter med lærerne, at blive mobbet samt hyppige skoleskift. Produktionsskolens struktur og organisering fungerer mere støttende end det, der synes at være tilfældet inden for folkeskolestrukturen.

Lærernes personlige kompetencer

Det betyder også, at det er vigtigt, at lærerne har en række personlige kompetencer for at kunne indgå i jobbet på produktionsskolen, fordi de personlige kompetencer har betydning for det forhold, der etableres til eleverne. Lærernes personlige og pædagogiske kompetencer er noget, der vægtes på produktionsskolerne. Forstanderen for en af produktionsskolerne fortæller:

“Jeg vil nok sige i dag, når vi ansætter nogle, forventer vi selvfølgelig, at de kan deres håndværk, og det tager vi udgangspunkt i, at de kan, men så er der alle de der menneskelige relationer, der ligesom bliver det, der bestemmer, hvem det er, vi vælger, fordi det jo er vigtigt, at det er nogle, der for det første har lyst til at være sammen med de unge, men også kan rumme dem, og som har en eller anden form for forståelse for dem, og så samtidig også en gang imellem kan være den, der tager styringen, fordi det er så nødvendigt.”
(Forstander på en af produktionsskolerne).

Lærernes håndværksmæssige baggrund tages som en selvfølge, mens afgørende fokus lægges på, om læreren er i stand til at etablere personlige relationer til eleverne. Denne pædagogiske praksis, hvor vægten ligger på både håndværksmæssige og personlige kompetencer, understøttes og muliggøres af den strukturelle organisering af den pædagogiske praksis på produktionsskolen.

Den arbejdsbaserede oplæring synes ligeledes at have en central betydning for udvikling af personlige relationer mellem elever og lærere. Denne oplæringsform er for det første kendetegnet ved en én-til-én oplæringsituation, hvor læreren eksempelvis demonstrerer for eleven, hvordan en opgave skal løses. Denne interaktion giver mulighed for en mere personlig kontakt mellem elev og lærer. Derudover er den kendetegnet ved et uformelt læringsmiljø, hvor formelle rammer som for eksempel stilhed ikke er påkrævet. I stedet er der mulighed for, at lærere og elever – og eleverne imellem – kan snakke sammen i forbindelse med oplæringen. Oplæringen er i nogle situationer kropslig og ikke-verbal. Denne tætte personlige oplæringsituation giver bedre mulighed for at opbygge en personlig relation lærer og elev i mellem, fordi det i nogle situationer viser sig, at eleven besidder større pædagogiske og læringsmæssige potentialer end de, der kan verbaliseres. Denne type personligt bundne oplæringsituationer kan dels bidrage til en større forståelse for elevernes adfærd hos læreren, øge motivationen hos eleverne, være medvirkende til at bryde uhensigtsmæssige mønstre hos elever samt være forebyggende i forhold til konflikter mellem lærer og elev.

Det personlige forhold mellem elever og lærere synes at have indvirkning på elevernes motivation for at lære. Adspurgt peger eleverne selv på, at det forbedrer deres motivation, fordi eleverne har en større lyst til at gøre noget ekstra ud af deres arbejde for netop at fastholde den gode relation til lærerne.

Det er både de personlige samtaler, eleverne har med læreren, og det, at lærer og elev kan lide hinanden og har en god relation, der er væsentligt for eleverne. En af eleverne fortæller:

“Susanne (elevens lærer på værkstedet) hende er jeg mere tæt på, end jeg har været på nogle af de andre lærere, jeg har haft i folkeskolen, hvor man ikke ligesom kunne snakke privat snak med en om, hvis der var nogle problemer derhjemme.”

I: “Tror du, det er en god ting, når man skal lave faglige ting, at man også har et godt forhold til læreren?”

S: “Så får jeg i hvert fald mere lysten til at gå i skole, end hvis jeg bare har en lærer, som jeg ikke bryder mig særlig meget om. Så gider jeg ligesom ikke gøre noget særligt ud af det.”

I citatet fungerer læreren som en personlig ressource, som eleven kan vende sig til med personlige problemer. Endvidere fremhæves, at lærerens positive forventninger til eleven har betydning for, at eleven føler sig motiveret. En anden elev uddyber:

“Jeg har lidt følelsen af, at der er noget ikke familiært, men bare kammeratligt mellem lærere og elever. De er ikke sådan nogen slavepiskere, der bare står med en pisk i den ene hånd og en gulerod i den anden, og guleroden den er meget lille.”

I: “Er det en god ting, at der er et lidt familiært forhold?”

S: “Ja, det synes jeg. Det giver nok nogle lidt motivation.”

Det familiære forhold mellem lærere og elever beskrives her som væsentligt for motivationen. Det understreges desuden, at der er en tæt sammenhæng mellem belønning og det familiære forhold mellem lærere og elever. Udsagnet kan tolkes sådan, at belønningen for at indgå i den pædagogiske praksis netop er, at det familiære forhold mellem lærere og elever fastholdes.

Lærerne selv bruger den personlige relation som en pædagogisk strategi i forhold til elever, som virker umotiverede. I en af observationsnoterne beskrives situationer, hvor eleverne er umotiverede:

“Hvis læreren kan mærke, at eleverne er umotiverede og hænger med næbbet, sætter han sig ofte ned og snakker med dem, for de kan ikke lære, hvis de er umotiverede. Så han arbejder meget med at samle dem op, hvis de er kede af det.” (Observation).

Observationsnoten passer godt ind i det overordnede mønster, hvor lærerne arbejder meget med at opbygge personlige relationer til eleverne. Det personlige kendskab til eleverne synes at medvirke til en større forståelse for elevernes adfærd. Det gælder situationer, hvor eleverne ikke reagerer hensigtsmæssigt i forhold til de gældende regler, men også i forhold til, hvad eleverne kan have svært ved på produktionsskolen både socialt og fagligt.

Et eksempel på en større forståelse for eleven ud fra indblik i elevernes familiehistorie kan ses i følgende. En af lærerne fortæller om de elever, han arbejder med på værkstedet:

“(…) nogle af dem ved ikke engang, at det ikke er smart, altså fordi det kan være mangel på gode manerer eller opdragelse. De ved ikke lige, hvordan man opfører sig, så det kan være, det er deres storebror, der opdrager dem derhjemme, og det kan også være, det er dem, der prøver på at have styr på familien derhjemme også. Der er nogle af dem, hvor jeg hører nogle historier og tænker “nå, laver du egentlig så meget derhjemme”, hvor de egentlig er trætte på arbejde eller her i skolen og siger, “vi har også gjort rent og støvsuget, min mor kan ikke” osv., og så bliver man alligevel overrasket. “Okay” så kan man godt forstå, at de nogle gange har svært ved at tage ansvar, når de har taget så meget ansvar derhjemme.”

Som det fremgår af citatet, får lærerne indsigt i, hvorfor eleverne kan have vanskeligt ved at klare de pædagogiske krav, som hersker på produktionsskolen. Hvis læreren i det her tilfælde ikke kendte til elevernes baggrund, ville han muligvis hurtigt dømme dem som værende umotiverede og dovne. Omvendt, når han kender deres baggrund, så ved han, at nogle af dem

har et stort ansvar at varetage derhjemme, og det betyder, at de ikke altid har den energi, der skal til for at kunne indgå konstruktivt i den pædagogiske praksis på produktionsskolen.

Som allerede nævnt har mange af lærerne et personligt kendskab til de elever, der er på vedkommendes værksted. Dette personlige kendskab benytter lærerne i nogle tilfælde til at forstå elevens adfærd. En af lærerne fortæller om en af eleverne, som umiddelbart fremstår, som om han har et stort ego:

“Jamen, det er den der stil “her kommer jeg”-stil, og han udviser stor selvtillid, men når man så kommer ind på livet af ham, så kan man se, at hans selvværd er ikke ret godt.”

I denne sammenhæng kunne et manglende kendskab til denne elev have bidraget til konflikt mellem elev og lærer, idet elevens umiddelbare adfærd fremstår som selvhævdende, men læreren kender eleven bedre og ved, at han kompenserer for sit lave selvværd med en selvhævdende adfærd.

En anden af lærerne peger på, at det manglende kendskab til eleven andre steder ville kunne medføre, at man umiddelbart kunne få det forkerte indtryk af ham.

“Jamen, jeg vil sige, at hvis man ikke kender ham, så kan han virke næsvis på folk faktisk, vil jeg sige, og man tænker bare, “ej, han er trøls”, men jeg kan egentlig godt lide ham, og jeg synes, han er hyggelig på den facon, han er (...).”

Eller som en tredje af lærerne siger:

“Han er måske hård i filten, men når man snakker med ham, har han hjertet på rette sted.”

Den personlige relation til eleverne gør, at lærerne langt hen ad vejen har mulighed for at afkode elevernes adfærd og sætte den ind i en større sammenhæng og dermed udvikle andre typer af

relationer end de, der ofte ses i institutioner, hvor det antalsmæssige forhold mellem lærere og elever er meget større.

Bryder uhensigtsmæssige mønstre hos eleverne

De sociale relationer til oplæringspersonerne synes på mange måder at være med til at bryde uhensigtsmæssige mønstre hos eleverne. Som allerede nævnt peger den kvantitative del af undersøgelsen på, at mange af eleverne kommer med forudgående negative oplevelser fra folkeskolen, og at mange har negative erfaringer med lærerne fra folkeskolen. Som det fremgår af tabel 5-7, gav en del af eleverne udtryk for, at de havde haft negative erfaringer med lærerne i folkeskolen, at en gruppe jævnlige var blevet mobbet, og at en del elever havde oplevet hyppige skoleskift. Det vil sige, at lærerne på produktionsskolen står over for elever, der kan have udviklet en række uhensigtsmæssige mønstre på baggrund af de tidligere negative skoleoplevelser, som også giver eleverne problemer i forhold til deres efterfølgende uddannelsesvalg.

Generelt gives der i interviewene beskrivelser af, at eleverne har vanskeligt ved at håndtere den traditionelle undervisning og den traditionelle elevrolle. Endvidere har eleverne vanskeligt ved at håndtere autoriteter.

Figur 2

Kendetegn	Interviewcitater
Blokering over for traditionel undervisning	“ (...) han er helt låst fast, vi har prøvet og sige “vil du ikke lige prøve med lidt dansk” og “nej...nej.” Han har prøvet en tre-fire gange og været til undervisning, men det var bare ikke ham.” (Lærer om elev).
Eleverne har svært ved at se meningen med skolastisk undervisning	
Selvforståelse/identitet	“Ja, vi ved jo godt, at for at være en god elev så skal man lave det, der bliver sagt, og arbejde, som man skal, komme til tiden og sådan noget. Men den gode elev er vi vel ikke, siden vi er her.” (Elev).
Eleverne har vanskeligt ved at tilpasse sig den gode elevrolle	
Modstand mod autoriteter og regler	“Det tog mig lige en måned at komme over, at det måske ikke var så meget autoritært styre, der egentlig var. Fordi er der noget, jeg ikke kan tage, er der noget, jeg kort sagt – undskyld – brækker mig over, så er det autoritet. Så er det folk, der holder sig til sådan et stift regelbæfte.” (Elev).
En generel kritisk holdning over for regler	

Figur 2 vil blive uddybet i det følgende.

A) Blokering over for traditionel undervisning

Mange af eleverne udtrykker sig negativt om den traditionelle skoleundervisning og henviser ofte til folkeskolen som årsag til, at de ikke bryder sig om denne form for undervisning. Når eleverne bliver stillet over for traditionel undervisning, kommer kommentarer som disse: *“Jeg forstår det ikke – jeg kan ikke”* eller *“Fuck det teori. Jeg fatter ikke en skid, mand”*. Eller de springer fra den undervisning, der bliver udbudt på produktionsskolen: *“(…) det er hans store handicap, og han er helt låst fast, vi har prøvet og sige, “vil du ikke lige prøve med lidt dansk” og “nej... nej,” Han har prøvet en tre-fire gange og været til undervisning, men det var bare ikke ham (...).”*

Lærerne er bevidste om, at mange af eleverne har dårlige skoleerfaringer og problemer med den traditionelle undervisning, og at de har forskellige måder at håndtere dette på, hvorudfra der kan identificeres tre overordnede måder.

1) Lærerne har generelt en god forståelse for elevernes reaktioner, når de bliver konfronteret med noget, der minder om traditionel undervisning.

“(…) så er han en dreng, der ikke kan læse og skrive, det er et stort minus for ham, og det kan også være derfor, han fjoller nogle gange, fordi han har det svært ved det og siger, “det gider jeg bare ikke!” (...).”

“Rigtig mange har faglige problemer, men de har dem, fordi de i forvejen har nogle sociale eller personlige problemer, der blokerer for, at de rent faktisk kan modtage læring.”

Lærerne giver med andre ord udtryk for, at de har en generel forståelse for elevernes baggrund og for deres vanskeligheder med at takle traditionelle uddannelsessituationer.

2) For det andet forsøger lærerne at tydeliggøre for eleverne, at deres skepsis over for den traditionelle undervisning hviler på, at eleverne har haft helt specifikke og konkrete uheldige oplevelser med uddannelsessituationer. Igennem vore observationer blev det tydeligt, at lærerne i mange situationer søgte at tale med eleverne om disse konkrete oplevelser med særligt henblik på, at gøre eleverne opmærksomme på, at der også var andre muligheder for at lære end gennem det traditionelle uddannelsessystem.

3) For det tredje tilrettelægger lærerne gennem praktiske og konkrete arbejdsopgaver i værkstederne, at eleverne møder alternative måder at lære på. Det kan eksempelvis være, at de skal lære at læse nogle ting som forudsætning for at kunne løse en konkret opgave på værkstedet. En af lærerne fortæller:

“Ja, det lærer jeg aldrig, siger han, det kan jeg ikke.” “Sludder og vrøvl,” siger jeg, “prøv nu og se her, nu laver vi en arbejdsopgave,” og så får vi det faktisk vendt til, at han siger “jamen, det kunne han egentlig godt,” selv om han skulle læse (...).”

Læreren fremhæver her, at ved at integrere læsningen som en del af arbejdet på værkstedet, oplever eleverne, at det er relevant for eleven at læse det materiale, som kvalificerer eleven til at kunne løse den praktiske opgave. Oplevelsen af at læse bliver dermed en integreret del af den konkrete arbejdsopgave.

B) Selvførelse/identitet som den dårlige elev

Mange af eleverne har en forståelse af sig selv som den dårlige elev både adfærdsmæssigt og præstationsmæssigt. Den kvantitative del af undersøgelsen viste, at cirka 20 % af eleverne vurderede, at de havde været udsat for mobning flere gange om ugen, cirka 75 % havde prøvet at skifte skole, 30 % pegede på, at de havde haft problemer med læreren flere gange om ugen, mens kun 30 % aldrig havde haft problemer med lærerne, og 90 % havde haft svært ved fag i folkeskolen (tabel 5-7). Disse oplevelser synes at have sat deres præg på elevernes forståelse af sig selv som elever.

Der er en tendens til, at denne selvforståelse som “den dårlige elev” bliver selvforstærkende, og at eleverne i nogle sammenhænge nærmest søger bekræftelse på denne identitetsmæssige position. Det betyder blandt andet, at eleverne i nogle situationer viger tilbage fra at deltage i situationer, hvis det medfører, at de kommer til at fremstå i egne og andres øjne som en “god elev”.

C) Modstand mod autoriteter og regler

En stor del af eleverne på de undersøgte produktionsskoler har problemer med lærere, der fremstår som autoritære, og med at følge de formelle regler på skolen. Det betyder blandt andet, at eleverne i nogle situationer stiller sig i en “Rasmus-modsat”-position, hvis de bliver konfronteret med formelle regler, som er hensigtsmæssige at følge. Denne modstand er dog forskelligartet fordelt, og den er ikke lige udtalt hos alle elever. Hvis vi vender tilbage til de sociale profiler, som blev præsenteret i afsnittet Sociale profiler af eleverne, fremtræder denne modstand mod autoritær adfærd og formelle regler med forskellig styrke. Af sociale profiler synes det mest at være “den eksperimenterende” og “entreprenøren”, der har de største problemer med regler og autoritær adfærd. Men der gives forskellige grunde til, at det forholder sig således. Gennem vores observationer og interview synes “entreprenøren” i højere grad at reagere over for autoritære personer, når de bliver sat til at lave rutineopgaver, eller når autoritære personer blander sig i deres løsning af opgaver, samt som en måde at fremtræde selvsikkert over for vennerne. Det vil sige, at det tyder på, at det er en særlig livsstil, der gør, at “entreprenøren” stiller sig skeptisk over for autoriteter og formelle adfærdsregler. En af eleverne med entreprenørmæssig tilgang til den pædagogiske praksis på produktionsskolen fortæller:

“Hvordan har du det med at skulle lave sådan nogle rutineopgaver? Det kunne for eksempel være netop at gøre rent eller ordne..?”

S: “Det er røvedeligt, jeg gider ikke. Men man skal gøre det nogle gange. Ligesom i går: Jeg gad ikke på lageret, der skulle jeg alligevel på lageret. Jeg ville ikke.”

Hos den eksperimenterende synes det i højere grad at være autoriteten i sig selv, der er problemet, eller i hvor høj grad undervisningen er bunden/skemalagt. Følgende citat fra en af eleverne med en eksperimenterende tilgang til den pædagogiske praksis fortæller:

“Fordi, er der noget, jeg ikke kan tage, er der noget, jeg kort sagt – undskyld – brækker mig over, så er det autoritet. Så er det folk, der holder sig til sådan et stift regelhæfte.”

Der er, som allerede nævnt, store forskelle på, hvordan eleverne reagerer over for autoriteter. En del af eleverne synes at være gode til at skelne i mellem, hvornår en oplæringsperson er eksempelvis en faglig autoritet, hvor vedkommendes legitimitet ligger i, at vedkommende behersker faget og kan videregive det på en levende og interessant måde for eleverne. En anden af eleverne giver udtryk for en nuanceret tilgang til spørgsmålet om autoritet:

“(...) jeg betragter dem stadigvæk som en autoritet, og jeg betragter dem også som mennesker, det er jeg begyndt på.” (Elev).

En del af eleverne kan skelne denne forståelse af autoritet fra personer, der synes at udøve deres autoritet på baggrund af formelle regler, altså det som man kunne kalde en autoritær tilgang til den pædagogiske praksis.

Denne modstand mod autoriteter, institutioner, regler osv. synes lærerne at være bevidste om, og de forsøger i deres daglige praksis at imødekomme denne skepsis fra elevernes side. Dette ses specielt, når der opstår konflikter mellem lærer og elev. Lærerne benytter sig ofte af deres personlige kendskab til eleverne for at holde konflikten til det konkrete emne, som konflikten gælder, og lærerne søger, så vidt det er muligt, at modsige eleverne, når de generaliserer til, at konflikten er et opgør mellem dem selv og hele “systemet”. Det er en vanskelig balancegang, som kræver en del erfaring med eleverne, som går på produktionsskolen.

Direkte og indirekte anerkendelse

En af de centrale måder, hvorpå lærerne bryder nogle af de uhensigtsmæssige handlemonstre hos eleverne, er gennem forskellige former for anerkendelse. Lærernes anerkendelse af eleverne spænder både fra en mere indirekte anerkendelse til direkte anerkendelse. Brugen af anerkendelse synes ofte at være et led i lærernes bevidste pædagogiske strategi for at styrke elevernes tro på sig selv. De direkte anerkendelsesformer indbefatter ros, men også positiv omtale af eleverne både over for andre elever og lærere. Men den ros, de får, er ofte betinget og således ikke anerkendelse for anerkendelsens skyld.

“Men altså, det der giver mest, det er i værkstedet og sige “wow, det er bare godt,” men altså der skal også være en vis kvalitet, og de ved, jeg gerne vil have det 110 % i orden ikke også, når de har pudset tingene og siger “er det godt nok?” siger jeg “nej, det skal bare være helt rent, ikke noget rust vel,” jamen så “arh,” så må de i gang igen ikke, men til sidst så er det bare i orden.”

Som det fremgår af citatet, forudsætter anerkendelsen, at eleverne også præsterer og gør sig fortjent til den anerkendelse, de opnår.

De mere indirekte måder kendetegnes ved at være integreret i selve oplæringen til arbejdet. Man kan kalde det for en form for stiltiende eller tavs anerkendelse. En af lærerne forklarer, at ved at give eleverne færdigheder styrkes selvtilliden, og ved at lade eleverne lære færdigheder fra sig til andre elever, så styrkes elevernes eget selvværd. Det vil sige, at læreren indarbejder anerkendelsen i selve den måde, som arbejdsopgaverne bliver organiseret på, og dermed sker der en udvikling af selvtillid og selvværd, når eleverne sættes til at undervise en anden elev (se også afsnittet Beskrivelser af læringsmåder):

I: "Hvordan mener du, at man kan styrke elevernes selvværd?"

"Jamen, det er jo ved først at give dem nogle færdigheder, ved først at give dem noget selvtillid faktisk, jamen så når de har fået noget mere selvtillid, så fortælle dem, hvad de er gode til nogle gange, så finde den stærke side ved dem og så sætte dem sammen med, hvis det er en opgave, de skal i gang med, med en, der ikke har prøvet det før, jamen så sige "nu er det dig, der viser Knud, hvordan man nu, jamen det kan være at lappe et dæk ikke også eller lappe en slange ikke, jamen så kan man sige, at så viser han det, og fordi han har prøvet det før og derfor har selvtillid, så kommer selvværdet bagefter, når han viser, hvordan man gør." (Lærer).

Som citatet siger, sameksisterer de direkte og stiltiende former for anerkendelse. Eleven her lærer først at håndtere bestemte elementer af arbejdsprocessen. Dernæst får han den dobbelte anerkendelse, dels på den ene side at blive sat til at undervise en ny elev i disse elementer fra arbejdsprocessen, dels på den anden side blive positioneret i øjnene på den nytilkomne elev som en, der allerede er i stand til at håndtere særlige elementer af arbejdsprocessen.

Lærerrollen på produktionsskolen

Som antydnet ovenfor, hviler lærerrollen på produktionsskolen på en faglig, håndværksmæssig kunnen samt personlige kompetencer. Begge komponenter i lærerrollen sættes i spil i forhold til at opbygge faglige og personlige relationer til eleverne. Ofte bevæger lærerrollen sig på produktionsskolen mellem at finde en balancegang mellem at være styrende og eftergivende i forhold til elevernes uhensigtsmæssige adfærdsmønstre. En af lærerne beskriver balancegangen meget klart, når det gælder om at tage ansvar og være pædagogisk styrende. Han siger:

"Jeg plejer gerne at sige: "Vi er helt klart ligeværdige, men vi er ikke ligestillede." Og det gør jeg meget klart, at det er vigtigt, at de forstår det. Jeg er læreren, jeg er spilstyreren, og det skal der ikke herske tvivl om."

Denne skelnen er meget præcis. Der skelnes mellem at deltage

ud fra et tankesæt om, at lærerne accepterer eleverne, deres baggrunde og vanskeligheder. Det er dog ikke det samme, som at de tolererer alle typer af negativ adfærd, og det er ikke det samme, som at lærerne i pædagogisk øjemed betragter elevernes uheldige og negative adfærd som hensigtsmæssig, i forhold til hvad eleverne skal foretage sig senere i livet. Tværtimod giver lærerne i mange tilfælde udtryk for, at de tager det ansvar på sig, at de netop søger at bryde de uheldige adfærdsmønstre og at etablere mere hensigtsmæssige handle-mønstre – også således at eleverne har mulighed for at kunne deltage på en mere konstruktiv måde i senere arbejdsmæssige og uddannelsesmæssige sammenhænge. Der er dog tale om en balancegang, hvor lærerne også i mange tilfælde bliver nødt til at se gennem fingre med, hvad der sker, og tillægge sig en mere eftergivende stil. En af lærerne beskriver situationer, der kalder på en mere resigneret og eftergivende stil:

“De laver mange fjollerier nogle gange, og hvis man skulle gå og være sur over det, så skulle man gå og være sur hele tiden, så man skal egentlig bare følge med i, hvad der sker og så sige “ej, hold nu, det er ikke så smart det der.”

Den mere styrende tilgang til lærerrollen er blandt andet kendetegnet ved bestemte typer af irettesættelser i forhold til elevernes uhensigtsmæssige mønstre. Det vil sige, at der er tale om en mild irettesættelse, en hård irettesættelse, samt en trussel om eller realisering af hjemsendelse. Den eftergivende tilgang er kendetegnet ved, at lærerne i nogle situationer mere eller mindre bevidst vælger at overse eksempler på uheldig adfærd.

Opsamlende: I dette afsnit har vi sat fokus på lærer-elev-forholdet på produktionsskolen. Organiseringen af produktionsskolen i små værksteder og lærerens håndværksmæssige og brede erfaringsmæssige baggrund gjorde, at nogle lærere formåede at udvikle en dybere forståelse for de elever, som de havde med at gøre. Disse forståelser betød blandt andet, at lærerne blev bedre til at takle eleverne og til at undgå konfrontationer

med eleverne. Det tætte personlige forhold, der udviklede sig mellem lærere og elever, havde en tendens til at gå begge veje, så også eleverne udviklede et personligt kendskab til lærerne. I den forbindelse blev det fremhævet at anerkendelse spillede en væsentlig rolle for elevernes læreprocesser.

Produktionsskoleelever om læring

I det følgende vil vi fremstille produktionsskoleelevernes egne beskrivelser af, hvad og hvordan de lærer på produktionsskolen. Indledningsvis vil vi kort beskrive de grundlæggende kategorier, som vi har brugt i vores analyse. Kapitlet hviler på situerede læringsteorier og teorier om mesterlære og praksislæring (se Nielsen og Kvale, 2003 for en uddybning).

Efter en kort uddybning af kapitlets forståelse af læring, vil vi kort skitsere elevernes personlige læringsbaner for nærmere at forstå nogle særligt centrale temaer og problemstillinger i disse elevers livshistorie. Vi vil derefter beskrive forskellige læringsformer. Disse læringsformer er opdelt i en horisontal dimension med fokus på, hvordan eleverne i værkstederne lærer af hinanden, og hvordan eleverne lærer gennem at læse opgaver, bruge redskaber etc. Det vil sige at lære gennem brug af værktøjer og teknikker i forhold til praksisnære situationer. Afslutningsvist vil vi fremstille læreprocessens vertikale dimension med særligt fokus på elevernes beskrivelse af interaktionen med lærerne på produktionsskolen.

Læringsforståelse

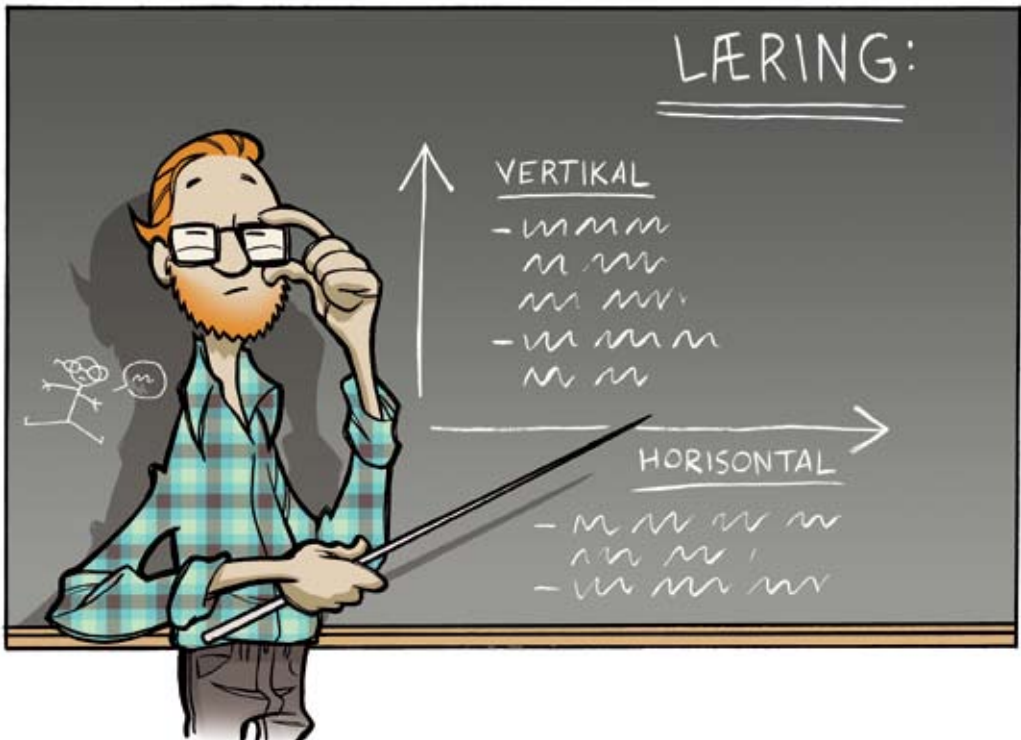
I det følgende vil vi kort beskrive den læringsforståelse, der ligger til grund for det næste afsnit. Som allerede nævnt, hviler forståelsen af læring i dette kapitel på en situeret tilgang, hvilket vil sige, at læring forstås som decentreret. Læring foregår ikke kun mellem lærer og elev, men en række forskellige steder og på forskellige måder. I denne sammenhæng skelner vi mellem læringens horisontale og vertikale dimension.

Den *horisontale* dimension består af to perspektiver. Den første består af, at eleverne lærer af hinanden. Dette princip for læring er relativt lidt udforsket, men fremstår som en potentiel vigtig måde at lære på. I denne sammenhæng fokuseres der særligt på den dimension af læreprocessen, som vi vil betegne

som den kollaborative læreproces, hvor eleverne engagerer sig med hinanden i at udvikle nye måder at løse problemer på (for en uddybning se Tomasello, 1993; Nielsen, 2008 – under udgivelse).

Det andet perspektiv drejer sig om, at eleverne lærer ved at bruge redskaber og arbejde i praksisnære situationer, hvor de lærer gennem den feedback, de modtager i disse situationer. Der findes forskellige former for feedback eller former for evaluering, som er vigtige i disse sammenhænge (Se Nielsen og Kvale, 2003; Kvale, 2007 for en uddybning).

Den *vertikale* dimension fokuserer på forholdet mellem lærer og elev samt på elevens kropslige læring. I den vertikale læringsdimension spiller forholdet mellem lærer og elev naturligvis en væsentlig rolle. Denne dimension er delvist



beskrevet i afsnittet Lærer-elev-relation, hvor det dog primært var omsorgsdimensionen mellem lærer og elev, der spillede en væsentlig rolle. I forbindelse med den vertikale læringsdimension sættes der særligt fokus på, at læreren er en faglig ekspert inden for sit felt, og den betydning, det har for læreprocesserne på værkstedet. Her er det vigtigt at betone, at læreren på produktionsskolen ofte selv er faglært og faktisk behersker det fag, som vedkommende underviser i.

Ud over lærer-elev-relationen fokuseres der også på den kropslige dimension, der er del af den vertikale læringsdimension.

I det første afsnit vil vi kort uddybe nogle af de personlige læringsbaner, som blev tydelige for os i forbindelse med, at vi fulgte eleverne i deres hverdagspraksis.

Beskrivelser af personlige læringsbaner

Hvis vi i dette afsnit ønsker at forstå, hvad og hvordan eleverne lærer, må vi naturligvis også gå nærmere ind og se på motiverne for at gå på produktionsskolen, og vi må fokusere på, hvad de ønsker at bruge produktionsskoleforløbet til. Vi må med andre ord forstå elevernes personlige læringsbaner, hvis vi skal danne os en genuin forståelse af elevernes læringsprojekter. Disse personlige læringsbaner skal betragtes som en uddybning af de sociale profiler, som blev beskrevet i afsnittet Sociale profiler af eleverne, men med særligt fokus på, hvordan eleverne orienterer sig i forhold til de læringsmuligheder, som viser sig på produktionsskolen. Som allerede beskrevet var de sociale profiler resultat af statistiske analyser. Disse beskrivelser af de personlige læringsbaner er udviklet på baggrund af vores observationer af de ti elever, som vi valgte at følge over et vist tidsrum, samt de interview, vi gennemførte med disse elever.

Produktionsskoleledelse som et personligt udviklingsprojekt

For en del elever er produktionsskolen et sted, hvor de skal have genetableret deres personlige selvtillid. Det drejer sig

særligt om elever, der har haft det vanskeligt i folkeskolen, og i nogle tilfælde elever, som har gået i specialklasse i folkeskolen. Eleverne har ikke specifikke mål for, hvad de ønsker at få ud af produktionsskoledeltagelsen, men har det som et mål at genetablere en personlig og faglig selvtillid. En af disse elever er Kristine. Kristine gik i fire år i specialklasse i folkeskolen og fik ikke en eksamen. Det betyder, at hun ikke kan leve op til familiens og egne forventninger. Hun fortæller selv om ikke at kunne leve op til forældre og venners forventninger:

“Ja og fordi dem – både mine veninder og nogle af mine andre veninder ude fra skolen – de får en studentereksamen, de går på gymnasiet, det er mange i familien og så bliver jeg sådan lidt ked af, at det kan jeg ikke gøre og sådan noget der, men nu skal jeg virkelig kæmpe for, at jeg bliver færdig med skolen.”

Et af problemerne for Kristine er, at hun har meget vanskeligt ved at klare eksamenssituationen. Hun fortæller:

“Det er mere det at være i situationerne, at jeg glemmer mange ting. Jeg hader, hvis jeg skal til prøve, så bliver jeg simpelthen så nervøs, at jeg måske glemmer halvdelen.”

Et af målene for Kristine er at få en adgangsgivende eksamen.

“Jamen, jeg har hele tiden haft en drøm om, at jeg gerne ville have sådan en eksamen, og at jeg ikke ligesom var god og altså ikke ligesom kunne gå op til en eksamen. Det ville jeg jo helt vildt gerne have en studentereksamen, og de synes, jeg måske skulle have kæmpet lidt mere for det, men det ville jeg måske have gjort.”

Et centralt anliggende for Kristines læringsprojekt på produktionsskolen er at få mere selvtillid til at turde give sig i kast med uddannelsessystemet igen og dermed turde blive konfronteret med eksamenssituationer. Hun vil gerne have styrket sine dansk- og matematikkundskaber og efterspørger derfor mere evaluering og kompetencegivende eksamener. Kristine arbejder

på kontor, har været i praktik i en butik og er fascineret af det praktiske arbejde, hvor hun igennem kundekontakt føler, at det arbejde, hun udfører, er væsentligt for andre mennesker.

Kristine har dog det umiddelbare og uspecifikke mål at deltage i værkstedernes arbejde med henblik på at opnå anerkendelse. Hun fremhæver gentagne gange, at ros og anerkendelse er væsentligt for hende i hendes personlige læringsbane.

Produktionsskoleledtagelse som et afklarende læringsprojekt

Flere af eleverne er inde på, at de har nogle klare forestillinger om, hvad de vil med deres generelle uddannelsesforløb. De er dog usikre på, om det arbejde, som en uddannelse fører frem til, passer til dem, og om de har de evner, der skal til, for at kunne leve op til de krav, som arbejdet forudsætter. Derfor betragter disse elever produktionsskolen som en mulighed for at afklare de forestillinger, som de har, om et sådant muligt fremtidigt arbejde. Eksempelvis Mia, som har et ønske om at uddanne sig til at arbejde med børn. Den produktionsskole, Mia går på, har ingen værksteder, som direkte arbejder med børn, men hun har valgt at være i syværkstedet, fordi eleverne her laver produkter, som bruges i børnehaver. Således har Mia mulighed for at afprøve sine evner som pædagog. Hun fortæller om en dag i en børnehave, hvor de havde lavet udklædningstøj til børnene:

“Vi tager ud i børnehaver, hvor vi maler børnene, eller de kommer ud til os, hvor vi klæder dem ud. Så bestemmer de selv, hvilket kostume de vil have, så maler vi dem, og så leger de.”

Det er vigtigt for Mia, at der på produktionsskolen gives mulighed for at komme i nærheden af det erhverv, som hun ønsker at beskæftige sig med senere.

“Vi lavede alle sammen noget forskelligt faktisk. Vi malede alle sammen på et kæmpe stykke papir, vi fik. Og det var så labyrinten. Så skulle vi puste balloner op og klistre sådan noget – jeg kan ikke helt huske, hvad det hedder. Men vi lavede alle mulige ting. Alle sammen.”

I: “Har det bekræftet dig i, at du gerne vil være pædagog?”

J: “Ja.”

I: “Hvordan tænker du, at det har indvirket på det?”

J: “Det kan jeg ikke forklare. Jeg synes bare, det var spændende.”

I: “Så på den måde, så tænkte du, at det egentlig kunne være dejligt at fortsætte med?”

“Hvordan taklede du det at skulle være sammen med børn?”

J: “Godt.”

I: “Hvordan tænker du – var der nogle bestemte ting...”

J: “Det er, fordi jeg har meget let ved børn, fordi jeg selv har passet min lillesøster.”

Mia viderefører den praksis, som hun er vokset op inden for, hvor det var hende, der var ansvarlig for børnepasningen i familien. Hun bruger produktionsskolen til at se, om det så også holder i praksis – og det gør det tilsyneladende. Mia kommer fra et hjem, hvor hun har lært at sy, så hun synes ikke, at hun lærer så meget på produktionsskolen – i snæver forstand – fordi hun kunne det meste i forvejen. Mia bruger produktionsskolen og de mange praktikker afprøvende i forhold til at afklare en senere realisering af sine mål. Mias eksempel viser, at elevernes egne læringsbaner er vigtige i forhold til at realisere de muligheder, som produktionsskolen tilbyder. I snæver læringsmæssig forstand har Mia ikke lært så meget, fordi hun kunne det meste fra starten, men i forhold til en bredere livsorientering har Mia fået afklaret nogle ting, og på den måde har hun lært en del på produktionsskolen.

Produktionsskoleledelse som genetablering af livsstyring

Flere af eleverne har haft eller har fortsat store problemer med at klare sociale, personlige og skolemæssige problemer i folkeskolen. Der er ofte tale om, at der er en række forskellige problemer, der har forstærket hinanden i et uheldigt mønster. Deltagelsen på produktionsskolen har således for denne gruppe

elever ikke et klart uddannelses- eller arbejdsafprøvende mål, men fungerer mere som et forsøg på at bryde cirklen af uheldige omstændigheder, som disse elever er kommet i.

En af eleverne beskriver meget præcist den kompleksitet af problemer, der gør, at han havde svært ved at koncentrere sig om folkeskolen. Eleven fortæller om sin tid i folkeskolen:

“Det var nok fordi, jeg ikke troede nok på mig selv. Det var nok derfor, og så fordi alle de andre altid fik højere karakterer end mig. Så sætter man sig jo alt for høje forventninger, og så går det jo bare galt. Det værste – det har også været kæresteproblemer og sådan noget, fordi lige så snart det bliver indblandet i skoletiden, så går det helt i kage. Så kan man ikke følge med overhovedet. Jeg havde en kæreste i min klasse, og det gik rigtig dårligt til sidst, og så sad jeg bare og havde det dårligt egentlig (...) det var jo også det med, at man kom tættere og tættere på eksamen – og det med kæresten og nok også det med, at jeg begyndte at ryge for meget hash på et tidspunkt, men det gjorde selvfølgelig også, at i skolen tænkte man mere på det, end man gider sidde der i skolen og lave lektier.”

Som det fremgår af citatet, har denne elev en mængde problemer, der er virksomme på samme tid. Høje forventninger, kæresteproblemer og et begyndende hashmisbrug gør, at eleven ikke klarer sig særligt godt i og får en meget dårlig eksamen fra folkeskolen.

For denne elev er deltagelsen på produktionsskolen ikke et spørgsmål om at finde ud af, hvilken uddannelse eller hvilket arbejde vedkommende ønsker. Det drejer sig mere om at genfinde en eksistentiel stabilitet og genvinde styringen over sit eget liv. I den forbindelse har eleven valgt at deltage i musikværkstedet. Der er tale om en person med visse personlige ressourcer, der formår at inddrage og tiltrække andre tidligere skolekammerater til at komme på produktionsskolen, for at de kan spille musik sammen. Der er dog, som allerede nævnt, ikke tale om, at eleven har valgt produktionsskolen for at afklare et muligt fremtidigt uddannelses- eller arbejdsvalg, men han siger om grunden til, at han har valgt musikværkstedet:

“Altså, jeg vil ikke være direkte musiker. Jeg synes bare, at det er en rigtig fed hobby at have, fordi musik er kultur, og det er en vigtig del. Så det er egentlig mest bare det – det er ikke for at opnå noget lige nu – mere sådan en linje igennem ens liv.”

Musikken og produktionsskolen er ikke blot et spørgsmål om at finde et hovederhverv, men også om at etablere og udvikle andre projekter i sit liv. Eleven overvejer at læse videre til at blive pædagog senere, men er endnu ikke sikker på, at det er det, han vil. Produktionsskolen giver med andre ord eleven mulighed for at lave noget af det, som han ønsker at lave, med henblik på at han får nogle succesoplevelser og tid til at komme på benene igen personligheds-mæssigt.

Produktionsskoleledelse som en læringsbane for elever, der er gode med deres hænder

En del elever er dygtige til at arbejde med deres hænder, men har store vanskeligheder ved de mere boglige fag. De har ofte haft store problemer i folkeskolen, som fremstår som nederlagspræget for dem. På den anden side er de dygtige med deres hænder, så de deltager ofte i aktiviteter uden for produktionsskolen, der giver dem en stor selvfølelse og pæne arbejdsmæssige fortjenester.

En af eleverne fortæller om sine aktiviteter ved siden af produktionsskolen, hvor han køber scootere, reparerer dem og sælger dem videre. Om et nyligt køb fortæller Rendez:

R: “Han ville sælge den til 5, så fik jeg den til 4.000 (...). Så måtte han sige, at han ikke vidste, hvad der var galt med den. Så var det bare nogle ledninger, der var klippet over. Så lavede jeg den. Så startede jeg den. Den så bare helt fucked ud. Helt fuldstændig. Jeg har lige fået den, den står lige her ude. Jeg har malet den, og jeg har gjort en del ved den. Den ser helt ny ud. Jeg er lige blevet færdig i går med den.”

I: “Hvor meget tager du så for den?”

R: “9, tror jeg, jeg sælger den for. Jeg kan få ni for den.”

Rendez har indrettet et lille værksted i sin kælder, hvor han reparerer scootere. Han fortæller, at han har meget vanskeligt ved dansk og matematik i folkeskolen. Han fortæller selv, at baggrunden for, at han begyndte på produktionsskolen, var, at han havde store problemer med at skrive og regne, men at han var god til at arbejde med sine hænder:

“At min søster gik her sidste år. Så forklarede hun mig, hvordan det er. Det synes jeg, det er fint nok til mig, fordi jeg er ikke god til at læse og skrive, så vil jeg gerne det der med mine hænder.”

Rendez er ganske ferm med sine hænder på mekanikerværkstedet. Baggrunden for det er, at han har sit eget værksted, og at hans far er mekaniker, så han har lært en del derhjemme. På spørgsmålet om, hvordan han lærer de forskellige ting som for eksempel at trække ledninger, fortæller han:

M: “Fordi jeg arbejder med det derhjemme. Jeg har arbejdet lang tid med at montere anlæg og sådan nogle ting.”

I: “Er det sådan, hvor du prøver dig frem?”

M: “Nej, det har jeg lært af min far. Min far er mekaniker.”

I: “O.k, så han forklarer dig hvordan?”

M: “Ja, det er ham, der har lært os det.”

I: “Hvordan synes du din far er til at lære dig ting?”

M: “O.k. Nej, fordi han har monteret den mange gange foran mig sådan der. Så jeg sagde til ham, “er det ikke sådan og sådan, man gør?”, så sagde han “jo, det er rigtigt nok.” Og siden den dag, der har jeg bare selv monteret den. Og min far gør det ikke mere. Så er det mig, der gør det.”

I: “Simpelthen at sidde og se din far gøre det, så kunne du lige pludselig få en forståelse, “nå, det er sådan, man gør det”, og så gør du det selv? Er der så en forskel på at lære noget hjemme ved sin far og lære noget her (på Produktionsskolen – KN)? Synes du, du lærer bedre af din far for eksempel?”

M: “Det er det samme.”

I: “Er der forskel på, hvordan din far gør det, og hvordan Keld (læreren på mekanikerværkstedet – KN) gør det?”

M: "Ja, det er der. Keld gør det på en helt anden måde. Hver og en har sin måde at gøre det på. Min far arbejder ikke så meget med mekanik, han arbejder mest med strøm inde i bilen, det er derfor. Det er mest strømting, ikke med motor og sådan noget. Det er mest bare strøm."

Det vigtige for Rendez her er ikke at lære noget som sådan, fordi han kan det meste i forvejen. Det vigtigste er at blive anerkendt for den faglighed, som han har opbygget på sit eget værksted, og som han har lært ved at arbejde sammen med sin far. For Rendez drejer opholdet på produktionsskolen sig dels om at få anerkendelse for det, som han kan med sine hænder, dels om at søge at blive bedre til at integrere de mere teoretiske aspekter af faget (automekanik) i sin praktiske kunnen. Det paradoksale er, at Rendez ville kunne fungere fint som lærling på et mekanikerværksted, fordi han kan så meget automekanik i forvejen, men det er de mere teoretiske aspekter (blandt andet i dansk og matematik), der gør, at han ikke kan realisere en uddannelse på en erhvervsskole.

Opsamling: Afsnittet peger på, at eleverne har meget forskellige læringsprojekter. De forsøger at opnå noget forskelligt gennem deres deltagelse på produktionsskolen. Det er langt fra alle, der blot ønsker en afklaring eller at tilegne sig ganske særlige fagelementer. Hvis vi skal forstå, hvad eleverne lærer, og hvordan de lærer, må vi også forstå det særlige læringsprojekt, som de søger at realisere på produktionsskolen. Det er langt fra sammenfaldende med institutionens officielle mål. Omvendt, synes produktionsskolen med dens åbne og flertydige struktur at give eleverne muligheder for at realisere de læringsprojekter, som eleverne søger at etablere.

Beskrivelser af læringsmåder

I det følgende vil vi kort beskrive forskellige læringsmåder, som er dominerende på produktionsskolen. Som allerede beskrevet, er det primært den horisontale læringsdimension, der vil være central med særligt fokus på, hvordan eleverne lærer af hinanden, og hvordan de lærer gennem at få feedback.

Den horisontale del a: at lære af andre elever

At der er en klar og tydelig vidensdistribution på de forskellige værksteder er en vigtig forudsætning for, at produktionsskoleeleverne kan lære. Den kunnen, som eleverne ønsker at tilegne sig, er løst distribueret og tilgængelig i værkstederne, hvilket gør, at den bliver nemmere for eleverne at tilegne sig. Dette kommer til udtryk i, at man i mange af værkstederne arbejder sammen to og to. Den kollaborative lærings- og instruktionsmåde spiller en afgørende rolle for elevernes læreproces på produktionsskolen.

Kollaborativ læring som instruktionsmæssig strategi

Som allerede nævnt, bruges kollaborative læringsstrategier, eller det der kan betegnes som sidemandsoplæring, som central pædagogisk strategi på produktionsskolerne. Sidemandsoplæringen er kendetegnet ved, at eleverne sættes sammen to og to og arbejder sammen om en opgave. Det er ofte en faglig stærk og en faglig svag elev, der skal samarbejde, men det kan også være en nyankommen elev, som skal samarbejde med en elev, der har været på skolen over en længere periode. Igennem vores observationer af den daglige arbejdspraksis blev det tydeligt for os, at sidemandsoplæringen gjorde undervisningen mindre formel og mere fleksibel. Frem for at læreren viste, hvordan en opgave skulle løses, var det ofte en erfaren elev, der stod for oplæringen, hvilket både synes at have en god effekt på de elever, som havde problemer med autoriteter, men også mere alment for eleverne, idet det gjorde, at oplæringen foregik i en mere venskabelig atmosfære.

“Det kan nogle gange rykke mere, end når jeg selv står der, fordi det er ligesom, vi hører det samme musik, og radioen kører, og der er en god stemning simpelthen, og så tænker jeg bare “wow, det er det, man skal.”

En anden fordel ved at bruge sidemandsoplæringen er, at de elever, der stod for oplæring af andre elever, fik et øget ansvar, og det gav dem en stærkere og mere ansvarsfuld position i fællesskabet på de enkelte værksteder. Som en af lærerne peger

på, synes eleverne at vokse med opgaven, i og med de får øget ansvar:

“(...) så er der en, der har prøvet det før af de unge og er lidt læreren i den sammenhæng, og så kan man sige, så får han noget ansvar og egentlig vokser med opgaven, og så får han lavet en god operation der.”

Også set i en bredere social sammenhæng synes sidemandsoplæring at være en fordel, fordi de nyankomne elever får mulighed for at lære de andre elever at kende, og på den måde fungerer sidemandsoplæringen også som en inklusion af perifere deltagere i fællesskabet på værkstederne.

Eksempler på kollaborativ læring

I interviewene gives en række forskellige eksempler på, hvordan den kollaborative læring sættes i scene i forskellige værksteder. Generelt er eleverne mere positive over for de værksteder, hvor der arbejdes kollaborativt, mens der er mere skepsis over for værksteder, der er tilrettelagt alene på lærer-elev-instruktion. En af eleverne, som har været i forskellige værksteder, sammenligner de to værksteder, hvor det ene var kollaborativt organiseret, mens det andet var mere baseret på lærer-elev-interaktion. I det ene værksted (køkkenet) er arbejde og instruktion tilrettelagt ud fra kollaborative principper, hvor eleverne arbejder konstant sammen to og to. Det andet værksted (syværkstedet), hvor instruktionen er tilrettelagt efter en mere individualiseret interaktion mellem lærer og elev, fremstår som knapt så positivt i elevens øjne. Eleven beskriver arbejdet i køkkenet således:

“Der er gang i den hele tiden derude. Der er altid noget derude. Altså om morgenen aftaler vi, hvem der skal gøre hvad. Så sidder vi inde i det her lokale. Så siger Svend (læreren i køkkenet) så, hvad vi skal lave, så er vi sammen to og to, så går man bare i gang. Og når man så er færdig, så spørger man Svend igen, hvad man skal lave, så sætter han os i gang med noget andet. Man laver altid noget derude. Hele tiden.”

Omvendt så er der ikke så meget gang i den på syværkstedet som i køkkenet. Det er mere kedeligt ifølge Mia, og hun præciserer forskellene således:

I: "Der sidder I meget alene?"

M: "Alene, ja."

I: "Har det betydning for, hvad du lærer, om du sidder alene, eller I arbejder sammen to og to?"

M: "Jeg synes, det er bedst at være to og to om det, det kan jeg bedre lide. Jeg ved ikke hvorfor, det kan jeg bare."

I: "Ja, kan du prøve at beskrive lidt om, hvordan det er at være sammen to og to?"

M: "Jamen altså, så kan den anden forklare, hvordan man gør, hvis man ikke selv kan huske det i stedet for at gå over til læreren hele tiden. Fordi hun ved det jo. Altså der er jo mange, der ved det derinde ved køkkenet, hvordan tingene skal gøres, og så kommer jeg helt ny og ikke aner noget. Så hvis man er sammen to, så kan hun lige forklare, hvordan det er, hvordan det lige skal gøres. Det synes jeg er godt."

Mia giver en række eksempler på vigtigheden af den kollaborative læring i køkkenet, som gør det muligt at arbejde mere økonomisk i tidsmæssig forstand og mere uafhængigt af instruktionspersonen. I syværkstedet bliver eleven mere afhængig af læreren. Det er vigtigt at præcisere, at på trods af at eleverne finder det udbytterigt at arbejde sammen med andre elever, så er der også elever, der er mere skeptiske over for kollaborative måder at tilrettelægge arbejde og instruktionsprocessen på – se nedenfor.

Generelt fremhæver eleverne, at samarbejdet med de andre elever er af stor betydning for deres læringsmæssige udbytte. Det drejer sig ikke kun om vidensdeling i snæver forstand, men også om, at eleverne i nogle sammenhænge kan fungere som inspirationskilder for hinanden. En af eleverne fra musikværkstedet beskriver det således:

"De er meget forskellige alle sammen (de andre elever på musikværkstedet), og de spiller noget forskelligt musik alle sammen, og det er jo egentlig meget godt, for det giver noget til os alle sammen på en eller anden måde, fordi vi spiller alle sammen noget forskelligt musik på holdet så – det er jo inspiration."

Som eleven beskriver, opstår der efter et stykke tid en vidensdeling, som gør, at eleverne får udbytte af at lære af hinanden.

Så længe eleverne arbejder sammen med elever, der er dygtigere end dem selv, opleves det som berigende i læringsmæssig forstand. En af eleverne, der arbejder i kontoret, beskriver det således:

I: "Hvordan har du det med det? Er det godt, når I arbejder sammen?"

J: "Ja, fordi så lærer jeg egentlig også noget af det, når hun er dygtigere end en selv, altså i forhold til de andre, fordi så lærer man ikke, så lærer jeg ikke noget, så jeg lærer meget af dem, som er dygtigere end en selv."

Problemet, som vi skal vende tilbage til, er, at det kan opleves som en byrde og utilfredsstillende for den fagligt stærke elev at skulle arbejde sammen med svagere elever over en længere periode. En problemstilling, som er meget nærværende på produktionsskolen, fordi en relativt stor gruppe elever har få personlige ressourcer at give af.

Skepsis over for den kollaborative læringsmåde

På trods af at den kollaborative læringsmåde er den mest dominerende, er der flere elever, der forholder sig skeptisk over for denne tilgang – særligt hvis den bliver brugt i sammenhænge, hvor det ikke er hensigtsmæssigt. En af eleverne beskriver det således:

"Tit så synes jeg bare, der er nogle ting, som man godt kunne være alene om, hvor man bare tænker, "okay, hvorfor skal man være to?" Jeg synes, jeg laver det meget hurtigere, hvis jeg er alene, og så for eksempel for et stykke tid siden, der skulle jeg gå ned med et brev længere nede af vejen, hvor jeg tænkte, jeg smutter ned med det alene, fordi det går meget hurtigere, og så er der to med nede og aflevere et brev, det synes jeg..."

Det kan blive en hæmsko, at alting skal gøres i par, når det kan gøres hensigtsmæssigt alene. En anden svaghed i den kollaborative læringstilgang ligger i, at den dygtige og ansvarsfulde

elev blot overtager opgaven og fuldfører, uden at den knapt så stærke elev gør noget.

J: "Altså vi arbejder rigtig, rigtig meget sammen, men nogle gange så siger jeg, det kan jeg godt gøre selv, og så behøver jeg ikke have nogle, fordi tit så sidder de bare og kigger på, og det er alligevel mig, der sidder og laver arbejdet."

I: "Hvor du egentlig helst selv ville sidde og lave arbejdet?"

J: "Ja, fordi hvis de bare sidder og kigger på, hvorfor skal vi så lave det sammen, når det alligevel er mig, der tager det meste af ansvaret? Og det er det, jeg gør rigtig meget. Jeg tager ansvaret næsten for alt."

Citatet peger på, at den elev, som skal oplæres, i nogle tilfælde er så svag, at den stærke elev gør hele arbejdet selv, og dermed bliver læringseffekten begrænset for såvel den stærke som den svage elev. Eleven understreger videre, at hvis hun selv gør det hele, så ved hun med sikkerhed, at det bliver gjort ordentligt. Som dette afsnit viser, så er der både styrker og svagheder ved den kollaborative læringstilgang.

At inddrage elevernes tværkontekstuelle kunnen

En af de pædagogiske ressourcer, som lærerne på produktionskolen ofte synes at bruge, er at inkludere elevernes tværkontekstuelle arbejdsmæssige erfaringer fra områder uden for produktionskolen i deres oplæring af eleverne generelt. Denne pædagogiske strategi synes på mange måder at indeholde interessante pædagogiske potentialer. En del af eleverne har relevante arbejdsmæssige erfaringer fra andre kontekster uden for produktionskolen. De mest gængse kilder til elevernes arbejdsmæssige erfaringer er familiemedlemmer eller kammerater, der har lært eleverne grundlæggende færdigheder inden for et felt.

I vores observationer så vi ofte, at eleverne havde opnået solide faglige færdigheder inden for et område, således at de i nogle situationer kunne supplere lærerens viden på området og dermed kunne trækkes ind som en ressource i undervisningen. Det, vi kunne se, var, at eleverne i forskellige situationer fik

mulighed for at optræde som områdespecifikke eksperter, fordi de gennem deres læring i andre kontekster var blevet så fagligt kompetente inden for bestemte områder, at de kunne supplere lærerens kunnen. På den måde var det eleverne, der skulle løse bestemte opgaver og vise hele holdet inklusive læreren, hvordan opgaven skulle løses.

“Læreren kommer hen til os: “Virker bagviskeren, Rendez?” Rendez prøver den af “nej, den virker stadig ikke”. Rendez spørger læreren: “Har du rensset den ordentligt? – det er næsten altid det, der er i vejen – den skal virkelig renses i bund.” Læreren: “Ja, det tror jeg, at jeg har – prøv at se.” Rendez går om og tjekker. “Du skal jo også rense den fornedden – har du kun gjort det for oven?” Læreren griner: “Ja, jeg har vist kun gjort det foroven.” Rendez: “Ej, du er sløset mand.” Han griner, og man kan se, han vokser nogle centimeter over, at rollerne er byttet rundt.” (Observation).

Som beskrevet i denne sammenhæng, ved denne elev mere end læreren om, hvordan vinduesviskeren fungerer og skal renses. Læreren lader eleven være den områdespecifikke ekspert, hvilket giver eleven en menneskelig og faglig anerkendelse. Adspurgt forklarer eleven, at det ofte er sket, at han fungerer som en ekspert i værkstedet.

“Vi har fået sådan en bil henne ved Keld. Han stod en halv time og tiggede om, hvordan man skulle lave det. Han sagde hele tiden, der var strøm, der var strøm! Så gik jeg hen, “det er der ikke”, “jo, jo der er”. Så ringede han til Ford, “ja, vi vil godt lave det”, men et eller andet med 800 kroner bare for at kigge, hvad det er, og så et eller andet for, hvad tingene koster. To et halv tusind eller sådan noget. Så sagde jeg til ham, “har du da ikke strøm,” “Jo, jo, vi sender den bare til Ford.” Så gik jeg ud og sagde til ham, ”jeg tror godt, jeg kan”. Der manglede bare minus. Så virkede den.”

For at eleverne har mulighed for at fungere som områdespecifikke eksperter kræver det også, at lærerne er åbne over for, at eleverne på nogle områder kan mere, end lærerne selv kan. Det kræver med andre ord, at lærerne har et fagligt og menneskeligt overskud til at turde inddrage elevernes kunnen, fordi netop elevernes mer-kunnen i nogle situationer udfordrer

lærerens position som faglig autoritet. Følgende interview synes at illustrere denne åbenhed, hvor en af lærerne beskriver en af eleverne:

“(...) han ved næsten alt om scootere, jamen vi ved kun halvdelen af, hvad han ved faktisk, hvis jeg skal være helt ærlig, og jeg kan bruge en halv dag på det, hvor han bruger bare den halve tid på det, og hvor jeg siger: “jamen du ved simpelthen bare så meget om scootere, få den lige til at starte, jeg tror, det er tændingen, jeg ved det ikke,” siger jeg så “det kan også være en kontakt” og han går simpelthen systematisk frem, og det er han simpelthen bare så god til, og det er da kun en glæde for mig, at han har så gode kompetencer inden for det område. Og jeg kan også lære noget af det, så det var det, jeg siger “gør lige det, fordi så kan du lige fortælle mig, hvad du har gjort,” eller “kald lige på mig, når du har fundet fejlen,” så det gør han, og det bliver han lidt stolt over, og det er jo både selvtillid og selvværdet, der lige får en ordentlig “upper” der. Det nyder jeg faktisk, hvis jeg kan finde ting, de er gode til, eller ting, de ikke kan finde ud af og sige “jamen, ved du hvad, det er du ligeså god til, som jeg er, eller det er du faktisk bedre til” og være ærlig og indrømme det over for dem, det tror jeg altså giver noget, også noget arbejdsglæde også faktisk for begge parter.”

Læreren peger her på, at det i nogle tilfælde er vigtigt at turde træde ud af den vanlige position som faglig autoritet og overlade den position til en af de dygtige elever, fordi det giver eleven en “upper” – mere selvværd – i nogle situationer at kunne mere end læreren. Det er naturligvis kun i de færreste tilfælde, at eleverne kan mere end læreren, og det er naturligvis også derfor, at når det sker, så viger læreren gerne pladsen for en område-specifik merviden. Som tidligere beskrevet er produktionsskolen netop kendetegnet ved heterogeniteten, og det betyder også, at der faktisk kommer elever på produktionsskolen, som har en omfattende praktisk viden inden for bestemte områder, som det er vigtigt for lærerne at inddrage i værkstedsundervisningen. Der er altså ikke kun tale om, at produktionsskolen er et sted for fagligt svage elever. Det er også et sted, hvor faglige potentialer og talent trives.

Opsamlende: I dette afsnit har vi beskrevet den kollaborative læringsstrategi, som er udbredt på produktionsskolen. Generelt

finder eleverne denne læringsstrategi hensigtsmæssig, fordi de oplever den tidsmæssigt økonomisk og som noget, der skaber en god stemning, og at den åbner for en distribution af ansvar og viden på værkstederne. Ifølge nogle elever er der dog en tendens til, at den kollaborative læringsstrategi bliver brugt for meget, så den kan føre til tidsspilde. Endvidere blev det påpeget, at den kollaborative læringsstrategi også blev brugt på den måde, at eleverne i nogle tilfælde inddrog faglige erfaringer, som de havde fået fra andre steder end produktionsskolen.

Den horisontale del b: at lære gennem at anvende

Produktionsskolen er, som allerede nævnt, opbygget sådan, at de produkter, der laves, skal sælges til eksterne aftagere. Det betyder, at eleverne har mulighed for at få en direkte tilbagemelding fra brugerne og dermed også mulighed for at lære af disse tilbagemeldinger. I denne sammenhæng kan man sige, at det at lære gennem at anvende fungerer som en medierende anerkendende del af den pædagogiske praksis på produktionsskolen. Det er et særligt kendetegn, at det, som eleverne lærer ved at arbejde i værkstederne, ofte vurderes i forhold til, om det kan bruges i en praksisnær situation. Det er altså ikke tilstrækkeligt at lære at bruge redskaber og materialer i forhold til øvelsesopgaver eller at deltage i simuleringspraktikker. Det store udbytte får eleverne, når de oplever, at det, de laver, kan bruges i en praksisnær situation.

En af eleverne beskriver, at læreprocessen er knyttet til det at deltage i en genuin arbejdsituation, hvor hun skal ekspedere kunder. Det er bemærkelsesværdigt, at der er flere "læringspor" i elevernes beskrivelser. Det første læringspor drejer sig om, at vedkommende lærer noget, som kan bruges, når hun senere skal arbejde for eksempel i en butik. Hun siger helt præcist:

"Altså man lærer hurtigt noget ved at ekspedere kunder, det lærer man noget af, hvis man gerne vil være i butik, så lærer man noget ved ligesom sådan have en kundekontakt. Det synes jeg, det er ligesom godt at prøve det, inden man kommer ud i den virkelige verden."

Et andet læringsspor drejer sig om, at hun også i sit selvforhold ændrer sig gennem at deltage i en butikspraksis. Hun bevæger sig fra at være relativ genert til at være mere åben i forhold til andre mennesker. Hun beskriver det således:

“Ja, sådan ligesom være lidt mere åben over for kunderne, i stedet for bare at stå og kigge og bare være helt vildt genert, men ligesom være åben over for kunderne, og bare det der med at ekspedere kunder, det kan jeg i det hele taget bare bruge. Det kan jeg bruge helt vildt meget til, når jeg skal i gang med min uddannelse, og jeg har fået et job. Altså hvis der nu kommer en kunde ind i butikken, så skal vi hurtig være nede og sørge for at spørge, om der er noget, vi kan hjælpe med og ligesom gå rundt i butikken, i stedet for ligesom bare at stå bag disken, og bare sådan stå med hænderne nede i lommen og bare gå rundt og måske snakke lidt med...(...) første gang var jeg meget genert og efter et par gange, så var det sådan lidt, så havde man sådan vænnet sig til “okay, er der noget, jeg skal hjælpe med?” Det er virkelig noget af det, jeg virkelig synes, at jeg har lært, at ligesom ikke være genert over for kunderne.”

Et tredje læringsspor knytter sig til, at eleven også lærer noget faktisk i forbindelse med sin deltagelse i butikspraksissen:

“Jamen, jeg lærte jo kundeekspedition, og så skulle jeg lære, hvad de forskellige kager de hed og sådan noget der og de forskellige brød, og priserne dem synes jeg faktisk også, jeg lærte rimelig hurtigt, men de havde sådan nogle tal, og der synes jeg, det var sådan lidt svært at huske de forskellige tal, fordi de lå bare slet ikke op ad hinanden de tal der.”

Som det indikeres her, så er det vanskeligt blot at tale om, at eleverne kun lærer én ting eller på én måde, når de står over for at skulle bruge deres kunnen i praksisnære situationer. Når de kastes ud i disse situationer, hvor de skal bruge det, de kan, og få tilbagemeldinger på, at det, de har gjort, er i orden, så virker det tilbage på forskellige niveauer, eller som vi har beskrevet det her, er der tale om, at læreprocessen forløber ad forskellige spor, hvor de både lærer noget om sig selv og noget fagligt afgrænset.

Vi finder vigtigheden af at bruge sin kunnen i praksisnære situationer som et dynamisk element i læreprocessen gennemgående i beskrivelser fra andre elever på produktionsskolen. En af eleverne fra musikværkstedet beskriver, at det har været udbytterigt i læringsmæssig forstand at give en koncert på en folkeskole. Han fortæller:

“Ja, ja, det synes jeg giver helt vildt meget til en altså – en masse selvtillid og anerkendelse kan man vel godt sige. Det kan vi godt gå ud og gøre igen her. Men sådan en glædesfølelse kan man vel godt sige, at det var.”

Oplevelsen af at kunne noget, som andre værdsætter, fremhæves som en erindring, der ved senere lejligheder kan trækkes frem til senere glæde:

“Det er egentlig sådan en ting, der ligger lidt i baggrunden hele tiden det der, men som man altid kan trække frem og bruge. Jeg ved ikke helt – det er jo bare noget af en selv, der bliver skabt, når man spiller musik på en scene, tror jeg.”

I: “Noget af en selv, der bliver skabt?”

“Ja altså, jeg tænker på selvsikkerhed og alle de der følelser, der er på spil, når man laver sådan noget.”

Eleven fra musikværkstedet beskriver processen meget præcist, hvor han understreger, at når særligt denne gruppe elever oplever, at de laver noget, som andre anerkender, og som kan bruges, så får de oplevelsen af, at “noget af en selv bliver skabt”, og at det er noget, man kan trække frem og bruge.

Opsamlende: I dette afsnit har vi peget på, at eleverne gennemgående peger på, at det er en positiv ressource på produktionsskolen, at det, de laver i værkstederne, også skal bruges til noget. Det, eleverne laver, er altså ikke noget, de alene laver for deres egen skyld, eller fordi de skal bestå en eksamen. De produkter, eleverne laver, skal sælges og bruges af andre, og deri ligger der en forpligtigelse til at producere i en acceptabel form for kvalitet.

Den vertikale del a: læreren/håndværkeren som inspirator/anerkender/strukturerende

Som allerede beskrevet, fungerer læreren som en, der lytter til og vejleder eleverne, når de har behov for det, som beskrevet i afsnittet Lærer-elev-relation, men lærerrollen på produktionsskolen er mangefacetteret. Produktionsskolen fungerer, som allerede nævnt, også som værksteder og søger at tilstræbe at gøre eleverne parate til at deltage i arbejdslivet. Lærerne er således også faglige formidlere og fungerer som oplæringsansvarlige, der strukturerer arbejdet på værkstedet.

Læreren som håndværker

En stor del af de lærere, der er ansat på produktionsskolerne, er dygtige håndværkere, og det har betydning for eleverne, at lærerne ikke blot ved noget om faget, men faktisk også behersker den håndværksmæssige kunnen. Eleverne oplever, at de får en kvalificeret tilbagemelding på det, de laver. En af de elever, der arbejder i mekanikerværkstedet, svarer på spørgsmålet om, hvad han får ud af, at læreren selv er håndværker:

“Mange ting. At tjekke, hvis der er et eller andet, der er gået i stykker med en eller anden form for test og alt det der. Det har jeg også lært, jeg vidste ikke, hvordan man skulle gøre det. Hvis der er et eller andet, der er brændt, eller se, hvis der er strøm i ledningerne eller et eller andet. Så er det ham, der har lært mig det. Hvis der er noget, vi kan finde ud af, så gør vi det bare. Hvis der er nogle ting, vi ikke kan finde ud af, så forklarer han, hvordan det er, vi skal gøre det. Så står han ved siden af og siger “rigtigt” og sådan noget. Så når vi er færdige med det, så fortæller han, om det er rigtigt eller ikke rigtigt.”

“Sådan en, der kan sætte sig ned ved siden af og gør tingene langsomt og forståeligt selvfølgelig, og siger, at “du skal styre det, så skal jeg nok sige, hvad du skal gøre,” sådan at man selv lærer det. Sådan at han ikke kommer og napper musen fra en eller sådan noget.”

Eleven fortæller, at det er læreren som håndværker, der spiller en væsentlig rolle for ham som elev. Det er tvivlsomt, om en ikke-faguddannet person ville have opnået samme respekt fra elevens side. Dette understøttes af nogle af eleverne fra musi-

kerværkstedet, som understreger, at det er vigtigt for dem, at de får fagligt kvalificerede tilbagemeldinger på deres musik:

“Jeg kan helt vildt godt lide at få at vide, når det lyder pisse godt og sådan noget, det gør han ikke på samme måde. Det er sådan mere indirekte, men altså – det er helt vildt lækkert altid at få at vide, om man spiller godt, eller man spiller dårligt. Jeg har da også fået at vide af nogen af dem der, at jeg skulle spille anderledes og sådan noget, at det ikke lød særlig godt, det jeg spillede (...) ja, sådan noget mere konstruktiv kritik kan man godt bruge, så man ved, hvad man skal gøre helt præcist.”



Det påpeges her af en elev, at det vigtigt, at lærerne fungerer som håndværkere, der har den faglige kunnen som grundlag for at kunne gå ind i undervisnings- og instruktionsituationer.

En del af lærerens håndværksmæssige kunnen danner også en inspirationsmæssig grund for en del af eleverne. Flere af eleverne peger på, at det faktisk er lærerens vigtigste funktion, nemlig at inspirere eleverne.

“Jamen altså, jeg kan godt lide, når læreren viser, hvordan det skal gøres, men jeg ved jo godt, at jeg ikke gør det ligesådan, det gider jeg jo heller ikke, man skal altid lave lidt sit eget.”

Den anden type lærer, der ofte fremstår som positivt beskrevet, er læreren, der giver eleverne klare faglige tilbagemeldinger, og som tør give rosende/anerkendende tilbagemeldinger på det, eleverne har lavet.

I: “Hvordan bliver du klar over ude i køkkenet, om du har lavet noget godt eller dårligt?”

J: “Ved at Svend siger, at det er godt. Ved at have lavet noget, og så siger han “det er perfekt.” Jeg kan huske engang, jeg var ved at skære noget fetaost ud, det er sådan lidt svært, det går let i stykker. Men så gjorde jeg det sådan forsigtigt, så det blev perfekte firkanter, så kom han over og sagde “hvad fanden er det for noget?!”, “Ej, hvad har jeg gjort?”. “Det er bare skide flot det der,” og så gik han bare helt amok, og så blev man sådan lidt...”

I: “Så han er god også til at rose?”

J: “Ja, og så laver han også sjov med det indimellem, og det er godt nok.”

I: “Så hvordan er det – at få den der anerkendelse?”

J: “Det er rigtig godt.”

Som det fremgår, har en del af eleverne lidt faglige nederlag i folkeskolen, så det har betydning for dem, at lærerne er klare i deres anerkendelse, når eleverne laver noget, der lever op til en vis faglig standard. Eleven i citatet beskriver netop den gode lærer som den, der giver meget klare entydigt positive tilbagemeldinger. Generelt fremhæver eleverne, at lærere, der er klare

i deres tilbagemeldinger, også fremstår som gode lærere. Der skelnes dog i flere af interviewene mellem nogle lærere, der roser uforbeholdent, og nogle, der giver en fagligt begrundet anerkendelse, som den der er beskrevet i citatet ovenfor. Eleverne foretrækker den sidste kategori af lærere. For megen ros kan betyde, at eleven oplever at blive positioneret som et barn, hvor læreren fremstår som faderen, og dermed positioneres eleven i en potentielt nedværdigende position. Den faglige anerkendelse kommer, efter at eleven har gennemført et stykke arbejde, som i citatet ovenfor, og får en højlydt faglig anerkendelse for det.

En lang række af eleverne har vanskeligt ved at beherske de traditionelle former for instruktion og undervisning. Et af de træk, der går igen, er, at lærerne er situerede i deres instruktion. Det vil sige, at de er parate til at bruge andre tilgange, når de søger at nå eleverne i en instruktionsmæssig sammenhæng. Det giver sig udtryk helt konkret, der hvor lærerne i mange tilfælde bruger billeder til at anskueliggøre, hvad de mener, eleven bør gøre. En af eleverne fortæller om den gode lærer. Hun fortæller:

I: "Nej. Han brugte også mange eksempler og billeder. Hvad tænker du om det? Det med at bygge undervisningen omkring, at I kan se billederne, og han bruger nogle eksempler?"

J: "Jeg synes, det gør det lidt lettere end bare, at han fortæller det sådan. Så synes jeg godt, man kan sætte billeder, så kan han forklare, hvordan man skal gøre det. Han havde også en elev fra et andet værksted, hvor han skulle vise det."

Reflekterede faglige dialoger på værkstederne

I en række tilfælde bruger læreren andre strategier end blot det at instruere eleverne. Igennem vore observationer blev vi gentagne gange vidner til, at lærerne brugte det at indgå i en fagligt reflekterende dialog med eleverne som en bevidst undervisningsstrategi. Den reflekterede faglige dialog med eleverne blev både brugt, i forhold til hvordan opgaver skal eller kunne løses, og også efterfølgende til, om opgaver er blevet løst rigtigt. I disse situationer føler eleverne, at de får en indflydelse

på det, de laver, både når de skal til at lave en opgave, og når de har lavet én.

Eksempelvis i en situation, hvor lærere og elev står over for en bulet bil, som skal repareres. I den situation spørger læreren eleverne:

“Hvad tænker I vil være bedst?” Eleverne står og kigger på bulen. De kommer hver især med bud, og alle eleverne deltager. Læreren: “Lad os prøve det, Lasse siger, så må vi se, hvordan det virker.” Læreren bruger her forhandling til at løse opgaven. Han spørger eleverne til råds, og de kommer med svarmuligheder. Derefter prøver de ideerne af, hvilket synes at virke motiverende på eleverne.” (Observation).

Efterfølgende indgår lærer og elev i dialog om, hvorvidt opgaven er blevet løst rigtigt:

“En af eleverne siger: “Jeg sagde, den ikke skulle tages af. Nu duer den ikke.” Keld kommer hen, og de diskuterer lidt frem og tilbage. Keld hører på Rendez’ forklaringer og godtager også, at han kan have lavet en fejl. De finder dog frem til, hvad der er i vejen, men det er via forhandling, og de får det lavet.” (Observation).

I den sammenhæng, som beskrives her, viser det sig, at også en fejl kan fungere som en læringsressource, når den indgår i en reflekteret faglig dialog. Lærerne synes generelt at være opmærksomme på, at netop den faglige reflekterede dialog som pædagogisk strategi er en ganske hensigtsmæssig pædagogisk strategi, og som en af lærerne forklarer nedenfor, har det både at gøre med at fremme en form for ligeværdighed mellem elever og lærere og at give eleverne mulighed for at eksperimentere med forskellige måder at løse de faglige problemer på.

“Ja, det er måske også sådan for at være sådan lidt mere ligeværdig på værkstedet, altså bare det ikke går i stykker, så kan de jo prøve deres teori af og se, om den passer, fordi der er der helt sikkert altid nogle, der er klogere end mig deroppe, og så tænker jeg også “jamen, så lad dem prøve det af”(…)”

Deltagelsesmulighederne bliver således anderledes for eleverne, idet de bliver inddraget i læreprocessen på en anden måde, når læreren er åben over for at bruge faglige reflekterede dialoger i værkstedsundervisningen. Eleverne har mulighed for at gøre indsigelser, komme med deres eget bud på at løse et problem og selv blive en aktiv del af læreprocessen.

Det betyder også, at lærerne på produktionsskolerne i nogle tilfælde kan inddrage nogle kontekster, eleverne indgår i uden for produktionsskolen, og dermed inddrage nogle af de ressourcer, som kan være med til at bryde elevernes forståelse af sig selv som dårlige elever. Inddragelsen af andre kontekster inkluderer inddragelse af specifikke personer, som er tæt på eleverne – *tværkontekstuelle relationer* – og inddragelse af tidligere erfaringer i forhold til løsning af opgaver – *tværkontekstuelle erfaringer*.

Måden, hvorpå *tværkontekstuelle relationer* inddrages, er eksempelvis ved at inddrage elevernes familiemedlemmer, som i en eller anden forstand har en tilknytning til de opgaver, eleverne varetager på skolen. Et eksempel er en elevs far, der er mekaniker og kommer og hjælper til i mekanikværkstedet, hvis de mangler reservedele.

“Der mangler en reservedel, og læreren siger: “Hans, kan din far ikke skaffe den?” Hans lyser op: “Jo, det tror jeg godt – skal jeg prøve at ringe?” Læreren: “Jeg prøver lige at tjekke ude bagved, men hvis den ikke er der, må du gerne det.” Jeg spørger, hvad det drejer sig om, og læreren forklarer, at Hans’ far er mekaniker og tit lige kommer og hjælper til, hvis de mangler noget. Hans smiler stort, da læreren forklarer om hans far. “Ja, han har faktisk tit været her og hjælpe,” siger en af de andre elever.”

Det, vi kunne se, var, at eleverne fik andre deltagelsesmuligheder, idet de nu havde nye ressourcer at bidrage med til fællesskabet, og det var noget, der kunne mærkes på eleverne. Som en af lærerne siger:

“...så kommer han ned på skolen, og han sætter sin computer til, og han kan fejludlæse den kode, og lampen bliver så slukket, og det er jo også lidt sejt, kan man sige, så siger Hans: “Det var altså min far, der kom ned.” Det er da lidt sejt, og der kan man sige, der bliver Hans også lige 10 cm højere.”

Men også elevernes *tværkontekstuelle erfaringer* bliver inddraget på skolen. Mange af eleverne har relevante erfaringer fra andre kontekster og har på forhånd oparbejdet en betydelig viden og kunnen inden for de områder, de beskæftiger sig med på produktionsskolen. Muligheden for at bruge disse færdigheder synes både at give én respekt fra de andre elever og en forståelse af at være god til det, man har med at gøre.

“Morten fortæller, at han ved, hvad han skal gøre, og hvordan han skal gøre det, fordi han har kørt motocross og gokart i sin fritid og så rodet med knallerter. Så han har fået en fornemmelse af, hvordan en gokart er skruet sammen, og hvorfor og hvordan man skal gøre tingene.” (Observation).

Det at bruge sine tværkontekstuelle erfaringer giver en ændret deltagelse for eleverne i fællesskabet, idet disse elever ofte bliver sidemandsoplærere for de andre elever. De modtager samtidig anerkendelse fra de andre elever og lærere, når de er i stand til at inddrage erfaringer fra andre faglige sammenhænge og lade det indgå i den reflekterede faglige dialog på værkstedet.

Opsamlende: I elevernes beskrivelser af deres læringsudbytte ved at gå på produktionsskolen er det tydeligt, at det har betydning, at lærerne, som fungerer som oplæringspersoner, selv er uddannede håndværkere til inspiration for eleverne. Det er af særlig stor betydning for eleverne, at de får en faglig betinget anerkendelse, når de laver noget, der lever op til en vis faglig standard. I det hele taget betyder det meget for eleverne, at de modtager en klar positiv og anerkendende feedback fra lærerne. Ubetinget ros bryder de færreste af eleverne sig om. Endvidere har det betydning som central læringsstrategi, at lærerne åbner

for en faglig refleksion, som er central for udarbejdelsen af velfungerende løsningsstrategier.

Den vertikale del b: at lære kropslige og personlige færdigheder

En væsentlig del af det, der læres i værkstederne, er knyttet til kropslige og personlige færdigheder. Som allerede beskrevet ovenfor, er dette netop muligt i værkstederne, hvor der er relativt få elever sammen med en fagkyndig lærer, som søger at formidle ikke-verbale og kropslige færdigheder.

En af eleverne beskriver, hvordan det, han har lært i musikken, er knyttet til en kropslig fornemmelse for stoffet. Han fortæller, at det, han har lært på produktionsskolen, er:

“Sådan den der feeling, der er over musikken. Det er ikke noget, man sådan kan putte ord på – det er mere sådan en følelse, at nu lyder det rigtig godt, og det er på grund af, at vi står sammen her.” (Griner)

Det samme gælder på de andre værksteder, hvor eleverne lærer at identificere problemer, uden at de umiddelbart kan sætte ord på. En af eleverne fra mekanikerværkstedet fortæller om sin fejlsøgning:

I: “Jeg lagde også mærke til, at der var et tidspunkt, hvor der var noget i vejen med motoren – det var så på gocarsten godt nok, men der var noget i vejen med motoren, og så kunne du sådan høre, hvad der var i vejen. Du sagde, “det må have noget med cylinderen at gøre.” Hvordan kunne du høre det, og hvordan fandt du frem til det?”
M: “Det kan du godt høre. Du kan godt høre det – den rasler, den tager ikke ved. Så er der et eller andet galt, den har ikke optræk. Den har ikke kompression, hedder det.”

Som eksemplet her peger på, har eleven fået kultiveret sin hørelse, så han kan høre, at der er noget galt med motoren. Han kan ved hjælp af lyden identificere, hvad der er galt med motoren. Igen et eksempel på, at en del af det, der læres på

værkstederne, er kropsligt baserede færdigheder, som kan være vanskelige at lære gennem decideret verbal formidling og undervisning.

I en del af vore observationer på værkstederne kunne vi se, at eleverne lærer ved at følge oplæringspersonens instruktion, men i forskellige situationer så vi også, at eleverne lærer ved at gøre, som oplæringspersonen gør. I nogle situationer førte oplæringspersonen elevernes hænder og viste kropsligt, hvordan en opgave kunne løses. Den form for oplæringsstrategi er kvalitativt forskellig fra den mundtlige instruktion. Den forudsætter naturligvis, at oplæringspersonerne selv har det håndslag, der skal til, og tid til at føre elevernes hænder i den konkrete situation. Og det forudsætter, at eleverne har tillid til den, der fører vedkommendes hænder. Følgende er en observationssekvens fra autoværkstedet, hvor læreren benytter sig af en kropslig oplæringsstrategi i situationen med Deniz:

“Læreren kommer hen og viser, hvordan værktøjet skal bruges. Læreren giver Deniz værktøjet i hånden og lægger sin egen hånd ovenpå. Han fører Deniz’ hånd op til oliefilteret og hjælper ham med at mærke sig frem, i forhold til hvordan værktøjet skal sættes om oliefilteret, og hvilken vej det skal skrues. Læreren fører først Deniz’ hånd til at skrue den ene vej og derefter den anden. Derefter prøver Deniz alene. Han giver dog hurtigt op og siger, at han ikke kan finde ud af det. Læreren prøver igen ved at lade Deniz mærke filteret med sin egen hånd og siger, at han sagtens kan lære det, men at det kan være lidt svært i starten. Han prøver igen, og det lykkes for ham.”

Eksemplet viser, hvordan læreren her benytter sig af kropslig oplæringsstrategi for at give Deniz den første fornemmelse af, hvordan et problem kan løses. Denne oplæringsstrategi står nødvendigvis i modsætning til den faglige reflekterede dialog beskrevet ovenfor. Den kropsligt baserede oplæringsstrategi fungerer i mange tilfælde som det, der danner grundlaget for, at lærere og elever – eller eleverne imellem – kan have en faglig reflekteret dialog om de problemer, de møder på værkstedet.

Hvad kan de unge bruge produktionsskoleopholdet til efterfølgende?

Et år efter de første strukturerede interview blev gennemført, blev der foretaget geninterview med eleverne fra de tre produktionsskoler. Samtlige 110 elever blev forsøgt kontaktet, og det lykkedes at få gennemført geninterview med 35 af eleverne. Årsagen, til at det kun lykkedes at få etableret kontakt til cirka en tredjedel af eleverne, var hovedsageligt, at mange af disse havde skiftet telefonnummer, siden de havde udfyldt det første spørgeskema et halvt år forinden. Geninterviewet havde til formål at undersøge, om eleverne havde fået opfyldt deres mål med at gå på produktionsskolen. Dette mål havde de oplyst i den strukturerede interviewundersøgelse, der var foretaget et år forinden. Endvidere blev det undersøgt, om produktionsskoleeleverne oplevede, at de havde lært noget på det værksted og den linje, som de havde deltaget i, da de gik på produktionsskolen, samt om de kunne bruge denne læring til noget, i forhold til det de beskæftigede sig med nu. Det blev yderligere undersøgt, om eleverne stadig havde kontakt til kammerater eller lærere, som de havde stiftet bekendtskab med via produktionsskoleopholdet. Fordelingen mellem de elever, som det lykkedes at skabe genkontakt med, var følgende:

Social profil:	Antal:
Den kreative	14
Fagspecifik	7
Entreprenør	2
Uddannelsessøgende	1
Eksperimenterende	11

Det relativt lave antal af geninterview mindsker tydeligvis graden af resultaternes generaliserbarhed inden for de enkelte kategorier, men de følgende afsnit vil bestå af en opsummering

af, hvilke resultater der blev fundet, samtidig med at det vil blive forsøgt at trække nogle overordnede linjer.

Der tegner sig det klareste billede for kategorierne “fagspecifik”, “entreprenør” og “uddannelsessøgende”. Ni ud af de 10 personer fra disse kategorier havde ved tidspunktet for geninterviewet fået opfyldt – eller var ved at opfylde – deres mål med at gå på produktionsskolen. Disse personer havde ligeledes opbygget en social omgangskreds på skolen, som de stadigvæk holdt kontakt med. Det er kun lykkedes at geninterviewe tre personer i alt i kategorierne “entreprenør” og “uddannelsessøgende”, hvilket må siges at være et meget spinkelt grundlag at generalisere ud fra. Dog skal det nævnes, at de tre personer alle havde lært noget fagligt på produktionsskolen, som de kunne bruge i deres daglige virke. Ud over det havde alle tre elever udbygget deres sociale omgangskreds med andre elever fra skolen, som de på tidspunktet for geninterviewet stadig havde kontakt med.

Seks ud af de syv personer fra kategorien “fagspecifik” oplevede, at de havde lært noget fagligt på skolen, som de kunne bruge i deres daglige virke, hvilket for eksempel var uddannelsen som tømrer, klejnsmed, pædagog osv. Ligeledes havde majoriteten – 10 ud af 11 elever – oplevet en personlig og social udvikling på produktionsskolen, hvor de for eksempel havde fået nye kammerater og bekendtskaber, som de ved tidspunktet for geninterviewet stadig havde kontakt med.

Der tegner sig et mere broget billede af kategorierne “den kreative” og “eksperimenterende”. Ni ud af de 14 personer fra kategorien “den kreative” har – eller er ved at få – opfyldt deres mål med at gå på produktionsskole, men samtidig beretter over halvdelen – otte ud af 14 elever – at de ikke har lært noget fagligt på skolen. Af de “eksperimenterende” er det fem ud af 11 elever, der har – eller er ved at få – opfyldt deres mål med at gå på produktionsskole. Heraf er det dog langt over halvdelen – otte ud af 11 elever – der oplever, at de har fået noget fagligt

ud af at gå på skolen. Af samtlige 35 geninterview fremgår det, at 29 elever oplever en personlig og social udvikling ved at gå på skolen, hvilket må siges at være en meget stor andel.

Social profil	Antal med fagligt udbytte	Antal med socialt og personligt udbytte	Intet fagligt udbytte	Intet socialt og personligt udbytte
Den kreative	50 %	86 %	50 %	14 %
Fagspecifik	86 %	86 %	14 %	14 %
Entreprenør	100 %	100 %	0 %	0 %
Uddannelsessøgende	100 %	100 %	0 %	0 %
Eksperimenterende	73 %	73 %	27 %	27 %

Hvis man skal forsøge at sige noget mere generelt om produktionsskoleeleverne, så viser der sig ud fra geninterviewene en tendens til, at de personer, der ved, hvad de vil med deres liv, også lykkes med at målrette deres indsats herefter. Dette gælder for både “den kreative”, “fagspecifikke” og “eksperimenterende”. Produktionsskolen er på den måde et tilbud om at komme til at lære noget fagligt for de personer, der har et mål med at gå på skolen – for eksempel at blive bedre til et fag. Der tegner sig ligeledes et billede af, at de elever, der ikke har noget mål med at gå på skolen, i mindre grad er lykkedes med at komme videre med deres liv efter endt produktionsskoleophold. Det er overvejende elever fra kategorierne “den kreative” og “eksperimenterende”, der via produktionsskoleopholdet søger at finde ud af, hvad de vil med deres liv – og det er i høj grad elever fra disse kategorier, der stadig søger dette et halvt år efter.

Eftersom denne tendens er ret gennemgående, kan man forestille sig, at produktionsskolerne kunne gøre mere ud af at *målrette* de enkelte elevers produktionsskoleophold. De elever, der har et mål med produktionsskoleopholdet, er mere tilbø-

jelige til at have oplevelsen af at have lært noget, og særligt er de tilbøjelige til at have lært noget, som de kan bruge i deres daglige virke efterfølgende.

I forbindelse med de 35 geninterview blev det klart, at en relativt stor del af eleverne, 17 %, stadigvæk havde kontakt med én eller flere af lærerne fra produktionsskolen. Det giver et indblik i, at nogle af eleverne får et stort udbytte af lærernes støttende funktioner – også på længere sigt. At lærerne fungerer som faglige og menneskelige sparringspartnere hjælper på den måde eleverne både i løbet af produktionsskoleopholdet og i udslusningsperioden efterfølgende.

Overordnet må det også konkluderes, at en meget stor del af eleverne et år efter har kontakt med andre elever fra deres produktionsskoleophold. Det indikerer, at produktionsskolerens sociale miljø generelt er accepterende, støttende og har en integrativ effekt, eftersom en meget stor del af eleverne oplever en personlig og social udvikling i løbet af deres ophold.

Vi har beskrevet, hvordan en relativt svag elevgruppe, hvoraf en pæn del kom med nederlag fra folkeskolen, tilsyneladende lærer noget af at gå på produktionsskole. På grund af det lave antal elever, det var muligt at geninterviewe i denne undersøgelse, er det vanskeligt med sikkerhed at fastslå, hvor meget og hvad eleverne fik ud af at gå på produktionsskole.

På den baggrund mener vi, at det, der i mere almen forstand kan læres af produktionsskolen, er følgende:

- Produktionsskolens organisering i små hold, der er fastforankrede til bestemte værksteder, synes at være hensigtsmæssigt med henblik på at sikre tryghed og sammenhæng for eleverne. Endnu vigtigere, så giver værkstedsforankringen mulighed for, at lærere og elever kan lære hinanden at kende mere personligt. Denne personlige relation synes at have stor betydning for, at produktionsskolen faktisk lykkes med at lære disse elever noget. Det giver lærerne mulighed for at forstå og gennemskue elevernes adfærdsmønstre og dermed blive bedre til at takle eleverne. Det er bemærkelsesværdigt, som det fremgår af undersøgelsens strukturrede interview og undersøgelsens observationsmæssige del, at lærer-elev-forholdet fungerer så relativt gnidningsfrit på produktionsskolen, i forhold til hvad mange elever har oplevet i folkeskolen – se tabel 8 og 9.
- Der arbejdes på forskellige måder i produktionsskolesystemet med at integrere teoretiske aspekter i værkstedsundervisningen. I det traditionelle uddannelsessystem bruges den arbejdsmæssige praksis som anekdotiske illustrationer på teorien. På produktionsskolen er værkstedsundervisningen det pædagogiske grundlag, hvor teorien bliver et supplement, der i nogle tilfælde er med til at belyse den arbejdsmæssige praksis. Det skal dog bemærkes, at produk-

tionsskolen også har vanskeligheder ved at integrere mere traditionelle skoleelementer i værkstedsundervisningen.

- Produktionsskolens organisering centreret om værkstedslæringen giver nogle læringsmuligheder, som sjældent udnyttes i uddannelsessystemet. I denne sammenhæng drejer det sig særligt om aspekter af kollaborativ læring, hvor eleverne har mulighed for at lære af hinanden. At eleverne lærer af hinanden skaber en mere venskabelig stemning i forbindelse med oplæringen, og det betyder især, at den, der står for oplæringen, får mere selvtillid, ved at vedkommende tildeles et ansvar. At få tildelt mere ansvar regnes for de fleste elevs vedkommende som en indirekte anerkendelse. Det



skal dog også bemærkes, at det ikke var helt uproblematisk i pædagogisk henseende at benytte kollaborative læringsstrategier. Nogle af de lidt stærkere elever følte i nogle situationer, at de spildte deres tid, fordi de ikke fik noget fagligt udbytte af at oplære svage elever.

- Produktionsskolens forpligtigelse til at producere og sælge sine produkter til eksterne aftagere, som giver en række læringsmuligheder. Det drejer sig primært om, at eleverne får mulighed for at lære gennem en direkte og umedieret feedback fra brugerne af produkterne. I det traditionelle uddannelsessystem adskilles feedback og evaluering ofte fra selve det pædagogiske arbejde (undervisningen) og rettes ofte mod den enkelte som en afprøvning (eksamen). I produktionsskolesammenhæng viser det sig, at feedback og evaluering i forhold til det, som eleverne laver i værkstederne, spiller en væsentlig pædagogisk rolle for eleverne.
- I de tilfælde, hvor lærerne formår at inddrage elevernes faglige erfaringer fra andre kontekstuelle sammenhænge, viser vores undersøgelse, at elevernes selvværd stiger betydeligt. Det vil sige i de tilfælde, hvor den skarpe opdeling mellem læreren som ekspert og eleven som ikke-ekspert "optøs", synes eleverne at lære mere. Denne distribution



af ekspertise hænger naturligvis også sammen med, at når den skarpe opdeling mellem ekspert og ikke-ekspert – lærer og elev – bliver opløst, så sker der en spredning af ansvar og ekspertise, som i nogle situationer betyder, at eleverne tager mere ejerskab i forhold til de faglige problemer, som eleverne konfronteres med.

- Idet en stor del af produktionsskoleeleverne kommer med store faglige nederlag fra folkeskolen, er de særdeles modtagelige for positiv, faglig begrundet feedback. Generelt finder vi, at en stor gruppe af produktionsskolelærerne er opmærksomme på at give klare positive tilbagemeldinger til elever på produktionsskolen. Produktionsskolerne fungerer altså som institutioner, der kendetegnes ved, at den anerkendende diskurs spiller en væsentlig rolle for den daglige pædagogiske praksis. En praksis, som vi er overbeviste om, at andre uddannelsesinstitutioner kan lære af.

I det følgende fremhæver vi de aspekter af undersøgelsen, som kan have relevans for andre dele af uddannelsessystemet:

1. At elever, som har faglige og sociale problemer, arbejder sammen med andre elever i mindre enheder med en høj grad af overskuelighed, tryghed og sammenhæng.
2. At elever, som har faglige og sociale problemer, arbejder med praksisnære problemstillinger, hvor det er muligt at opnå hurtig og bred social og faglig anerkendelse på det, de laver.
3. At disse elever arbejder sammen med lærere, der har brede faglige, sociale og personlige kompetencer.
4. At der afholdes jævnlige samtaler med eleverne, hvor det bliver tydeligt, hvilke fremskridt de har gjort, og hvad de endnu mangler at lære.

Appendiks: Nærmere præsentation af dataindsamling

Metodisk grundlag

Oversigt over undersøgelsesdesign

- Undersøgelsesmetode:** En kombination af kvalitativ og kvantitativ metode baseret på en kombination af strukturerede interviewundersøgelser, opfølgende semistrukturerede telefoniske interview, semistrukturerede individuelle interview og observation.
- Undersøgelsesdesign:** Undersøgelsens design er udarbejdet ud fra tidligere forskning og med afsæt i situeret læringsteori, kritisk psykologisk teori samt erfaringsbaseret læringsteori. Herudfra blev en række hypoteser udviklet, som dannede baggrund for det videre undersøgelsesdesign.
- Dataindsamling:** Undersøgelsen baseres på en struktureret interviewundersøgelse med 110 elever. Derudover indgår 16 semistrukturerede interview med syv elever, fire semistrukturerede interview med fire lærere samt observation af fem elever. I alt er indgået syv elever til de kvalitative interview.
- Bearbejdning af data:** Fishers test, random forest, decision trees.
De kvalitative interview er optaget på bånd og transskriberet fuldstændigt.
- Analyser og fortolkning:** De primære anvendte metoder er meningskondensering (Kvale, 1998), åben kodning (Strauss & Corbin, 1990), samt rekonkretualisering af udvalgte udsagn i forhold til undersøgelsens teoretiske forståelser.
- Undersøgelsesforløb:** Indledningsvist foretages en struktureret interviewundersøgelse med 110 elever. Herudfra udvælges fem elever, som følges over en periode på to måneder med løbende kvalitative interview og observation.

Undersøgelserforløb

Undersøgelsen kan opdeles i tre dele, hvor indsamlede resultater og analyser danner grundlag for tilrettelæggelsen af det videre undersøgelsesforløb.

Den første del af undersøgelsen bygger på 110 strukturerede interview. Formålet med de strukturerede interview er at få identificeret og kategoriseret karakteristiske problematikker hos eleverne og undersøge deres indflydelse på orienteringsmåder, læringsstile og strategier.

Den anden del af undersøgelsen bygger på kvalitative interview og observation over en periode på to måneder. Formålet er at undersøge elevernes læringsressourcer, og hvordan uddannelsen håndterer den heterogenitet, der præger gruppen af produktionsskoleelever. Derudover er fokus også, hvordan sammenkobling af arbejds- og skolebaserede læringsformer fungerer på produktionsskolerne og elevernes evaluering af denne læringsform.

Tredje del af undersøgelsen er en kort opfølgingsundersøgelse med 35 ud af 110 elever, der oprindeligt blev interviewet et år efter (første gang eleverne blev interviewet). Grunden, til at kun 35 elever blev interviewet, er, at det kun var muligt at få fat i denne lille gruppe per telefon. I denne opfølgingsundersøgelse blev eleverne interviewet over telefon med særligt henblik på at afdække, om de havde fået opfyldt de mål, de havde med at gå på produktionsskole, og om de fandt, at produktionsskoleopholdet havde været positivt, samt hvor de var nu i deres liv.

Dataindsamling

I det følgende beskrives de dataindsamlingsmetoder, der danner empirisk grundlag for rapporten. Indledningsvist fremstilles en tabel over arten af dataindsamling. Dernæst uddybes de forskellige dataindsamlingsmetoder.

Tabel:

Metode	Informanter	Tidspunkt	Formål og fokus
Strukturerede interview	110 elever	Januar, 2007	Identificering af tidligere folkeskoleerfaring, sociale omstændigheder, orienteringsmåder og læringsstil
Semistrukturerede interview	7 elever	Marts/april/maj, 2007	Fokus på elevernes læringsressourcer og produktionsskoletilbud
Observation	5 elever	Marts/april/maj, 2007	Fokus på elevernes læringsressourcer og produktionsskoletilbud
Geninterview /telefoninterview	110 elever fra de strukturerede interview kontaktet. 35 elever responderede	Marts, 2008	Fokus på produktionsskoleelevernes udbytte af at gå på produktionsskole

Valg af respondenter

Der blev valgt undersøgelsespersoner i to tempi. I første del af undersøgelsen blev data indsamlet ved hjælp af 110 strukturerede interview på tre forskellige produktionsskoler. I anden del blev data indsamlet ved hjælp af observationer og semistrukturerede interview med fem elever, som blev fulgt over en længere tidsperiode.

Valg af respondenter til de 110 strukturerede interview

Af praktiske og økonomiske hensyn valgtes, at respondenterne skulle være fra produktionsskoler inden for Århus kommune, hvorved Egå Produktionshøjskole, Århus Produktionsskole og

Hørning Produktionsskole blev udvalgt. Skolerne blev også udvalgt på baggrund af størrelse, profil og beliggenhed for at sikre en vis repræsentativitet.

Århus Produktionsskole har kapacitet til 210 elever, mens Hørning har kapacitet til cirka 60 elever og Egå cirka 50 elever. Århus Produktionsskole har en overvejende kreativ profil, Egå produktionshøjskole har en mere traditionel profil, hvor Hørning produktionsskole synes at placere sig midt i mellem. Mens Århus Produktionsskole er placeret i selve Århus, er Egå Produktionsskole placeret lidt uden for Århus, mens Hørning er placeret et stykke uden for Århus.

I samarbejde med skolerne er udvælgelsen af respondenter sket på tre forskellige måder afhængig af skolens præference.

På Århus Produktionsskole blev udvælgelsen baseret på frivillighedsprincippet, hvor vi, efter at have informeret om projektet, har været rundt på de forskellige værksteder og spurgt eleverne, om de ville interviewes, og de, der meldte sig, blev interviewet.

På Egå Produktionshøjskole blev eleverne informeret om projektet af forstander Karsten Larsen, der meddelte eleverne, at de skulle deltage i strukturerede interviewundersøgelser. Her blev alle 45 elever på skolen interviewet undtagen de elever, der var fraværende den dag, interviewene blev foretaget.

På Hørning Produktionsskole forestod forstanderen udvælgelsen, hvor han udvalgte cirka fem elever fra hvert værksted, som skulle deltage i undersøgelsen.

Fordelingen af respondenter på de tre udvalgte produktionsskoler ser ud som følgende:

Egå Produktionshøjskole: 41 respondenter

Århus Produktionsskole: 37 respondenter

Hørning Produktionsskole: 32 respondenter

Fordelingen af respondenter på værksteder i forhold til de respektive produktionsskoler er således:

Egå Produktionshøjskole:

Medie: 9 respondenter

Kontor: 2 respondenter

Kreativ: 8 respondenter

Service: 6 respondenter

Træ: 5 respondenter

Mekanik: 6 respondenter

Århus Produktionsskole:

Back Stage: 5 respondenter

Musik: 7 respondenter

Træ: 6 respondenter

Medie: 5 respondenter

Metal: 6 respondenter

Teater: 3 respondenter

Sy og tekstil: 2 respondenter

Receptionen: 3 respondenter

Hørning Produktionsskole

It: 6 respondenter

Design: 3 respondenter

Metal: 3 respondenter

Træ: 4 respondenter

Musik: 2 respondenter

Kontor: 3 respondenter

Køkken: 5 respondenter

Pædagogik og sundhed: 6 respondenter

Udvælgelse af respondenter til de semistrukturerede interview og observation

Udvælgelsen af de 10 elever, der indgik i den mere dybdegående del af undersøgelsen bestående af semistrukturerede interview samt observationer, byggede på følgende kriterier:

- at de fem elever ud fra resultaterne fra de 110 strukturerede

interview tilhørte de mest repræsentative inden for hver kategori: hidtidig deltagerbane, sociale omstændigheder, elevernes orienteringspunkter, tidligere skoleoplevelser, læringsressourcer og læringsstil på produktionsskolen samt fremtidige ønsker – se interviewguide nedenfor

- at de fra januar minimum skulle være på produktionsskolen i fem måneder
- at eleverne blev bredt fordelt mellem de forskellige skoler.

Spørgeskema/strukturerede interview

Udformningen af en interviewguide til de strukturerede interview er bygget op om seks overordnede temaer. Indledningsvist spørges ind til baggrundsoplysninger som køn, skole, alder og etnisk baggrund.

Det første tema i interviewguiden er *elevernes deltagerbaner* såsom hidtidig uddannelse, afbrudt uddannelse, antal måneder, eleverne har brugt og forventer at bruge på produktionsskolen, samt hvilke værkstedsfag eleverne har valgt.

Det andet tema i interviewguiden omhandler *sociale omstændigheder*, hvilket indbefatter boligforhold, forældres erhverv og ægteskabelige forhold, søskende, den oplevede støtte fra forældre samt den oplevede støtte fra venner.

Det tredje tema i interviewguiden er *elevernes orienteringspunkter* såsom baggrunden for at starte på produktionsskolen, målet med at gå på produktionsskolen samt fremtidsplaner.

Det fjerde tema i interviewguiden omhandler *tidligere skoleoplevelser* og indbefatter vurdering af folkeskolen, oplevelser som mobning, skoleskift, problemer med læreren og at have haft svært ved fag, om eleverne fik hjælp til at klare disse problemer, og hvilke konsekvenser eleverne vurderer, at problemerne har haft for dem.

Det femte tema i interviewguiden omhandler *læring på produktionsskolen*, hvilket indbefatter to undertemaer: *lærings-*

ressourcer på produktionsskolen og individuelle læringsstile. I forhold til læringsressourcer på produktionsskolen bliver der spurgt ind til, om eleverne har oplevet mobning, problemer med læreren, problemer med at løse de stillede opgaver, og om de oplever, at kravene er for store. Derudover spørges eleverne, om de foretrækker undervisning eller arbejde på værkstedet, om forholdet mellem undervisning og arbejdet på værkstedet, og om hvordan der tales om undervisning og arbejdet på værkstedet eleverne imellem. I forhold til elevernes *individuelle læringsstile* operationaliseres Kolbs forståelse af læringsstile. Der bliver taget udgangspunkt i, om eleverne foretrækker at lære ud fra konkrete oplevelser, abstrakt begrebsliggørelse, aktiv eksperimenteren eller refleksiv observation (Kolb, 1984; Lave & Wenger, 2003).

Det sjette tema omhandler *elevernes daglige livsførelse og tvær-kontekstuelle læring*. Her bliver der spurgt ind til, hvad eleverne laver i deres fritid, og om de oplever at kunne overføre læring fra skole til fritid og omvendt.

De konkrete rammer om undersøgelsen

I det følgende beskrives kort de konkrete rammer for undersøgelsen.

De konkrete rammer for de 110 strukturerede interview
Fysiske rammer: De strukturerede interview blev foretaget på Egå Produktionshøjskole, Århus Produktionsskole samt Hørning Produktionsskole.

Informanter: Informanterne var elever fra Egå Produktionshøjskole, Århus Produktionsskole samt Hørning Produktionsskole.

Varighed og placering: Undersøgelsen varede i alt seks dage. To dage på Egå Produktionshøjskole, to dage på Århus Produktionsskole samt to dage på Hørning Produktionsskole.

Udførelsen af strukturerede interviewundersøgelsen: I udførelsen

af de strukturerede interview blev hver elev stillet spørgsmål fra en spørgeguide via en udspørger. Interviewene varede mellem 20 og 40 minutter.

Udspørgere: Lektor Klaus Nielsen, forskningsassistent Tanja Kirkegaard, studentermedhjælp Signe Lund og Kasper Linde Larsen.

De konkrete rammer for de semistrukturerede interview
Fysiske rammer: De kvalitative interview blev foretaget på Egå Produktionshøjskole, Århus Produktionsskole samt Hørning Produktionsskole.

Informanter: Tre elever fra Egå Produktionshøjskole og to elever fra Århus Produktionsskole samt to elever fra Hørning Produktionsskole, to lærere og en forstander fra Egå Produktionshøjskole samt en lærer fra Hørning Produktionsskole.

Varighed: Interviewene varede en time.

Udspørger: Forskningsassistent Tanja Kirkegaard samt studentermedhjælp Kasper Linde Larsen og Signe Lund.

De konkrete rammer for observationerne
Fysiske rammer: Observationen blev foretaget på Egå Produktionshøjskole, Århus Produktionsskole, Hørning Produktionsskole samt i de andre sammenhænge, eleverne indgik i.

Informanter: Tre elever fra Egå Produktionshøjskole, en elev fra Århus Produktionsskole samt en elev fra Hørning Produktionsskole

Varighed: I alt 14 dage.

Observatør: Forskningsassistent Tanja Kirkegaard, studentermedhjælp Kasper Linde Larsen og Signe Lund.

Udvælgelse af informanter

Databehandlingen af materialet er dels foretaget af Tanja Kirkegaard, dels af ph.d. cand.økon. Niels Stender. Tanja Kirkegaard har stået for de statistiske beregninger af de procentvise svarfordelinger, mens Niels Stender har stået for de mere komplicerede statistiske ensembleanalyser samt Fischertest.

Aarkrog, V. (1997). *Samspillet mellem teori og praktik*. København: Undervisningsministeriet. (<http://www.uvm.dk/gammel/samspil.pdf>)

Analyseinstituttet "Instant Answer" (2004). *Undersøgelser af årsager til "restgruppens" frafald*.

Andersen, D. (2005). *4 år efter grundskolen. 19 årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. Amternes og kommunernes forskningsinstitut, AKF.

Andersen, O.D. (2001). *Frafald i erhvervsuddannelsernes praktikdele – en synteserapport*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Andersen, V. (2000). *"Mellem to skoleformer – et samarbejde mellem produktionskoler og erhvervsskoler"*. Undervisningsministeriet. (<http://pub.uvm.dk/2000/skoleformer/>)

Balle-Petersen, M. (1996). *På lige fod – om produktionskolen som en mulighed for voksne arbejdsledige*. Udviklingscenteret for folkeoplysning og voksenundervisning.

Brock, J. & Gonnsen, L. (2004). *Pædagogikken og frafaldet*. Undervisningsministeriet.

Clemmensen, N., Geysner, M.G., & Sørensen, M.S. (2000). *Produktionskoler i Danmark – deltagere og skoleprofiler*. Undervisningsministeriet. (<http://pub.uvm.dk/2000/prod/index.html>)

Elmholdt, C., Ljung, V., Larsen, K.L., Madsen, S.S., Nielsen, K. 2006. *Midtvejsvaluering af forsøgsprojektet "Produktionsbaseret lærlinguddannelse"*. Produktionsskoleforeningen, Vejle.

Gudmundsson, G. & Jensen, N.R. (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, ”hvad der virker”*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, København.

Hoppe, A & Gremaud, A. (1999) *Arbejde og læring. Produktionsskoleværkstedet – et uddannelsessted*. Danmarks Lærerhøjskole (DLH) og Foreningen for Produktionsskoler og Produktionshøjskoler (FPP), 1999.

Jacobsen, N. & Ljung, V. (1984). *Hvidbog om produktionsskolerne. De kombinerede undervisnings- og produktionsprogrammer*. Undervisningsministeriet.

Kirkegård, T. & Nielsen, K. (2008 – under udgivelse). “Etnicitet mellem produktion og skole”. I Warring, N., *Antologi om erhvervsuddannelse*.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Koudahl, P. (2005). *Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer*. Undervisningsministeriet. (<http://pub.uvm.dk/2005/frafaldsopsamling/>)

Kvale, S. (2007). A Workplace Perspective on School Assessment. In Havnes, A., & McDowell, L. (Eds.) *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*, Routledge, London.

Larsen, L. (2001). *Unge, livshistorie og arbejde: produktionsskolen som rum for liv og læring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Larsen, L., & Larsen, K. T. (1997). *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde*. (Skriftserie fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen; 55). Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag, København.

Lausch, B. & Størner, T. (2002). *Samarbejdet mellem elev og skole – udsatte elever i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriet. (<http://pub.uvm.dk/2002/samarbejdet/>)

Mehlbye, J., Haagensen, P. & Halgreen, T. (2000): *Et frit valg? Unges overgang fra grundskolen til ungdomsuddannelserne – om danske unge og unge fra etniske minoriteter*. København, AKF-forlaget.

Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (MFII) (2005). *Udlandinge på ungdomsuddannelserne – frafald og faglige kundskaber*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, Tænketanken om udfordringer for integrationsindsatsen.

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999) (red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, K., Kvale, S. (red.). (2003). *Praktikkens læringslandskab – At lære gennem arbejde*, Akademisk Forlag, København.

Nielsen, K. (2008 – under udgivelse). A collaborative learning perspective on learning transfer: the transition from vocational school to workplace learning revisited. Submitted *Journal of Workplace Learning*.

Schmidt, G. & Jacobsen, V. (2000). *20 år i Danmark. En undersøgelse af nydanskernes situation og erfaringer*. København, Socialforskningsinstituttet.

Sjøberg, A. H. (1999). *På godt og ondt – et portræt af elever og deres forhold til mestre og skoler*. Undervisningsministeriet. (<http://pub.uvm.dk/1999/godtogondt/>)

Tomasello, M., Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.

Wilbrandt, J. (2002). *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet mellem skole og virksomhed*. Undervisningsministeriet. (<http://pub.uvm.dk/2002/veksel/>)

Undervisningsministeriets temahæfteserie

I denne serie udsender Undervisningsministeriet publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

2008:

- Nr. 1: Plads til forskellighed – at arbejde med kultur og konflikt i folkeskolen (ISBN 978-87-630-2660-8) (Grundskolen)
- Nr. 2: Inspiration til folkeskolens sundhedsundervisning (internetpublikation) (Grundskolen)
- Nr. 3: Sproget med i alle fag – andetsprogs pædagogiske perspektiver på fagundervisningen i folkeskolen (ISBN 978-87-603-2697-4) (Grundskolen)
- Nr. 4: Det afsluttende projekt på grundforløbet i EUD (internetpublikation, dvd og booklet) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Portfoliomethoden i erhvervsuddannelserne (internetpublikation, dvd og booklet) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Kreativitet, produktion og identitet – fra produktionsskole til erhvervsuddannelse (ISBN 978-87-603-2721-6) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2007:

- Nr. 1: Introduktion til den nye karakterskala. 7-trins-skalaen og bedømmelser i erhvervsfaglige uddannelser (dvd og booklet) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Det bli'r sjovere og sjovere. Bedre erhvervsuddannelser med it (ISBN 978-87-603-2650-9) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Innovationskraft på professionshøjskoler (ISBN 978-87-603-2654-7) (Videregående uddannelser)
- Nr. 4: Hvis det skal gi' mening... Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne (ISBN 978-87-503-2652-3) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2006:

- Nr. 1: Åbne læringsmiljøer i erhvervsuddannelser – læringsforløb og sammenhænge (UVM 7-369) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 2: Praktikuddannelse med elevens læring i fokus – kompetenceudvikling i SOSU-uddannelserne (UVM 7-370) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Entreprenørskab i de videregående uddannelser. Innovation og iværksætteri inden for KVVU og MVU (UVM 8-049) (Videregående uddannelser)
- Nr. 4: Naturfagene i bevægelse. Når folkeskolelærere udvikler undervisning (internetpublikation) (Grundskolen)

- Nr. 5: Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen – et inspirationshæfte (UVM 5-470) (Grundskolen)
- Nr. 6: Tosprogede børns overgang fra dagtilbud til skole – fokus på den sproglige udvikling (internetpublikation) (Grundskolen)
- Nr. 7: Undervisning i demokrati – inspiration til grundskoler og ungdomsuddannelser (UVM 5-471) (Grundskolen og ungdomsuddannelser)
- Nr. 8: Evalueringskultur på erhvervsskolerne. Hvad, hvorfor og hvordan? (UVM 7-372) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 9: De faglige udvalg og den gode praktikoplæring. Styrkelse af erhvervsuddannelsernes praktikdel (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 10: Hold fast! Initiativer til fastholdelse af tosprogede og praktisk orienterede unge i erhvervsuddannelserne (UVM 7-374) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2005:

- Nr. 1: Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Visse trykte publikationer – som i oversigten er forsynet med et UVM-bestillingsnummer eller et ISBN-nummer – kan mod betaling af et ekspeditionsgebyr rekvireres hos Nordisk Bog Center eller hos boghandlere. Andre trykte publikationer kan købes samme sted. For priser se: <http://www.uvm.dk/katindex.htm>.

Internetpublikationer kan til eget brug frit downloades fra www.uvm.dk.

På produktionsskolerne er værkstedsbaseret oplæring en central og vigtig del af skolens praksis.

Værkstedsbaseret undervisning byder deltagerne at indtræde i et forpligtende arbejdsfællesskab, hvor den unge fagligt skal bidrage til løsning af værkstedsopgaver og socialt skal bidrage til samarbejdet på værkstedet.

Publikationen præsenterer resultaterne af en forskningsbaseret undersøgelse af læreprocesser på produktionsskoler.

Erfaringer og resultater kan bruges i tilrettelæggelsen af mere praksisorienterede undervisningsforløb i erhvervsuddannelser til fordel for bogligt mindre stærke elever.