

Læringsmiljø på erhvervsskolen

Masterspeciale - læreprocesser Specialisering
– didaktik og professionsudvikling

Studerende: Susanne Hjelmberg Larsen studienummer 20160529

Vejleder: Birthe Lund

Antal tegn: 120.326 – 55 normalsider

Dato: 21. december 2017

Indholdsfortegnelse

Indhold

0. Abstract.....	4
1. Indledning.....	6
2. Problemstilling	10
3. Problemformulering	10
4. Præsentation af specialets videnskabsteori og metode	10
4.1 Konstruktivisme	11
4.2 Hermeneutikken	13
5. Undersøgelserdesign og empiri	14
5.1 Udvalgelse af informanter og overvejelser omkring interview	15
5.2 Interview – eksplorativt.....	17
5.3 Præsentation af informanter	18
5.4 Klasserumsobservation	19
5.5 Fra observationer til et narrativ	20
5.6 Undersøgelsens validitet og kvalitet	20
6. Det danske erhvervsuddannelsessystem.....	21
7. Erhvervsskolelærerens uddannelsesmæssige baggrund – kvalifikationer.....	26
8. Jerome Bruners perspektiv på læring	27
8.1 Bruners ni teser	28
8.1.1 Tesen om perspektiv	29
8.1.2 Tesen om begrænsning	29
8.1.3 Tesen om konstruktivisme.....	29

8.1.4 Tesen om Interaktion	30
8.1.5 Tesen om eksternalisering	30
8.1.6 Tesen om instrumentalisme	31
8.1.7 Den institutionelle tese	31
8.1.8 Tesen om identitet og selvværd	32
8.1.9 Tesen om fortælling.....	33
8.2 Folkepædagogik	34
8.2.1 ”Børn som imitant lærende: Erhvervelsen af ”know-how”	35
8.2.2 ”Børn som lærende gennem didaktisk undervisning: Tilegnelse af aktuel viden”	35
8.2.3 ”Børn som tænkere: Udvikling af intersubjektiv udveksling”	36
8.2.4 ”Børn som vidende: Håndtering af ”objektiv” viden”	36
9. En samlet opsamling af perspektiver på læring.....	37
10. Erhvervsskolen Nordlys.....	38
10.1 Klokkeren 8.00 mandag morgen på GF1	38
11. Analyse af læringskultur	41
11.1 Læringskultur og eleverne.....	42
11.2 Læringskultur og læreren	44
11.2.1 Informant 1	44
11.2.2 Informant 2	47
11.2.3 Informant 3	50
11.2.4 Informant 4	52
12. Diskussion af elevernes og lærernes læringskultur.....	54
13. Konklusion og perspektivering	56
14. Referencer	59
14.1 Lovmaterialer	60

14.2 Online Publikationer	61
14.3 Internetsider.....	61
14.4 Illustrationer	61
15. Bilag.....	62
15.1 Bilag - Interviewguide.....	62
15.2 Bilag - Mail til uddannelseslederen.....	65
15.3 Bilag - Brev til faglærer, elever og forældre vedr. samtykkeerklæring	66
15.4 Bilag - Mail til informanterne	68
15.5 Bilag - Transskription	69
15.6 Bilag - Samtykkeerklæringer fra elever og forældre.....	70

0. Abstract

The purpose of this thesis is to investigate the teachers' handling of pedagogical and didactic challenges in implementing the new vocational education reform, while at the same time examining how teachers can contribute to the development of the learning environment.

The survey is motivated partly by the current situation that more people need to apply for business schools and partly by the implementation of the current public education reform that, among others, places new demands on vocational education. Vocational training must challenge all students to make them as proficient as possible, enable them to complete their education and seek to strengthen their confidence and wellbeing.

It is not only the requirements for vocational education that have changed. The requirements of teachers have changed; their qualification for being teachers. This can be seen as an expression that the pedagogical and didactic skills of the teachers play a major role in ensuring achievement of the requirements through an improved teaching. It can add to an underlying assumption that the teacher can help reduce the dropout, thus making the teacher responsible for their students achievements and success.

In order to achieve the goal of this specialty, I analyze and interpret observations of a learning environment, the views of four teachers and their reasons for teaching from a hermeneutical point of view. My analysis is based on Jerome Bruner's social-constructivist theory of learning and his concept of "Folk Pedagogy".

The results of my study show that the teachers contribute to the development of a learning environment based on trust and confidence. A learning environment where the opportunity for community learning is created and students develop collaboration skills. The project underpins learning together and allows for shared, negotiated thinking and also contributes to professional development and identity.

Furthermore, the results shows teachers have varied pedagogical views on learning situations, the students and themselves. Generally speaking, does the learning culture consist of the notions that the teacher communicates knowledge and skills by instruction and copying of the teacher's expertise and practice. The analysis shows that the teachers would like to teach students to think about their own learning, but its a process they find difficult and they find difficult for their students.

In addition, my study shows that teachers do not have the same experience of the effect of the reform in relation to their educational practices. An example: the reform is perceived as devastating to the working environment of teachers as the educational reform was implemented together with a reform on the teachers preparation practice; amount of hours and place of preparation. In their opinion, this does not allow them the opportunity to develop their educational teaching practices. Furthermore, they do not experience that students can achieve the same academic level as previously because of the reduced completion time, and thus the students are failing to complete the basic courses of their vocational training.

The conclusion is that teachers contribute to the development of the learning environment. With the project "Miniby" (miniature-city), teachers have developed a learning environment, where the students develop understanding for each other and the projekt through collaboration. Furthermore it is a learning environment that gives the opportunity for pride and identity development for the teachers.

In conclusion, I assume that there are important learning potentials for students when being part of project "miniby" on GF1. The degree, in which the teachers are challenged in relation to both reforms are very varied in my study. However, my study shows that teachers who undertake basic education 1 do not experience this course as a pedagogical and didactic challenge as opposed to the teachers who teach basic education 2.

1. Indledning

”Danmark har brug for dygtige faglærte”. Sådan lyder den første sætning i den politiske aftale mellem de fleste af Folketingets medlemmer¹ om en reform af erhvervsuddannelsesområdet, som blev indgået i februar 2014. Det overordnede mål for aftalen er at sikre flere dygtige faglærte, som kan imødekomme virksomhedernes behov for kvalificeret arbejdskraft. (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2014, UVM). En klar indikation for den primære begrundelse for reformen er arbejdsmarkedets behov for faglært arbejdskraft. Et behov som er blevet begrundet ud fra prognoser for det fremtidige kvalifikationsbehov. Den særlige understregning af at behovet gælder ”dygtige” faglærte, afspejler den stærke kritik af elevernes faglige niveau og motivation fra arbejdsgivernes side. I Dansk Arbejdsgiverforenings nyhedsbrev i forbindelse med reformforhandlingerne lød overskriften på følgende måde: ”*Elever mangler flid, motivation og intelligens*”, hvilket de citerede professor Niels Egelund for, og konsekvensen heraf var at få flere fagligt stærke unge ind på erhvervsuddannelserne og nivellere frafaldet (Jørgensen 2016 s. 10).

Der har over en årrække ikke været et tilstrækkeligt fokus på erhvervsuddannelsernes betydning og derfor er der stor politisk interesse for at forbedre erhvervsskoleområdet, da erhvervsskolerne i dag står med tre store udfordringer. For at forstå for denne problemstilling redegøres der for baggrunden heraf.

Færre og færre unge søger ind på erhvervsuddannelserne. Søgningen direkte fra 9. og 10. klasse er faldet fra ca. 30 pct. for ti år siden til 19 pct. i dag. Mange af dem, der påbegynder en erhvervsuddannelse, gennemfører ikke. Næsten 50 pct. falder fra undervejs. Elevernes meget forskellige alder med en betydelig andel af voksne elever udfordrer erhvervsuddannelsernes karakter af ungdomsuddannelse (Reformaftalen 2014).

Derfor er der i den forbindelse blevet vedtaget en række politiske aftaler, der har fået betydning for erhvervsuddannelserne og deres udvikling. Målet er, at erhvervsskolerne skal øge fagligheden, mindske frafaldet og gøre det mere attraktivt at tage en erhvervsuddannelse, og i aftalen om bedre og mere attraktive

¹ Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistiske Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance

erhvervsuddannelser er reformens intentioner formuleret med følgende fire klare mål:

- * Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.
- * Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.
- * Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som muligt.
- * Tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes.

Ovenstående mål er grundlaget for erhvervsskolernes implementerings- og udviklingsarbejde og som et opfølgingsgrundlag, der både lader regeringen og erhvervsskolerne blive målt på om reformen får succes forstået som hvorvidt den fører til de ønskede resultater. Hvert af målene er operationaliseret i målbare resultatmål (ibid s. 3)

Til at understøtte reformaftalen er der indført en række konkrete tiltag, som skal understøtte de fire overordnede mål og kompleksiteten og omfanget af tiltag varierer. I forhold til organiseringen af og indholdet i erhvervsuddannelserne er uddannelsens struktur blevet forenklet med fire brede grundforløb 1 til elever, der kommer direkte fra folkeskolen og uddannelsesspecifikke grundforløb 2, for at skabe mere overskuelighed og gøre det lettere at vælge en erhvervsuddannelse. Samtidig med de nye grundforløb har der været fokus på at skabe mere attraktive ungdomsuddannelsesmiljøer for unge elever, der kommer direkte efter 9. og 10. klasse. Med den nye struktur for grundforløbet bortfalder muligheden for at tilrettelægge forlængede grundforløb. Af andre tiltag kan blandt andet nævnes, at eleverne skal undervises i holdfællesskaber og introduceres til flere erhvervsuddannelser og have flere almene fag på højere niveau (ibid s. 5-12).

Endvidere er der indført adgangskrav til erhvervsuddannelserne på mindst 02 i henholdsvis dansk og matematik i de afsluttende prøver i 9. og 10. klasse. Ifølge reformaftalen vil det betyde, at unge der optages på erhvervsuddannelserne, har bedre forudsætninger for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse, og samtidig vil det bidrage til at gøre eleverne mere attraktive for de arbejdsgivere, der overvejer at indgå en uddannelsesaftale (ibid s. 24). Reformaftalen rummer således en lang række tiltag som stiller specifikke krav til ændringer i erhvervsuddannelserne baseret

på antagelsen om, at disse vil bidrage til at indfri det overordnede mål om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser.

August 2015 trådte den nye reform på erhvervsuddannelserne i kraft og to år efter udtaler Lars Kunov, direktør for Danske Erhvervsskoler sig følgende til Agenda:

”Langt flere elever troppede op på første skoledag. De var mere engagerede i undervisningen, og de blev hængende gennem resten af grundforløbet.” (Agenda, 19. maj 2017).

Med den nye reform er det ikke kun kravene til erhvervsuddannelserne der er ændret, men også et krav om opkvalificering af lærerne. Sammen med reformen af erhvervsuddannelserne er der afsat knap 400 millioner kroner til at løfte de grundlæggende pædagogiske kompetencer hos lærerne. I reformaftalen fremgår følgende:

For at understøtte implementeringen af kvalitetsinitiativerne – fx styrkelse af differentiering... og anvendelse af it som pædagogisk værktøj – skal lærerne pædagogiske kompetencer styrkes markant”. (Reformaftalen s. 38).

Fra politisk perspektiv kræver den nye målsætning et højere pædagogisk kvalifikationsniveau og derfor er der krav om at lærerne bliver opkvalificeret gennem diplomuddannelse. Derfor skal lærerne, inden år 2020, have opnået erhvervspædagogisk kompetencer svarende til et modul i den pædagogiske diplomuddannelse (Lov om erhvervsuddannelser UVM). Samtidig permanentgør, man kravet om, at lærere der er fastansat i 2010 eller senere skal erhverve sig kompetencer mindst svarende til en gennemført pædagogisk diplomuddannelse.

I en evalueringsrapport fra Danmarks Evalueringsinstitut ”Nye krav til de pædagogiske kompetencer”, der beskriver de erfaringer, som lærerne fra de erhvervsrettede institutioner har fået i forbindelse med deltagelse i den erhvervspædagogiske diplomuddannelse, fremgår det blandt andet, at nogle af lærerne har relativt dårlige uddannelsesmæssige forudsætninger for at følge uddannelsen (EVA 2015, s.9), og 18 % af de adspurgte mener ikke, at de anvender den nye viden i dagligdagen. Dette forklares med, at de ikke har tid til at udvikle

deres arbejde og de oplever, at undervisningen på diplomuddannelsen ikke har været tilstrækkelig praksisorienteret (ibid, s. 78).

Opkvalificering af lærernes pædagogiske kompetencer kan ses som et politisk udtryk for at lærerne spiller en stor rolle i forhold til at sikre opnåelse af de overordnede kvalitetsmål gennem en forbedret undervisning.

Vedtagelsen og implementeringen af reformen er ikke sket i et vakuum. Der er en række sideløbende initiativer, som på forskellige måder har ændret betingelserne for erhvervsuddannelserne. For eksempel skal implementeringen af Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område nævnes (Canger m.fl. 2016 s.4). En forandring om fuld tilstedeværelse for lærerne på sit arbejde kan have medført en oplevelse af indskrænkelse af frihed til at forberede sig.

Der tegner sig et billede af, at man som lærer på en erhvervsskole er udfordret både i forhold til kompetenceløft, men også i forhold til undervisningsministeriets krav til den enkelte lærer om at de skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som muligt med et øget fokus på den enkelte elevs læring samt flere der skal gennemføre deres uddannelse.

Det kan tyde på at lærerne synes at være udfordret i at tilegne sig nye kompetencer i form af ekstern uddannelse og i at tilegne sig en teoretisk uddannelse. En nyansat lærer kan være særligt udfordret, da han/hun også skal forholde sig til at være ”lærer”. Jeg ser konturerne af en udvikling fra undervisningsministeriet om, at større og nye krav søges løst gennem mere teoretisk uddannelse. Samtidig har reformen også medført at kravene til eleverne er skærpet både i forhold til adgangskrav, flere almene fag på højere niveau samt gennemførelsestiden er reduceret, hvilket medfører et øget krav til lærerne om at kunne udvikle et læringsmiljø, der kan skabe rum for motivation og læring. Ovenstående skriv peger på en bagvedliggende antagelse om at læreren kan bidrage til at formindske frafald, at flere fuldfører uddannelsen, en øget trivsel og at den enkelte bliver så dygtig som mulig. Dermed bliver læreren gjort ansvarlig for elevernes mulighed for at gennemføre en erhvervsuddannelse. Der har gennem længere tid været stor fokus på at lærerne er en afgørende faktor for

elevernes trivsel og lyst til at lære, men der vil også være andre ting, der kan tilskrives betydning for trivsel og læring.

2. Problemstilling

Med undersøgelsen ønsker jeg at udforske og bidrage til en forståelse af hvordan lærerne oplever rammebetingelserne på erhvervsskolen. Hvordan lærerne udfylder rammerne samt oplever betingelserne for at kunne gøre det. Hvilke krav inden for skoledelen lærer på en erhvervsskole oplever, der er en forudsætning for blandt andet at kunne nivellere frafaldet. Gennem udvalgte læreres beskrivelser af deres undervisningspraksis undersøges, hvilke overvejelser, anskuelser og processer der understøtter udviklingen af læringsmiljøet. Og der søges en forståelse af, hvordan og hvorvidt denne undervisningspraksis kan medvirke til udvikling af læringsmiljøet og dermed bidrage til at nivellere frafaldet.

Dette leder frem til følgende problemformulering:

3. Problemformulering

Hvordan håndterer lærerne de nye pædagogiske didaktiske udfordringer og hvordan kan lærerne bidrage til udvikling af læringsmiljøet?

Problemformulering søges besvaret ved hjælp af følgende analysespørgsmål:

- * Hvad karakteriserer dette læringsmiljø?
- * Hvordan skabes der rum for samarbejde og hvordan samarbejder eleverne?
- * Hvilke faktorer tillægger lærerne betydning for læringsmiljøet?

4. Præsentation af specialets videnskabsteori og metode

I dette speciale er jeg særlig optaget af fænomenet læringsmiljø og hvilken betydning lærerne har for udviklingen af dette. Selve begrebet er komplekst og består af mange forskellige faktorer, som gensidigt påvirker hinanden. Overordnet set findes der

forskellige læringsteorier og læringsteorien har en betydning for, hvad der karakteriserer dette. Ud fra en konstruktivistisk læringsteori, som er bærende i dette projekt, der vil jeg ud fra en tilgang som repræsenteret ved Jerome Bruner (Bruner 1998) kunne udlede/hævde, at læringsmiljøet er afgørende for læringsudbyttet, og ud fra min forståelse af Bruner lægges der vægt på interaktion, samspilsdimensionen og læringskulturen. Disse tre begreber vil også være kendetegnende for det jeg vil fokusere på i min tilgang i studiet af læringsmiljø.

Denne tænkning vil også afspejle sig i den metode og tilgang til at undersøge lærernes rolle og læringsmiljø på erhvervsskolen. Derfor vil jeg i mit speciale tage udgangspunkt i konstruktivisme og hermeneutikken, der er forudsætningen for hvilken metode og fortolkning der gøres brug af og hvordan jeg har skaffet mig viden gennem hele opgaven.

Jeg vil i det følgende kort redegøre for mine videnskabsteoretiske overvejelser i forbindelse med dette speciale, da det grundlæggende påvirker den måde jeg tænker viden og læring og mit valg af teori. Jeg mener grundlæggende ikke, at viden kan anses som en fast størrelse, men skal nærmere ses både som individuelt og socialt konstrueret og under konstant forandring. Dette ser jeg som en konsekvens af at al erkendelse er resultat af den kultur og den historiske fortid som ethvert menneske er en del af. Men samtidig opstår erkendelse også gennem reproduktion af viden og fortolkninger af verden gennem daglig interaktion med hinanden.

4.1 Konstruktivisme

Konstruktivisme er ikke noget entydigt begreb, men der er en fælles kerne i form af nogle grundlæggende antagelser om virkeligheden og tilgangen til denne. Den konstruktivistiske forståelse lægger vægt på at virkeligheden præges eller formes af vores praktiske og erkendelsesmæssige tilgang til den. Forholdene i virkeligheden er konstruerede eller blevet til en produktionsproces, hvor i der indgår menneskelig handel (Thisted 2015, s. 65). Et centralt træk er at forholdene i den menneskelige virkelighed – som fx samfundsmæssige fænomener – ikke er evige og uforanderlige, men er skabt via handlinger, der har fundet sted i bestemte historiske og sociale sammenhæng. Og på denne baggrund foreligger der ofte et forandringsperspektiv, for hvis de samfundsmæssige fænomener er historisk og socialt skabte betyder det

også at de er historisk foranderlige (ibid s. 66). Vores viden og erkendelse er ikke en direkte objektiv afbildning af virkeligheden, men altid en fortolkning af den fra et bestemt perspektiv. Erkendelse, at skaffe sig viden om noget i verden, beror på at der er et subjekt der erkender, og et objekt der erkendes. At have erkendt noget vil betyde, at det kan komme til udtryk i menneskelig handel og sprog. Det mest grundlæggende for spørgsmål i konstruktivismen drejer sig derfor om forholdet mellem tænkning og virkelighed, mellem subjekt og objekt, mellem sproget og det, som sproget siger noget om (ibid s. 67). Der er forskellige varianter af konstruktivisme og en meget udbredt form er socialkonstruktivismen. Noget af det centrale, som adskiller de forskellige retninger, er, hvorvidt man mener, at viden og videnstilegnelse er en individuel eller en social/kulturel foreteelse.

Bruner betegner sig som socialkonstruktivist. Han lagde ikke vægt på bevidsthedens evne til formal-logisk tænkning, men så snarere mental udvikling som en stadig bedre evne til at beherske kulturelle symboler og strukturer. Bruner mener, at vores opfattelser af virkeligheden er konstrueret, dels af sproget og dels af det perspektiv der anlægges på virkeligheden. I sine tidligste bøger var han optaget af individuel videnskonstruktion og han betragtede barnet som en lille forsker, der konstruerede viden gennem hypoteser som siden blev afprøvet, bekræftet eller forkastet. Den konstruktivisme der afspejles i de senere bøger har flyttet opmærksomheden fra det konstruerende individ, til individet der konstruerer i fællesskab med andre (Aukrust 1998, s. 10).

Bruner er blandt andet inspireret af Piaget og Vygotsky på vitale områder af sin tænkning. Særligt Piagets adaptationsproces, der handler om at verden ikke bliver fundet, men snarere konstrueret kan siges at ligge til grund for hans konstruktivistiske fundament. Dog adskiller Bruners syn sig, idet han tager afstand fra ideen om at barnets konstruktioner repræsenterer den autonome virkelige verden, som barnet skal tilpasse sig. Bruner påpeger, at konstruktionen af virkeligheden kan have mange former såvel narrative som naturvidenskabelige (ibid s. 25). Desuden vægtes intersubjektiviteten og samarbejdet omkring videnskonstruktion højere og her inddrager Bruner Vygotskys teori om den menneskelige bevidsthed, som værende den der meningsgiver erfaringen gennem kulturen. Kombinationen af konstruktionsprocessen og kulturtilegnelsen gennem interaktion med omgivelserne er

grundlaget for meget af Bruners tænkning. Bruners hovedpointe var her, at mentale processer er grundlæggende sociale samt at de opstår og formes gennem deltagelse i kultur (ibid s. 27). ”Det er først og fremmest gennem vore fortællinger, vi konstruerer en version af os selv i verden, og det er gennem sine fortællinger, en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling.” (Bruner 1998, s. 43). Kulturen er for Bruner noget helt centralt. Kulturen leverer redskaberne til at ordne og forstå vore verdener på måder, der kan kommunikeres. Det er gennem kulturen at mennesket dannes i en dialektisk proces, hvor kulturen og kulturens redskaber på den ene side former den menneskelige bevidsthed men på den anden side selv er menneskeskabt (ibid s. 50).

4.2 Hermeneutikken

Hermeneutikken er en fortolkningsvidenskab. Hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer taler om, at det i fortolkningsprocessen er vigtigt for læseren af en tekst, forstået som alle empiriske fænomener, at holde sig for øje, hvad der siges direkte eller indirekte om en sag, hvad der hævdes eller påstås (Thisted 2015, s. 59).

Hvad er meningen i teksten samt forholde sig til, om sandhedskravet er rimeligt eller ej. Man skal med andre ord forsøge at forstå de spørgsmål, som teksten er et svar på. Teksten er skrevet ud fra en meningshorisont, som indeholder fordomme og forhåndsantagelser. Processen i den hermeneutiske fortolkningsvidenskab består af tre faser - forforståelse, forståelse, efterforståelse. Disse faser gennemspilles i vores erkendelse (Thisted 2010, s. 60-61). For at jeg kan nå essenserne af udvikling af læringsmiljø har jeg i mit interview forsøgt at spørge ind fra forskellige vinkler til fænomenet, da jeg på denne måde kan opnå større forståelse indefra, og samtidig forsøgt at sætte mine egne erfaringer og holdninger fra uddannelsesverden i parentes.

Fortolkningsprocessen foregår i en hermeneutisk cirkel, hvor fortolkeren forsøger, at forstå deludsagn af interviewet ud fra en forforståelse af helheden samtidig med, at der opbygges en helhedsforståelse gennem indtryk fra delelementer fra interviewet. Fortolkningen foregår i en kontinuerlig proces mellem del og helhed, hvor forskeren til enhver tid kan være begrænset af sin begrænsede forforståelse.

Den videnskabsteoretiske tilgang er relevant for min problemformulering, da der søges efter at forstå lærerens livsverden, oplevelser og beskrivelser af fænomenet. Empirien har til formål at generere viden og forståelse for lærerens udvikling af læringsmiljøet og vil derfor tage udgangspunkt i en fortolkende kvalitativ undersøgelse (Thisted 2013, s. 168).

Jeg er ansat inden for uddannelsessektoren og underviser på den erhvervspædagogiske diplomuddannelse og med en baggrund som lærer i en erhvervsskole, hvilket medvirker til at jeg har stor forforståelse for feltet og i særdeleshed for praksis. Dette har en betydning for undersøgelsens tilgang til genstandsfeltet. Kvale og Brinkmann skriver: *”Mennesker er selvfortolkende, historiske væsner, hvis forståelsesredskaber er betinget af tradition og historisk liv”* (Kvale og Brinkmann 2015, s. 80). Min forståelse og meningskabelse beror på en kontekst, en baggrund af viden, værdi og praksis, som jeg bærer med ind i undersøgelsen. Tilknytningen til den verden, jeg undersøger, betyder at jeg allerede er fokuseret på nogle af de elementer, som kun er muligt at få øje på, hvis man har en særlig insider viden. Men samtidig kan det betyde risiko for en blindhed over for forhold som jeg tager for givet, og dermed ikke får undersøgt særligt grundigt. Samtidig mener jeg, at det kan give mig en række fordele, fordi jeg har kendskab til, hvor lærerne kan være udfordrede. Min teorianvendelse i forbindelse med analyse og fortolkning af empiri er lige som et redskab og en særlig diskurs. Dette er af betydning for karakteren af den viden, som opnås gennem interviewene og den efterfølgende analyse og fortolkning (Kvale og Brinkmann 2015).

5. Undersøgellesdesign og empiri

Når målet er at undersøge interaktion, samspilsdimensionen og læringskultur omkring et læringsmiljø, så betyder det at jeg er optaget af aktørerne i dette miljø både lærerne og eleverne samt den kultur der er til rådighed. Jeg har valgt at gennemføre min undersøgelse som et casestudie design. En empirisk undersøgelse der undersøger et samtidig fænomen i dets virkelige livssammenhæng (Thisted 2015, s. 203). Dette valg da der i casestudiet arbejdes med åbne undersøgelsesvariabler, der

kan danne baggrund for en mere dybdegående forståelse af sammenhængene i feltet (ibid, s. 204).

Derfor vil jeg foretage en række betydningsfulde kvalitative interviews, hvor dataindsamlingen består af lydoptagelser som efterfølgende transskriberes, og foretage klasserumsobservationer.

Formålet med det kvalitative forskningsinterview er, ”forstå temaer i den levede dagligverden ud fra subjekternes egen perspektiver”, skriver Kvale og Brinkmann (2015 s. 45). Centralt står et ønske om gennem sproget at få privilegeret adgang til personernes oplevelser. Gennem mine interviews at indfange deres mulige begrundelser for hvordan lærerne handler, opfatter, konstruerer og udtrykker deres forståelse af dem selv, deres erfaringer og deres omgivelser.

Gennem lærernes beskrivelser af deres undervisningspraksis er jeg i stand til at forstå sammenhænge i forhold til hvordan den enkelte forstår, det de selv gør.

Derudover vil jeg ved at benytte observation som klasserumsforskning producere viden om aktiviteter, hændelser og relationer i et klasserum/værelse. Jeg har valgt at gennemføre min undersøgelse som casestudie design. En empirisk undersøgelse der undersøger et samtidig fænomen i dets virkelige livssammenhæng (Thisted 2015, s. 203). Dette valg da der i casestudiet arbejdes med åbne undersøgelsesvariabler, der kan danne baggrund for en mere dybdegående forståelse af sammenhængene i feltet (ibid, s. 204).

For at få adgang til feltet har jeg taget kontakt til en erhvervsskole som har gjort positive erfaringer med grundforløbet, og jeg har fået tilsagn fra skolens pædagogiske uddannelsesleder om muligheden for at gennemføre min undersøgelse hos dem.

5.1 Udvalgelse af informanter og overvejelser omkring interview

I forbindelse med udvælgelsen af informanter har der været nogle kriterier for at skabe diversitet i min undersøgelse. For det første ville jeg gerne, at informanterne havde undervisningserfaring med både grundforløb 1 og 2. For det andet at de var repræsenteret ved begge køn, hvilket dog ikke var en mulighed, da teamet som jeg

blev tilknyttet ikke var repræsenteret ved kvinder, samt at informanterne var i samme team. Endvidere ville jeg gerne at informanterne havde forskellige uddannelsesbaggrunde. Enten igangværende eller afsluttet den erhvervspædagogiske diplomuddannelse eller deltaget i kompetenceløft (reformmodul) på diplomniveau i erhvervspædagogik.

For at skabe en relation til informanterne havde jeg for inden kontaktede dem via mail og fortalt om formålet med observationen og interviewet. I forbindelse med interviewet understregede jeg over for informanterne, at der ikke er noget der er mere rigtig at sige end noget andet for at skabe tryghed. Interviewene blev gennemført på informanternes arbejdsplads af hensyn til tryghed og for at undgå at forstyrre dem mest muligt. Efter som informanterne er udpeget af den pædagogiske leder på erhvervsskolen Nordlys er der naturligvis en svaghed ved denne metode, da informanterne ikke er tilfældigt udvalgte. Havde informanterne været udtrukket ved tilfældig lodtrækning kunne mit design have været stærkere.

I løbet af forskningsfasen har jeg gjort mig flere etiske overvejelser, som har haft betydning for mine valg. Nedenfor skitseres kort en række af disse udfordringer samt begrundelser for mine valg. I forhold til designet har jeg indhentet informanternes samtykke til at deltage i undersøgelsen, sikret fortroligheden samt overvejet eventuelle konsekvenser for informanterne (bilag X- min mail til informanterne). Informanterne og skolen er anonymiseret af samme årsag. Erhvervsskolen omtales derfor efterfølgende som Erhvervsskolen Nordlys. Ligeledes har jeg i forbindelse med observation af et af grundforløbsholdene udarbejdet et brev til elever, forældre og faglærere om mit kommende besøg og formål samt indhentet samtykkeerklæring (bilag X).

Transskriptionen er foretaget med mest mulig loyalitet overfor informanternes mundtlige udsagn, og alle udsagn er nedskrevet. I forhold til analysen vil jeg gøre mig mange overvejelser over, hvilken indflydelse analysen ville have på, hvordan informanterne vil fremstå.

5.2 Interview – eksplorativt

Specialets empiri består af et eksplorativt/løst struktureret interview og af klasserumsobservationer. Gennem interviewet bliver det muligt at spørge til lærerens tanker, værdier, vurderinger, opfattelser, synspunkter, følelser og perspektiver. Formålet med interviewet er at forsøge at forstå verden ud fra interviewpersonens synspunkt, udfolde meningen i folks oplevelser og afdække deres livsverden (Kvale og Brinkmann 2015, s.19). Igennem interviewet vil jeg søge at få adgang til lærernes oplevelser af og beskrivelser fra deres livsverden. Jeg ønsker, at undersøge hvordan interviewpersonernes livsverden indgår i en relation til udvikling af læringsmiljøet.

Metoden tillader lærerne at udtrykke sig med egne ord, og derpå få en dybere indsigt i lærernes oplevelser og overvejelser over udviklingen af læringsmiljøet. Samtidig tillader interviewet informanten og forskeren, at samskabe information ud fra det, der konkret foregår under interviewet, og som jeg måske ikke havde blik for eller kunne få øje på, da jeg formulerede mine spørgsmål hjemmefra. Metoden lægger op til stor forhåndsviden.

Selve interviewet vil være bygget op omkring en interviewguide (bilag X). Spørgsmålene stilles så åbne som muligt, for på den måde at opnå en større indsigt og få interviewpersonerne til at reflektere over egen livsverden. Interviewguiden anvendes fleksibelt, for derigennem at være i stand til at holde fokus og lytte aktivt (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 37-41). Interviewguiden vil jeg benytte som støttende materiale undervejs, som et forsøg på at fastholde den samme struktur i alle interviews. Spørgsmålene har jeg konstrueret ud fra min egen viden om lærerens livsverden, og viden som bygger på den litteratur og de undersøgelser jeg har fundet på området. Spørgsmålene afspejler elementer fra min problemformulering, som jeg vil forfølge gennem hele opgaven.

Der afsættes max en time pr. interview samt tid til debriefing med interviewpersonen.

Jeg har valgt at transskribere interviewene så ordret som muligt, og stave ordene, som de bliver udtalt. Jeg er bevidst om, at ved oversættelse til skriftlighed kan det betyde, tab af stemmeleje, tonefald gestik og intonation, alt sammen noget der har betydning for det talte sprog (Kvale og Brinkmann 2015, s. 236). Jeg transskriberer

hvert interview over tre gennemlytninger. Jeg udtager udsagn fra mine interviews, der kan kvalificere min analyse.

For at mindske asymmetrien i interviewene og for at undgå påvirkning i besvarelserne har jeg i min udvælgelse af informanter valgt lærere som jeg ikke havde noget kendskab til i forvejen. Dette er ikke nødvendigvis en garanti idet den asymmetriske relation og forskellige magtstrukturer allerede er til stede i kraft af de forskellige roller i interviewsituationen. Det kan ikke udelukkes, at min position som underviser på den erhvervspædagogiske diplomuddannelse kan have indflydelse på det informanterne har haft lyst til at fortælle og ikke fortælle, men samtidig kan mit kendskab til feltet være befordrende for interaktionen mellem mig og informanten idet vi begge ved i store træk, hvad der tales om og dermed kan det føles betryggende for informanten. Kvale og Brinkmann peger på at kvalitative livsverdensinterviews indeholder asymmetriske magtrelationer, hvor interviewerens bestemmer og beslutter, hvad der skal spørges om og hvordan det sagte skal fortolkes (ibid s. 56-57).

5.3 Præsentation af informanter

Informant 1 har været lærer i ca. 12 år på samme skole og er 53 år. Han er uddannet murer og omtaler det som ”hardcore gammeldagsmurer”, og startede i murerbranchen som 15-årig. Han var ikke træt af at gå som murer, men at komme til at undervise og især unge mennesker var lidt af en gammel drøm. Han har gennemført pædagogikum (PG) og kompetenceløft i form af DEP-modulet ”Klasseledelse” og varetager hovedsageligt undervisning på grundforløbets første og anden del.

Informant 2 har været lærer i 10 år på samme skole og er 52 år. Er uddannet bygningsmaler og har været selvstændig erhvervsdrivende i 11 år. Som selvstændig havde han ofte overvejet, at han godt kunne tænke sig at arbejde på skolen. Han har gennemført pædagogikum (PG) og kompetenceløft i form af DEP-modulet ”Klasseledelse”. Modulet har informant 1 og 2 taget sammen. Han varetager undervisning på grundforløbets første og anden del samt hovedforløb.

Informant 3 har været lærer i 12 år på samme skole og er 57 år. Er uddannet tømrer og pædagog. Som pædagog har han blandt andet arbejdet på en døgninstitution og

med børn og unge med problemer i familien. Sammenlagt i 15 år. Ud over at have arbejdet som tømrer har han også erfaring med jord- og betonarbejde, forskallings- og skibstømrer arbejde. Han har gennemført pædagogikum men har ikke deltaget i kompetenceløft. Det er første år han er en del af dette team, og varetager undervisning på såvel hoved- som grundforløb.

Informant 4 har været ansat i 7 år på samme skole og er 42 år. Er først uddannet tømrer og efterfølgende bygningskonstruktør. Har gennemført pædagogikum men endnu ikke deltaget i kompetenceløft. Underviser på grundforløbet første og anden del samt EUX .

5.4 Klasserumsobservation

Gennem observation har man mulighed for at studere fænomenet i dets naturlige omgivelser og netop derfor er observation en brugbar metode til anvendelse i mit speciale. Observation er anvendelig i studier, hvor der ønskes konkrete og nuancerede indblik i hverdagens komplekse og mangfoldige processer, i en afgrænset del af den sociale virkelighed (Brinkmann og Tanggaard 2015). Under observationer ser man, hvad mennesker gør ved hinanden under bestemte institutionelle rammer, med fokus på handlingens oprindelse i tid og sted (ibid). Ud fra observation kan jeg følge hvorledes eleverne og læreren handler i bestemte situationer og sammenhænge. Der findes flere forskellige måder at foretage observationsstudie på og der skelnes mellem ikke-deltagende og deltagende samt struktureret og ustruktureret. Jeg vil benytte mig af ikke-deltagende og ustruktureret observation. Med ustruktureret observation forstås, at forsker ikke søger noget bestemt, men er eksplorativ observatør i feltet og dermed mulighed for at danne mig et førstehåndsindtryk af, hvordan undervisningen foregår. Observationer kan give mulighed for at svare på beskrivelsesorienterede spørgsmål om hvad, hvornår, hvem, hvor og hvordan både i forhold til aktiviteterne, hvilket jeg finder relevant i forhold til min problemformulering (Andreasen m.fl., 2017, s.130). Hvordan er læringsmiljøet og hvordan fornemmer man specifikt dette læringsmiljø? Helt konkret vil jeg observere og registrere det fysiske rum, inventar, indretning, bevægelser, støj. Jeg vil være optaget af hvem der er til stede, hvad de gør, hvordan de interagerer med hinanden, hvilke rammer er sat for undervisningen og hvordan fylder eleverne rammerne ud.

Min kortvarige og formelle kontakt med informanterne kan indebære en risiko for at jeg som forsker ikke rigtig kommer ind i den sociale struktur, hvilket øger risikoen for at observationerne får et overfladisk præg og ikke muliggør en dybdegående analyse (Andreasen 2017, s. 132). Derudover vil observationerne være en støttende foranstaltning for mine interviews. Ud fra mine observationer vil jeg kunne opnå viden, som jeg ikke havde øje for og som gør, at jeg bedre er i stand til at stille de ”rigtige” spørgsmål i mine interviews. Samtidig kan der skabes grundlag for en særlig grad af konkretisering og eksemplificering i interviewsituationen. Det bliver dermed muligt at tale detaljeret og specifikt om den konkrete situation og kontekst.

5.5 Fra observationer til et narrativ

For at gøre processen transparent vil jeg redegøre for hvorledes jeg foretog mine observationer, hvilket kan øge specialets validitet. Da min undersøgelse omhandler fænomenet læringsmiljø, mener jeg, at en hensigtsmæssig måde at bearbejde datamaterialet er, at omdanne det til en narrativ. Udover feltnoter, som kan rekvireres på forlangende, vælger jeg fotografier til støtte for mine observationer. Billeder opfattes - i lighed med interviews - som en tekst, blot en billedtekst, der ”oversættes” til en sprogtekst gennem en hermeneutisk tolkningsproces. Jeg har kaldt min transskribering for et narrativ, fordi det er umuligt at transskribere billeder med mange informationer på samme måde, som man transskriberer et interview (Rønholt m.fl. 2003). Efter endt observation vil jeg formulere mere færdige observationer ud fra disse, da der ellers vil være en øget risiko for at jeg har sværere ved at huske handlinger og hændelser. Jeg vil forsøge at være så konkret som muligt i mine beskrivelser af det observerede. Jeg er opmærksom på, at det jeg altid skriver, vil være udtryk for en form for fortolkning. Mine narrativer indeholder handlinger og kropslige udtryk sammen med en beskrivelse af omgivelserne, da disse begreber har betydning i forhold til min analyse.

5.6 Undersøgelsens validitet og kvalitet

I forhold til at skulle vurdere validiteten af mit forskningsprojekt skriver Steinar Kvale: ”Valideringen beror på kvaliteten af forskerens håndværksmæssige dygtighed hele vejen gennem en undersøgelse” (Kvale og Brinkmann 2015 s. 320). Kvale

understreger vigtigheden af, at man fra starten overvejer og løbende forholder sig til undersøgelsens design både i forhold til de syv faser og de underliggende etiske spørgsmål. Selv om jeg har gjort disse overvejelser løbende kan det ikke udelukkes at jeg for eksempel kan have overset væsentlige detaljer i min empiri og dermed overset aspekter af feltet eftersom jeg ikke har rutine i at håndtere datamængder.

Mine interviews fortæller hvad lærerne oplever, hvad de og kollegerne gør, men hvad der rent faktisk sker, fortæller metoden intet om. Dog har observation over en dag af én af lærernes undervisning kunnet give et lille indblik. Jeg har arbejdet med fire repræsentanter af lærerne. De har det til fælles at de underviser i et konkret håndværk, og eftersom et grundforløb også er repræsenteret ved grundfagslærere ville det have kunnet give andre perspektiver på min undersøgelse.

Det kunne have været fordelagtigt at inddrage andre metoder og tillægge min undersøgelse en kvantitativ tilgang i form af en spørgeskemaundersøgelse til eleverne. På denne måde kunne der skabes mulighed for at indfange og adressere forhold, som er utilgængelig ved disse speciales metoder (Brinkmann og Tanggaard 2015, s. 86-87). Ydermere har den empiriske tilgang til erhvervsuddannelse været afgrænset til at omhandle grundforløbet ved en udvalgt erhvervsfaglig fællesindgang. Det har imidlertid ikke ligget inden for denne opgaves tids- og ressourcemæssige rammer at udvide empiridelen yderligere.

6. Det danske erhvervsuddannelsessystem

I dette afsnit vil konteksten for dette speciale blive rullet ud, hvad der særligt kendetegner erhvervsuddannelserne og rammebetingelserne for faglærerne. Et kort rids af de væsentligste lovændringer op gennem nullerne og frem til i dag vil blive skitseret og rundes der af med hovedtrækkende ved rammen for den nye erhvervsuddannelsesreform, der trådte i kraft august 2015. Reformen har indført en række nye ordninger og regler, som i denne sammenhæng er nævneværdige, fordi de har medført radikale ændringer både i forhold til eleverne og lærerne.

Det danske erhvervsuddannelsessystems væsentligste kendetegn er, at det bygger på *vekseluddannelse*, hvilket betyder, at eleverne gennem deres uddannelse veksler mellem oplæring i en virksomhed og undervisning på en erhvervsskole (Hansen

2015, s. 61-62). Det danske erhvervsuddannelsessystem har siden lærlingeloven af 1956 været opbygget som vekseluddannelse med skiftende skole- og praktikdele. Før den tid var skoledelen af uddannelserne frivillige og foregik på aftenskole, men med loven begyndte dagskoleundervisningen, og der indførtes i mange uddannelser værkstedsundervisning på skoledelen (Sigurjonsson 2011).

Undervisningsministeriet beskriver systemet således:

”Uddannelsespolitisk er de danske erhvervsuddannelser udviklet på baggrund af to hovedprincipper: Princippet om vekseluddannelse, hvor eleven skal nå læringsmål gennem uddannelse på skole og i virksomhed, og princippet om partsstyring, hvor arbejdsmarkedets parter har stor indflydelse på udformningen af uddannelsernes indhold” (Hansen 2015 s. 62).

Den umiddelbare fordel ved vekseluddannelsesprincippet er, at eleven opnår erfaring med den valgte branche og arbejdslivet i selve uddannelsesforløbet. Endvidere kan de boglige og teoretiske elementer af uddannelsen relateres til arbejdslivet, hvilket antages at øge elevens interesse og motivation (ibid s. 63).

Historisk set har de danske erhvervsuddannelser udviklet sig fra udelukkende at være praksisopklæring i mesterlære med rødder i middelalderens lærlingetraditioner til at indeholde mere og mere skolelærdom, med udgangspunkt i latinskolen og den akademiske tradition (Nielsen 2014 s. 29-31).

Hvorvidt de to traditioner anskues som komplementære eller kontrasterende er i høj grad et spørgsmål om referenceramme og optik. Fakta er imidlertid, at begge traditioner for nuværende indgår i de danske erhvervsuddannelser pga. vekseluddannelsesprincippet, der historisk set er udsprunget af en række politiske love og reformer.

I 1972 indførtes EFG som medførte at uddannelsen blev et dobbeltsystem, hvor man enten kunne starte med en kontrakt med en mester og gennemføre uddannelsen med en relativ beskeden skoledel eller gå skolevejen med en tilsvarende mindre andel virksomhedspraktik. Med reformen i 1991 blev denne praksis afløst af det

enstrengede system, hvor almenindholdet i uddannelserne har fået et stadigt større omfang. Endelig blev uddannelserne gjort bredere og mere overskuelige, adgangsbegrænsninger til uddannelserne blev ophævet, og der blev indført frit skolevalg (Hansen 2015 s. 61). Den moderne danske vekseluddannelse blev grundlagt i denne periode. Der var op gennem 80'erne politisk fokus på erhvervsskolernes manglende evne til at fastholde unge, der påbegyndte en uddannelse. Med Reform 2000 blev uddannelsernes struktur forsøgt forenklet gennem en reduktion af uddannelsesindgangene. Uddannelsernes opbygning blev ændret, så eleven som udgangspunkt påbegyndte et skolebaseret grundforløb af min. 10 og max. 60 ugers varighed - afhængig af individuelle forudsætninger, behov og ønsker.

I 2007 blev erhvervsuddannelsesloven ændret og havde fokus på social inklusion med målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Den politik medførte at erhvervsskolerne ukritisk optog næsten alle unge der søgte ind og resultatet var at uddannelserne (grundforløbene) blev overbelastet af unge der hverken havde forudsætningerne eller interesse for at gennemføre uddannelsen. 95 % målsætningen betød at alle skulle fastholdes og blev støttet af et stort repertoire af fastholdelsesplaner, incitament og socialpædagogiske tiltag (Jørgensen 16 s. 10). Alle skoler er pålagt at udarbejde såkaldte Handlingsplaner, hvor der redegøres for skolens mål og strategier for fastholdelse af eleverne. Skolernes handlingsplaner offentliggøres og evalueres årligt af Undervisningsministeriet, der ligeledes har til opgave at følge op på skoler, som ikke når deres målsætninger (UVM reference). Herudover fik skolerne mulighed for at gøre uddannelsen (grundforløbene) mere attraktiv for elever med forskellige forudsætninger. De mange valgsituationer som Reform 2000 havde lagt op til kunne mange unge ikke overskue og dermed blev det legat at tilbyde faste strukturerede forløb i form af såkaldte grundforløbspakker.

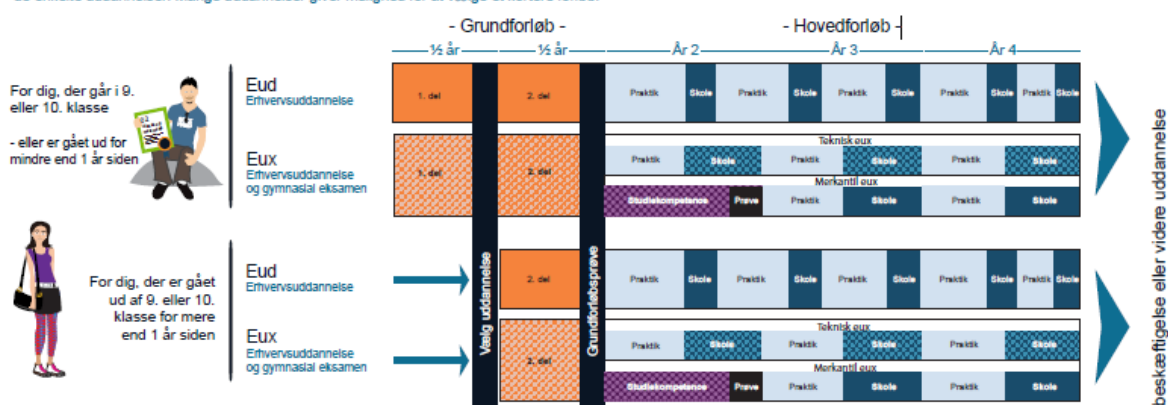
Med den sidst kommende reform er der gennemført omfattende ændringer i det skolebaserede grundforløb. Der er blandt andet indført adgangskrav på mindst 02 i henholdsvis dansk og matematik i de afsluttende prøver i 9. og 10. klasse, samt en opdeling af i et første og et andet grundforløb (GF1 og GF2).

GF1 henvender sig til elever, der kommer direkte fra 9. eller 10. klasse - eller begynder inden 1. september året efter, at eleven er gået ud af skolen. Forløbet varer 20 uger.

GF2 henvender sig til elever, der er gået ud af 9. eller 10. klasse for mere end 1 år siden og/eller har indgået en uddannelsesaftale. Forløbet varer 20 uger.

Erhvervsuddannelser

En typisk erhvervsuddannelse tager 4 år, men uddannelserne er forskellige og kan vare mellem 2 og 5 1/2 år. Der er også forskel på, hvordan praktik og skoleophold er fordelt på de enkelte uddannelser. Mange uddannelser giver mulighed for at vælge et kortere forløb.



(Figur 2: Erhvervsuddannelserne – GF1 og GF2's opbygning. www.ug.dk 2017)

Ligeledes har reformen medført, at eleverne kun kan optages på grundforløbets første del én gang og tre gange på grundforløbets anden del til forskel for den seneste reform, hvor der var mulighed for at tilrettelægge forlængede grundforløb (Lov om erhvervsuddannelser). For at skabe mere overskuelighed og gøre det lettere at vælge en erhvervsuddannelse for unge i 9. eller 10. klasse er uddannelsens struktur blevet forenklet med færre og bredere hovedområder fra 12 fællesindgange til fire erhvervsfaglige hovedområder, som tilsammen præsenterer alle erhvervsuddannelserne:

- * Omsorg, sundhed og pædagogik
- * Kontor, handel og forretningsservice
- * Fødevarer, jordbrug og oplevelser
- * Teknologi, byggeri og transport
- *

Dette betyder, at de unge påbegynder GF1 inden for de fire hovedområder. Herefter fortsætter eleverne i GF2, som er specifikt målrettet en af de 106 erhvervsuddannelser med tilhørende 300 trin eller specialer (www.ug.dk 2017).

Undervisningen på GF1 sigter mod at eleverne opnår grundlæggende kompetencer både generelle erhvervsfaglige og almene kompetencer. GF1 skal indeholde helhedsorienteret og projektor organiseret introducerende erhvervsfaglig undervisning samt undervisning i grundfag, så de unge bliver afklarede om deres uddannelsesvalg. Eleven påbegynder GF1 inden for et af de fire erhvervsfaglige hovedområder. På GF1 skal den enkelte elev aflægge prøve i ét grundfag fx dansk eller matematik (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser 2016 s.10). I forbindelse med GF1 er der sat fokus på at skabe mere attraktive ungdomsuddannelsesmiljøer.

GF2 skal være en praksisnær indledende del af en erhvervsuddannelse, som er specifikt rettet mod det hovedforløb, eleven har valgt. Reformen har medført indførelse af klare krav til hovedforløbet. Ifølge reformaftalen skal dette bidrage til en øget opmærksomhed, at der forudsættes en indsats for at blive kvalificeret til at påbegynde et hovedforløbet (Reformaftalen s. 12-13). Overgangskravene fx for en murer er: bestået matematik på F-niveau, teknologi på F-niveau og de uddannelsesspecifikke fag. Derudover følgende certifikater: Opstilling af rulle- og bukkestillads, arbejde med kold asfalt, arbejde med gnistproducerende værktøj, førstehjælp på mellemniveau og elementær brandbekæmpelse (www.ug.dk 2017). GF2 afsluttes med en grundforløbsprøve i uddannelsesspecifikke fag og prøven skal være bestået for at påbegynde hovedforløbet. Derudover skal den enkelte elev aflægge prøve i ét grundfag (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser 2016 s. 9-10).

Ovenstående skabte rammen for erhvervsuddannelsernes tilblivelse og uddannelsespraksis i forhold til den nye reform. For erhvervsskolen har konsekvensen af de fortløbende ændringer af uddannelserne været, at der i årevis er blevet igangsat og implementeret utallige tiltag med henblik på tilpasning af uddannelserne og den pædagogiske praksis. Til at understøtte implementeringen af kvalitetsinitiativerne skal lærernes pædagogiske kompetencer styrkes markant og på denne baggrund omhandler følgende afsnit om erhvervsskolelæreren uddannelsesmæssige baggrund og kvalifikationer.

7. Erhvervsskolelærerens uddannelsesmæssige baggrund – kvalifikationer

På en erhvervsskole er der ansat lærere med forskellige uddannelses- og erhvervsbaggrunde. Faglærere underviser i de fag, der retter sig mod de konkrete håndværk (bygningsmaler, tømrer og murer), og er uddannet inden for det fag de underviser i og har en professionel erhvervskarrierer bag sig inden for faget. Grundfagslærere underviser i de ”traditionelle skolefag” (dansk, matematik og engelsk), og størstedelen er uddannede folkeskolelærere og har for de flestes vedkommende haft erhvervskarrierer i folkeskolen. Som nævnt ovenfor er faglæreren selv uddannet i det fag han eller hun underviser i. Der kræves udover den faglige uddannelse ikke anden uddannelse for at blive faglærer på en erhvervsskole. Udgangspunktet for at han eller hun kan blive ansat som erhvervsskolelærer er at vedkommende har minimum fem års erhvervs erfaring (reference). Det vil sige, at han eller hun kan komme direkte fra byggepladsen og bliver ansat på en erhvervsskole.

Fra første dag vil en faglært murer eller tømrer få tildelt titlen *faglærer* uden nødvendigvis at have nogen form for pædagogisk uddannelse. Fra første dag bliver man som nyansat blandt andet udfordret i forhold til at skulle planlægge og gennemføre undervisning. Derudover skal faglæreren inden for en treårig periode supplere den faglige uddannelse med to fag på erhvervsgymnasialt A-niveau og derudover skal der suppleres med en pædagogisk uddannelse (UVM 2016 Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser). I praksis er der dog mange undtagelser og dispensationer fra disse regler. Indtil 2010 var denne obligatoriske læreruddannelse det såkaldte ”Pædagogisk Grundkursus” (PG). PG var en vekseluddannelse svarende til 30 ECTS-point. Et meget praksisnært kursus, hvor lærerne vekslede mellem relativt få og korte skoleperioder suppleret med supervision og sparring i arbejdet. Uddannelsen bestod af tre semestre, der typisk gennemførtes over 1½ skoleår og blev afsluttet med en teoretisk og en praktisk prøve (EVA 2015 s. 10).

Fra 2010 har Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP) svarende til 60 ECTS-point afløst PG som erhvervsskolelærernes grunduddannelse, hvilket er et løft i

forhold til tidligere. Uddannelsen er dermed blevet tilført et mere akademisk indhold og den har fået større vægt på pædagogik og almen didaktik. Til forskel fra PG indgår der ingen praktisk vejledning i DEP, hvor det i højere grad er op til hver enkelt lærer at skabe kobling mellem Diplomuddannelse og vedkommendes egen praksis. DEP skal være gennemført senest fire år efter lærerens ansættelse og påbegyndes senest et år efter ansættelsen (UVM 2016 Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser).

For at imødegå adgangskravene til DEP, er det muligt for den nyansatte lærer at påbegynde uddannelsen trods han/hun ikke har en videregående uddannelse eller tilsvarende kompetencer (Uddannelses- og forskningsministeriet 2016, Bekendtgørelse om diplomuddannelse). Samlet set betyder det, at læreren oftest har sine primære kvalifikationer og dermed sine undervisningsmæssige orienteringer og praktikker fra sin egen håndværksmæssige uddannelse og karriere på arbejdsmarkedet. Faglæreren kan være udfordret i forhold til det pædagogiske og didaktiske idet de pågældendes uddannelsesbaggrund overvejende er praksisorienteret og fra en tradition med mesterlære.

8. Jerome Bruners perspektiv på læring

I dette afsnit præsenteres den teori, der anvendes som den optik, hvorigennem specialets empiri analyseres og fortolkes.

Jerome Bruner (1915-2016). Havard-professoren, der betegnes som ”the grand old man” i amerikansk læringsforskning og var i mere end 60 år forsker, udvikler og debattør inden for læring, pædagogik og uddannelsesforskning (Illeris 2012, s. 405). Læring er ifølge Bruner langtfra passiv eller individuel, men ser læring som en interaktiv proces hvori mennesker lærer af hinanden og begrebet uddannelseskultur bliver centralt. Bruner fremhæver, at viden ikke bliver overleveret og passivt modtaget, viden bliver bygget op eller skabt. Ud fra dette forudsætter læring et socialt og kulturelt miljø, der lægger op til aktivt at tilegne sig og forholde sig til viden (ibid s. 9).

Skolen bliver af Bruner ikke opfattet som en forberedelse eller en opvarmning til kulturen, eftersom skolen selv er en del af kulturen. Kulturen er et værktøjssæt af teknikker og metoder til at forstå og håndtere verden (Bruner 1999 s. 166). Værktøjsmetaforen er central for Bruner i sin beskrivelse af hvordan bevidstheden ordnes og forstærkes gennem de redskaber og kulturelle koder en kultur tilbyder sine medlemmer. Et værktøj kan ses som en slags sociokulturel 'protese', som den enkelte kan bruge i en bestemt situation til at udføre noget konkret (Aukrust 1998 s. 29). Værktøjerne kan være de notater eleven tager i undervisningen, understregninger i lærebøgerne, tegneprogrammer fx AutoCAD, de benyttede fagbøger og søgning af informationer på internettet. Men Bruner understreger, at sproget er det vigtigste kulturelle værktøj. Sproget er som den blinde mands stok med den forskel at vi ikke kan lægge sproget fra os (ibid s. 30). Værktøjets funktion er ikke givet på forhånd, men får sin særlige funktion gennem anvendelse i de sociokulturelle rammer. Det er konstrueret i det sociale, hvor de opstår og formes gennem aktiv deltagelse.

"Gennem deltagelse i fællesskaber vil børn appropriere, gøre til deres, den kompetence fællesskabet besidder"(ibid s.27).

Ud fra dette citat er der sat fokus på, hvordan kulturelle fællesskaber, herunder uddannelseskulturelle gør tilegnelsen af nye færdigheder og ny viden mulig. Ud fra Bruners perspektiv handler uddannelse ikke snævert om at tilegne sig færdigheder. Uddannelsens opgave er at give eleverne kompetencer til at anvende de værktøjer, kulturen har til betydnings- og virkelighedskonstruktion for både at kunne sætte dem i stand til at beherske deres kultur, så de bedre kan tilpasse sig den verden de befinder sig, men også for at kunne være i stand til at forandre kulturen (Aukrust 1998 s.10). Ifølge Bruner er læring, erfaring og tænkning altid situerede i en kulturel ramme og altid afhængig af kulturelle ressourcer.

8.1 Bruners ni teser

Bruner formulerede, på baggrund af sine overvejelser over kultur, bevidsthed og uddannelse ni teser eller principper, som han mener, bør være retningsgivende for enhver kulturpsykologisk tilgang til uddannelse. Ifølge Bruner vil den anvendte pædagogik i vidt omfang afhænge af den definition af læring, man som underviser forstår som læring. Derfor vil der i dette afsnit blive redegjort for de ni teser, da de

alle er centrale i forståelsen af hvordan en kultur eller et samfund forvalter sit uddannelsessystem og deres konsekvenser for uddannelse.

8.1.1 Tesen om perspektiv

Ifølge denne tese handler meningsproduktion om at forstå det perspektiv eller den referenceramme hvor meningen blev konstrueret, hvilket igen antyder at intet er kulturfrit. Alt hvad den lærende møder, foregår i en kulturel kontekst, men selv om den lærende kommer fra en kultur, betyder det ikke at han eller hun er en afspejling af denne kultur (ibid s 63). I denne tese lægges der vægt på betydningen af at mennesker selv er meningsproducerende, og at de ikke alene har evnen til at forstå, men også til at skabe.

8.1.2 Tesen om begrænsning

Vores evolution har specialiseret vores mentale kapacitet, således at vi tænker, føler og erkender på bestemte måder. Vi kan ikke, anfører Bruner, uden videre konstruere et begreb om selvet som ikke indeholder en eller anden kausal indflydelse fra tidligere mentale tilstande. (ibid s. 65). Ifølge Bruner er alle former for betydningsdannelse eller meningsproduktion begrænset på to måder. Den første har at gøre med de måder hvorpå vi som art har udviklet os, og vores måder at tænke på har udviklet sig sammen med os. Den måde vi tænker på nu, afhænger og begrænses af vores tidligere forestillinger. Den anden begrænsning ligger i at vores kulturelle redskaber – de symbolsystemer der er udviklet i vores kulturer – måske ikke altid er så nyttige for os som vi kunne ønske.

Implikationerne for uddannelse er at eleverne må udstyres med de symbolsystemer der i størst muligt omfang fremmer deres læring (ibid s. 67). Derfor er det ifølge Bruner det metakognitive perspektiv: at lære at tænke over det at tænke, der bør være til stede i uddannelsessystemet (ibid s.69)

8.1.3 Tesen om konstruktivisme

Jeg har allerede redegjort for (social)konstruktivisme, men opsummerende betyder det, for Bruner, at virkeligheden er konstrueret, ikke fundet. Vi konstruerer mening, og ved at dele den med andre kan vi bliver nødt til at rekonstruere den. Og derfor må uddannelse ifølge Bruner gå ud på at ruste eleverne til at bruge de redskaber der er nødvendige for at skabe mening og opbygge forståelse og kan være til gavn for dem i

forandringsprocessen med henblik på at de bedre kan tilpasse sig den verden de befinder sig i. (ibid s.70)

8.1.4 Tesen om Interaktion

Ifølge Bruner inddrager overføringen af viden og færdigheder; det han kalder et subfællesskab i interaktion. Den lærende lærer sammen med andre som han eller hun indgår i samspil med (ibid s. 70). Det er gennem interaktion at børn finder ud af, hvad kulturen drejer sig om og definerer verden. Selvom der med interaktion primært henvises til menneskelig interaktion, mener Bruner også at individets møde med artefakter som fx. en boremaskine, en læringsfilm om fliselægning m.v. kan anses som en form for interaktion, mellem en intentionel frembringelse og et tolkende individ. Intersubjektivitet definerer os som art; vi har evnen til at forstå andre, gennem sprog, gestik m.v. Denne evne gør det også muligt at forstå den rolle selve konteksten, situationen spiller for de ord, handlinger og gestik der udspiller sig i den. Interaktion og intersubjektivitet lægger ifølge Bruner op til det han kalder gensidig læring, læring i fællesskaber. I den forbindelse taler Bruner om at eleverne skal rejse stilladser for hinanden og hvor de lærende hjælper hinanden med at lære og dette kan for eksempel faciliteres gennem gruppearbejde.

Det er vigtigt at skolen giver eleverne redskaber til forhandling af viden for herigennem at skabe grobund for at fremelske færdigheder som dømmekraft, selvsikkerhed og samarbejdskompetencer. Helt fundamentalt er det at underviseren fjerner sig fra den såkaldte overførselsmetode eller tankpassermodel.

8.1.5 Tesen om eksternalisering

Ifølge Bruner forstås eksternalisering som det at give tanker ydre form. Det at noget indre bliver synligt i det ydre. Til at uddybe dette bruger Bruner Ignace Meyerson's begreb om "værker". "Værkerne" kan være kulturens frembringelser gennem kunst og kultur, der ad denne vej kommer til at fremstå som kanoniske udgaver af fortiden. Men der findes også mindre grupper "værker", der giver stolthed, identitet og bidrager til en fornemmelse af sammenhæng (ibid 73).

Frembringelse af "værker", det at tanker synliggøres og får en eksistens i den materielle virkelighed, er af vigtig betydning på flere måder: De frembringer og opretholder gruppesolidaritet, hjælper til at skabe et fællesskab og fremmer

fornemmelsen af arbejdsdeling samt legemliggør vore tanker i en form, der er mere tilgængelig for refleksion. Bruner opsummerer selv tesen om eksternalisering i følgende: *"Eksternalisering redder kort sat kognitiv aktivitet fra at være implicit og gør den mere offentlig, forhandlelig og "solidarisk". Samtidig bliver den mere tilgængelig for efterfølgende refleksion og metakognition"* (ibid s. 76).

8.1.6 Tesen om instrumentalisme

"Uddannelse har altid følger senere i livet for dem, der bliver udsat for den, uanset hvordan den gribes an og i hvilken kultur" (ibid s. 76).

Med dette mener Bruner, at uddannelse altid har instrumentelle konsekvenser både for individet og kulturen. Uddannelse skaber færdigheder, måder at tænke på, føle og tale på og kompetencer, der senere skal omsættes i kulturens felter, og er dermed aldrig neutral og ikke uden sociale og økonomiske konsekvenser. I forhold til dette peger Bruner på to vigtige faktorer som må tages i betragtning. Den ene handler om talent og den anden om muligheder. Selvom mennesket har medfødte evner, som fx Howard Gardner argumenterer godt for med udgangspunkt i "frames and mind", så er de afhængige af kulturens måde at vurdere og understøtte disse kompetencer. Bruner fremfører, at skoler altid har været selektive med hensyn til de mentale evner, de dyrker og hvilke evner de anså som fundamentale og hvilke der er skolens ansvar og hvilke der er andres, hvilke der egner sig for piger og hvilke for drenge (ibid s. 79). Denne selektion er formodentlig opstået på baggrund af gennemtænkte forestillinger om hvad samfundet kræver eller hvad den enkelte har brug for får at klare sig i livet.

8.1.7 Den institutionelle tese

Efterhånden som uddannelse bliver mere institutionaliseret, opfører den sig som institutioner gør og kommer til at lide af de samme problemer (ibid s. 82). Uddannelse er en del af et samfund, der består af mange institutioner. Det der adskiller uddannelse fra de andre institutioner er, at dens opgave er at forbedre mennesker til kulturens andre institutioner. På den måde kan man sige, at institutionerne komplementerer hinanden funktionelt, men de konkurrerer også om privilegier og magt for på den måde at opnå den højeste status i samfundet (ibid s. 83). Institutioner skabes af de mennesker, der driver dem og derfor bliver uddannelse

af lærere vigtig. Ifølge Bruner er man nødt til at udstyre lærerne med den nødvendige baggrundsuddannelse, så de kan blive en effektiv del af en reform (ibid s. 89), og peger på at lærerne er af afgørende betydning, da det sidste ende er her, forandringen begynder.

8.1.8 Tesen om identitet og selvværd

Uddannelse har ifølge Bruner en afgørende betydning for udviklingen og tilblivelsen af selvet, og derfor bør al uddannelse finde sted med den kendsgerning for øje (ibid s. 89). Bruner fremhæver to aspekter ved selvet, som han anser for universelle: Handleevne og vurdering. Den første, handleevne, er at vi oplever os som handlende. Vi konstruerer et begrebssystem, der så at sige organiserer et ”arkiv” over handlingsmøder med verden, der har forbindelse til fortiden, men som også forudskriver fremtiden (ibid s. 90). Handleevne indebærer også færdigheder og viden således at handlingerne kan gennemføres. Den succes eller fiasko som handlingen giver anledning til er ifølge Bruner af stor betydning for udviklingen af selvet og afhænger af de kompetencer mennesket er i besiddelse af.

Elevernes selvværd udvikles blandt andet på baggrund af bedømmelser af succes eller fiasko. Bedømmelser som ikke altid er elevernes egne, men som kan defineres ud fra lærerne og andre elever på baggrund af kulturelt specificerede kriterier.

Men succes og fiasko afhænger ofte af udefrakommende kriterier defineret af kulturen og det er i skolen barnet først møder den slags kriterier, og det er ikke sikkert at vi selv kommer til at fælde dom over dem. Bruner skriver: ”skolen bedømmer barnets præstationer, og barnet svarer på sin side med at vurdere sig selv” (ibid s. 91)

Det andet universelle aspekt ved selvet er vurdering – at vi vurderer vores evne til at handle – og selvet bliver i stigende grad farvet af disse vurderinger. Vi handler og vi evner at vurdere disse handlinger efterfølgende. Disse vurderinger spiller ind på vores opfattelse af os selv. Selvværd er for Bruner blandingen af handlingseffektivitet og selvvurdering og hvordan selvværd opleves varierer med ens kulturs sædvaner og skikke (ibid s. 91). Bruner anfører at selvværd aldrig er enkelt og aldrig afsluttet. Selvværd er meget afhængigt af hvilke muligheder for støtte der er til rådighed, og heri spiller udviklingen af gensidige læringssystemer en central rolle:

”Hvis handleevne og selvværd er central for konstruktion af et begreb om selvet, så må skolens almindelige praksis undersøges for at finde ud af, hvilke bidrag den giver disse to afgørende ingredienser i personligheden. Det er helt sikkert, at den tidligere nævnte ”fællesskab af lærende”-tilgang bidrager til begge. (ibid, s. 93).

Det centrale spørgsmål bliver derfor, hvordan skolen påvirker elevernes opfattelse af deres handleevne og hvordan skolen kan give eleverne muligheder for handleevne. Det at kunne opleve sig selv som handlende aktør (ibid s. 94).

8.1.9 Tesen om fortælling

Fortælling forstås af Bruner som en måde at tænke på og som bærer af mening (ibid s. 94). Vi fremstiller os selv gennem fortællinger og i fortællingens form. Det er således ikke kun indholdet i historierne, der griber os, men også deres narrative opbygning.

Bruner mener, at fortællingen er en måde mennesket grundlæggende organiserer og håndterer viden om mennesker og deres forhold, og den adskiller sig fra den mere logisk videnskabelige måde, der tager sig af de fysiske ting og forhold. (ibid s. 94-95).

”At opbygge og forstå fortællinger er afgørende for vores evne til at konstruere vore liv og et sted til os selv i den mulige verden, vi kommer til at møde” (ibid s.96).

Vores evner til at konstruere fortællinger har derfor betydning for vores mulighed for et meningsfuldt og perspektivrigt liv og de muligheder vi har i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, familie.

Uddannelsesmæssig konsekvens af denne tese er, at fortælling må gøres til en del af skolens indhold. Hvis fortællingen skal gøres til redskab for bevidsthedens betydningsdannelse kræver det arbejde. Det kræver at man læser den, skaber den, analyserer den, forstår dens virkemidler, fornemmer dens brug (ibid s. 97). At give eleverne mulighed for at konstruere fortællinger, der giver en følelse af selvværd og bidrage til elevernes mulighed for at skabe en version af verden, hvor de kan se en plads til sig selv.

8.2 Folkepædagogik

Da Bruner udviklede sine oprindelige tanker om uddannelse, identificerede han fire dominerende pædagogiske modeller. Bruner fremstiller med begrebet folkepædagogik fire modeller med forskellige sociale konstruktioner af verden med udgangspunkt i forskellige pædagogiske syn på verden, læringssituationer, børn (elever) og lærere. I sin beskrivelse af folkepædagogik taler Bruner om det, man kunne kalde "hævdvundne forestillinger" om hvad elever bør lære, hvad man som lærer skal undervise i, hvordan undervisningen bør gennemføres.

"Ethvert valg af pædagogisk praksis indebærer en opfattelse af den lærende, som han eller hun måske tilegner sig som den rigtige måde at tænke over læreprocesser på. For pædagogiske valg formidler uvægerligt en opfattelse af læringsprocessen og den lærende. Pædagogik er aldrig uskyldig. Den er et medium som bærer sit eget budskab"(Bruner 1998 s.123-124).

Sammenfattende kan disse pædagogiske modeller fremstilles på en skala der går fra en opfattelse hvor eleverne er passive og læreren entydigt er den styrende til eleverne som aktive i læreprocessen, hvor læringen finder sted mellem interaktion og mediering ved hjælp af kulturelles redskaber og refleksioner over egen læring.

"Når man skal teoretisere om undervisningspraksis i et klasseværelse, gør man klogt i at tage de folketeorier i betragtning, som de, der er involveret i undervisningen og læringen, allerede er i besiddelse af. For enhver fornyelse, man som "ægte" pædagogisk teoretiker ønsker at indføre, er nødt til at konkurrere med, erstatte eller på anden måde tilpasse de folketeorier, som allerede styrer både lærere og elever" (ibid s. 103).

Hermed understreger Bruner at ingen pædagogik er neutral og ægte undervisning er naturligvis aldrig begrænset til én model af den lærende og en model af undervisningen. (ibid s. 126)

Bruner fremhæver følgende syn og modeller:

8.2.1 "Børn som imitant lærende: Erhvervelsen af "know-how"

I den første betragtes den lærende primært som imiterende. Den lærende lærer ved at imitere, se efter og kopiere. Læreren formidler viden og færdigheder ved hjælp af demonstration og modellering. Viden vokser frem som vaner. Gennem efterligning af ekspertens, lærerens eller mesterens viden og praksis akkumuleres kulturel viden, som dels overføres fra det ene individ til det andet, og dels overføres fra den ene generation til den anden. Viden er ikke knyttet til forhandlinger og argumenter. *"Eksperten prøver at overføre en færdighed, han har tilegnet sig gennem gentaget praksis til en nybegynder, som på sin side må praktisere modelhandlingen for at nå målet"* (ibid s. 112). En tilgang der hylder talent og ekspertise såvel som færdigheder. Ifølge Bruner passer denne model ikke til et udviklet samfund og det er vel også et spørgsmål om modellen eksisterer i ren form.

8.2.2 "Børn som lærende gennem didaktisk undervisning: Tilegnelse af aktuel viden"

I den anden model beskrives læring gennem tilegnelse af faktuel viden og eleven ses som værende i stand til umiddelbart at kunne drage fordel af undervisningen. I forlængelse heraf undervises eleven i fakta og regler for handling og principper som eleven lærer, husker og efterfølgende anvender – udenadslære, typisk i forbindelse med en eksamen eller prøve. Ifølge Bruner er det den linje der praktiseres mest i dag, og virker tiltrækkende fordi den foregiver en klar specificering af præcist det, der skal læres og fordi den tilbyder målestokke for om det er lykkedes (ibid s. 114). Bruner anerkender faktaviden eftersom verden er fuld af fakta, men er ikke til megen hjælp når det er i retning af opremsning fx til en eksamen. Dette folkepædagogiske syn medfører at underviseren ser elevens bevidsthed som et tomt kar der venter på at blive fyldt. Viden skal puttes i bevidstheden, og viden er også i denne model kumulativ. En opfattelse af at eleven er passiv, som en beholder der bare skal fyldes op. Undervisningen bliver en monolog fra læreren til eleven, og kan eleven ikke følge med har denne ikke ydet adækvate præstationer (Dupont 2007 s. 107). I det tilfælde at eleven ikke er i stand til at leve op til de stillede krav/præstationer, forklares dette ved mangel på mentale evner eller lav intelligenskvotient, mens uddannelsessystemet klarer frisag (Bruner 1998 s. 115).

8.2.3 "Børn som tænkere: Udvikling af intersubjektiv udveksling"

I den tredje opfattelse ses eleverne som tænkere der konstruerer og er fælles om betydningsindhold og læring i kraft af interaktion med andre og ved hjælp af kulturelle redskaber som fx bøger, fysiske genstande, symbolsystemer. Her lægges vægten på samarbejde og dialog. Eleven ses ikke som uvidende eller et tomt kar, men er i stand til at ræsonnere, skabe mening både på egen hånd og gennem samtale med andre. Forståelse og mening opstår både gennem diskussion med andre og gennem refleksion over egen tænkning – ved at "gå meta"(ibid s. 116). Barnet ses i lige så høj grad som den voksne i stand til at tænke over sin tænkning og korrigere sine ideer og begreber. I denne model er det lærerens fornemste opgave at forstå hvad eleven tænker, og hvordan eleven kan være kommet frem til denne tænkning. Eleven konstruerer sit syn på verden og får dermed lettere adgang til at forstå selv samme verden. Hermed bliver det pædagogikkens opgave at hjælpe eleven til at forstå tydeligere, bedre og mindre ensidigt. Forståelse fremelskes gennem diskussion og samarbejde og eleven opmuntres til at udtrykke dets egne meninger bedre for at nå frem til et slags møde med bevidstheden hos andre, der måske har andre synspunkter.

8.2.4 "Børn som vidende: Håndtering af "objektiv" viden"

I den fjerde model ses læring gennem håndtering af objektiv viden. Eleverne ses som bevidste om deres egen viden indhøstet gennem egen erfaring, hvor de begynder at tænke over mere abstrakte samfundsmæssige størrelser som fx trosforestillinger, værdier og principper. Lærerens rolle er at hjælpe eleverne med at skabe en balance mellem hvad de selv ved, den personlige viden og den viden kulturen rummer (ibid s. 121). En krævende balanceakt for eleverne mellem hvad de har lært og ved, og hvad andre i kulturen og samfundet tror og ved.

Med udgangspunkt i ovenstående bliver det muligt at opfatte fire syn på undervisning og læring, som tidligere beskrevet aldrig begrænses til én model. Og Bruner tilføjer, at moderne pædagogik bevæger sig i retning af et større fokus på den lærendes egne tankeprocesser og dermed på, at den lærende ikke kun skal være opmærksom på de fag, der studeres, men også på sin egen læring. "At opnå færdigheder og samle viden er ikke nok. Den lærende kan hjælpes til at opnå fuld

beherskelse ved også at reflektere over, hvordan hun udfører arbejdet, og hvordan arbejdsmetoden kan forbedres" (ibid.:125).

9. En samlet opsamling af perspektiver på læring

I dette afsnit vil jeg kort samle op på Bruners teser og "folkepædagogik". Bruners teori tager udgangspunkt i skolen og skolens værdier og individet placeres i relation hertil, og for ham er læring ikke passiv eller individuel. Bruner ser læring som en interaktiv proces hvori mennesker lærer af hinanden. Gensidig læring er derfor centralt og Bruner peger på at uddannelsesinstitutioner må blive til et sted, hvor eleverne hjælper hinanden med at lære. Læring opstår gennem deltagelse i fællesskabet, hvor social udveksling, udvikling og forhandling kan finde sted.

Bruner samler sin kulturpsykologiske tilgang til uddannelse i ni teser, som er centrale i hvordan kulturen forvalter sit uddannelsessystem og dermed deres konsekvenser for undervisningen. Jeg vælger kort at opsummere de teser som jeg skønner relevante i forhold til læringsmiljøet.

Tesen om interaktion: Antagelsen er at læring er en interaktiv proces, hvor eleverne lærer ved at samarbejde og samtale. Eleverne hjælper hinanden med at lære ved at være ved at være i proces med hinanden.

Tesen om eksternalisering: At bygge en bæk - produktet er med til at give stolthed, identitet. Produktet bliver et synligt resultat af at være med i et fællesskab, og produktet skaber et fælles tankesæt – eksternalisering kan ske på mange måder. I denne tese er meta-læring et vigtigt begreb.

Tesen om identitet og selvværd: Uddannelse skaber på godt og ondt identitet, og det er væsentligt for udviklingen af selvet oplevelsen af succes og fiasko. Det at blive en del af et fællesskab af elever er én måde at understøtte selvværdet

Bruners teori om "folkepædagogik" som omfattes af de fire forskellige modeller fremgår det, at der grundlæggende er tale om to forskellige opfattelser af læring - i de to første ses de lærende som passive modtagere af læring, hvorimod de i de to sidste er aktivt deltagende i skabelsen af ny viden. I den første kan man tale om en målsætning om reproduktion af kulturen, mens den anden er der ikke kun tale om

reproduktion men også den enkeltes mulighed for at udvikle kulturen. Bag læringsforståelserne ligger der vidt forskellige menneskesyn.

10. Erhvervsskolen Nordlys

Jeg gennemførte mine observationer på Nordlys over en dag. Undervisningen som jeg observerede foregik i en stor hal, som på dette tidspunkt tog form af en by med gader, hvor der var små huse/lejligheder (bilag tegning over hallen). Hallen kan huse fire grundforløb 1 hold og et brobygningshold. Hvert grundforløbshold har sin egen gade med lejligheder og i dag er alle hold til stede i hallen samt et brobygningsforløb.

Jeg placerede mig forskellige steder i hallen i ”gaden” og i lejlighederne, men efter kort tid fandt jeg ud af, at det ikke var muligt at følge en enkelt sekvens eller enkelt kommunikation, på grund af støjniveauet og at der foregik utrolig mange ting. Derfor valgte jeg at følge to af grupperne i deres lejligheder. Jeg vil ikke sige at jeg var ”fluen på væggen”, hvilket indikere at man kan være ubemærket tilstede, hvilket ingenlunde var tilfældet. Jeg var bemærket, men eleverne virkede ikke besynderligt hæmmet af min tilstedeværelse. Det kan ikke afvises, at eleverne har gjort sig ekstra umage eller ladet sig distrahere af min tilstedeværelse.

Holdet består af 18 elever – kun drenge – der alle er i gang med projekt ”miniby”. Projekt ”miniby” (bilag x) er et projekt, som eleverne påbegyndte fjorten dage efter studiestart, august 2017, og som skal stå færdig inden den 12. december 2017. Denne dag åbner Nordlys dørene for folkeskolens 7. klasser og for elevernes forældre samt søskende. Alle skolens GF1-hold deltager i dagen og dagen bliver kaldt ”City-Skills”. Målet med projekt ”miniby” er, at eleven får afprøvet de forskellige uddannelser som ligger inden for den valgte indgang og dermed bliver afklaret med samt i stand til at vælge hvilken uddannelsesretning eleven skal påbegynde efter grundforløb 1.

10.1 Klokker 8.00 mandag morgen på GF1

Klokken er 8.00 og de fleste af eleverne sidder på række på stilladset og snakker. Fire elever står oppe for enden af stilladset, de griner og kigger på den enes mobiltelefon. Læreren siger godmorgen og står med sin computer åben og følger op

på om alle elever er mødt op. En elev er ikke mødt op. Læreren og en gruppe elever taler om hvorfor eleven ikke er til stede. Elevernes indbyrdes snak nedtones i takt med at læreren tager ordet. Læreren spørger: ”Hvordan gik det i fredags med tegneprogrammet AutoCAD?” Eleverne taler i munden på hinanden, hvorefter en elev udbryder: ”Det er noget lort”. ”Synes du det?” Spørger læreren, hvorefter eleven siger: ”Det er meget lettere at tegne på papir”. Læreren fortsætter: ”Ja, men vi skal jo lære det og derfor er det godt at prøve det engang i mellem”. Snakken mellem eleverne tager til igen.

Læreren introducerer dagens forløb, mens der stadig bliver snakket. Læreren siger: ”Kl. 10 er der oplæg om lægning af gulv”, hvorefter eleverne fordeler sig i lejlighederne. I lejlighed 2 males der loft alt imens der fløjtes. I lejlighed 1 er der fire elever – én sidder i vinduet, der vender ud mod ”hovedgaden”. Én sidder på en trætrappe. Én sidder på gulvet og én står op. Eleven som sidder i vinduet får en snak med de forbipasserende, men falder hurtigt ind i gruppens/sjakkets arbejde igen. ”Skal vi gøre lige som vi gjorde ved de skilte vi lavede?”, siger en af eleverne. Eleven tegner på gulvet og demonstrerer. I det samme kigger en ny lærer ind ad vinduet og indgår i gruppens samtale. En samtale om hvordan ”en bæk” laves, og om fordelingen af gruppens arbejde. Den ankomne lærer siger: ”...ikke gå og træder oven på hinanden”, hvorefter han går videre. Gruppen forlader lejligheden og kort tid efter er der pause.

Efter formiddagspausen sidder mange af eleverne på række på stilladset og få arbejder i lejlighederne. Læreren siger: ”Om et kvarter skal I ind til mig, men inden skal vi have fjernet stilladset”. Han forlader gaden og eleverne begynder at fjerne stilladset i fællesskab. Inde i lejlighed 1 står to elever, der forhandler om målene på den kommende bæk. Den ene elev siger: ”37,7 det vil altid være det samme”. Hvorefter den anden siger: ”Målte I ikke også herfra til hertil?”, ”Målet vil altid være det samme om den er 38, 35”. De forlader lejligheden. Inde i lejlighed 4 er to elever i gang med at måle væggene og loftet og måleresultaterne bliver skrevet på loftet med en blå håndværkerblyant. Lejlighed fire fremstår ikke så langt i processen som de andre grupper i gaden. Tre elever støder til lejlighed fire. De snakker og griner samt

kigger på mobilen. En af dem siger: ”Det er godt du ikke skal være murer”. Der grines imens to af eleverne bokser lidt til hinanden.

Eleverne kaldes sammen og går over i lærernes fællesrum. Eleverne sætter sig rundt over det store ovale bord og kigger hen mod læreren, der siger: ”I skal lære, hvordan man lægger terrassegulv ... fliselægning. Nu ser vi tre læringsfilm og så tager vi den derfra”. Første film begynder. En elev sidder og kigger på sin mobil, men efter kort tid er den tilbage i lommen. Eleverne er helt stille. Læreren stopper videoen undervejs og stiller hvorfor-spørgsmål til eleverne. To til tre elever svarer på spørgsmålene. Nye begreber som fx ”organisk” forklares undervejs, imens filmen kører og til sidst stiller læreren et teknisk spørgsmål, som en af eleverne kan det korrekte svar på. Efter videoen siger en elev: ”Er han (instruktøren på videoen) ikke lige lovlig grundig?” Hvor til læreren svarer: ”Det er principperne I skal lægge mærke til”. Efterfølgende viser læreren via PowerPoint billeder af forskellige gulve som inspiration til forskellige overflader og forklarer eleverne hvordan man laver fuger. Billederne er bl.a. tidligere elevs gulve. Læreren forklarer (i grove træk), hvordan der skal arbejdes med gulvet i lejlighederne: ”I lægger sand ud. Retter af med lodstok. Husk at komme helt ud i kanterne. Vi vedtager, at gulvet er i vatter ude i lejlighederne... et system ude fra midten ... det skal jeg vise jer derude. I skal have en arbejdstegning over jeres gulv – brug ternet papir... sandet I skal bruge ligger... Vi går ud og arbejder videre, men inden I går i gang med gulvet, skal I komme forbi mig for at få et nik” En af eleverne siger: ”Hvad med en pause? Læreren svarer: ”Nej”. Eleverne rejser sig og sætter stolene inder under bordet og forlader lokalet og går over til gaden.

Inde i lejlighed fire gøres der klar til tapetsering af loft. Sammenfoldede baner med klister ligger klar på gulvet og læreren assisterer eleverne med opsætningen af den første bane, hvorefter han forlader lejligheden. Eleven siger: ”Det bliver rimelig flot, men det kan godt blive bedre. Hvis Hans havde været her, var han blevet skuffet”. ”Hvem er Hans”, spørger den anden elev. ”Min storebror ... såh... nu skal vi have den anden bane op og så gør vi, som læreren sagde”. De går i gang, men tapetet bliver ikke siddende på loftet. De står med udstrakte arme og holder på tapetet. ”Vi skal have noget hjælp her” siger den ene højt. Læreren står i lejligheden overfor og

siger højt: ”Der er nogen, som skal have noget hjælp derovre” og peger på over mod lejlighed fire. Der går ikke lang tid, før der står tre ”hjælpere” i lejligheden og kort efter er banen sat op. Lidt buler i tapetet viser sig og tapetet bliver trukket ned igen alt imens de fem elever forhandler om, hvordan de skal gøre det. En af ”hjælperne” siger: ”Vi kan tilpasse det til sidst og jeg synes, at I skal male for resten af pengene. Når I maler, kan I bare trække tapetet lidt ned og komme maling under ligesom lim”.

Efter frokostpausen er lejlighed fire stadig i gang med tapetsering, men uden ”hjælperne”. Den ene elev sidder på en selvproduceret trætrappe og snitter i en træpind. ”Kom nu. Kom nu.” siger den anden elev opfordrende. En af hjælperne fra før frokost vender tilbage og tager fat i en bane og føre an i opsætningen. Eleven som sidder på trappen siger: ”Det er bare malerarbejde. De kan sætte en bane op ene mand og vi er seks mand om det”. Inden dagens sidste pause er loftet færdigt og efter pausen fortsætter arbejdet i lejlighed fire med tapetopsætning på endevæggen, der er det sidste der mangler. Arbejdsfordelingen er den samme: én ser på og én tapetserer. Eleven, som tapetserer, bliver ved med at opfordrer den anden ved at sige ”kom nu, kom nu”. Læreren kommer ind i gaden og siger: ”Kom med alle mand”. Alle eleverne går med læreren, men lejlighed fire går ikke med det samme. Midt i hallen er der demonstration af nyt grej – en fræser – som varer tre minutter. Eleverne står i ring om læreren, mens læreren demonstrerer det nye grej. De sidste to elever når frem, inden demonstrationen er slut.

En elev begynder at feje gaden som kommenteres af en anden elev: ”Det er godt, Frederik”. Læreren opfordrer til, at der skal ryddes op og går ind i lejlighed fire. Han kigger og mærker på væggene og sammen med eleverne taler de om, at områderne (vægge og loft) er parate til at blive malet. Læreren siger: ”I kan prøve at komme med nogle forslag til, hvordan der kunne males i flere farver”. Oprydningen er afsluttet og alle siger tak for i dag.

11. Analyse af læringskultur

Analysekapitlet er opdelt i to afsnit. I hvert afsnit søges forståelse af specialets analysespørgsmål. Første analyseafsnit har således til formål at bidrage med viden og forståelse af; Hvad karakteriserer dette læringsmiljø og hvordan der skabes rum for

samarbejde samt hvordan eleverne samarbejder? Andet analyseafsnit skal bidrage med viden og forståelse af hvilke faktorer lærerne tillægger betydning for læringsmiljøet samt den nye reforms betydning for lærernes pædagogiske praksis. Samlet set skal analysen besvare specialets problemformulering.

11.1 Læringskultur og eleverne

I dette afsnit præsenteres resultaterne af observationerne med afsæt i Bruners ni teser, som samlet er hans kulturpsykologiske tilgang til uddannelse. Jeg beslutter mig for at anvende tesoerne som et led i kategoriseringen af observationspunkter. I analyse og tolkning af observationerne inddrages de tre teser som jeg skønner væsentlige og aktuelle i forhold til hvordan eleverne indgår i læringskulturen. Det drejer sig om tesen om interaktion, tesen om eksternalisering og tesen om identitet og selvværd.

Mulighed for læring i fællesskaber – Lejlighederne i gaden danner rammen for gruppens arbejde hvori jeg oplever, at der skabes mulighed for læring i fællesskaber. Endvidere oplever jeg, at læreren har skabt klare rammer for undervisningen og et trygt læringsrum. Jeg oplever at de klare rammer kommer til udtryk ved, at eleverne står klar og omklædt til tiden samt at eleverne går i gang med at arbejde i lejlighederne kort efter dagens intro. Ingen stiller spørgsmålet: ”Hvad skal jeg lave?”. Oplevelsen fra teoriundervisningen samt ved undervisningens begyndelse (fx efter pauser), hvor alle eleverne er tilbage i deres lejligheder, oplever jeg elevernes adfærd som et udtryk for at rammerne skaber muligheder for læring.

Jeg ser tegn på trygge rammer for læring, som jeg mener, kommer til udtryk ved at eleverne søger og får hjælp ikke kun af læreren, men også af de andre elever. Eleverne får rum til at være unge drenge, hvilket blandt andet kommer til udtryk i observationer, hvor eleverne bokser lidt til hinanden.

Interaktion & stilladsering - Ifølge Bruner tilegnes kultur i høj grad gennem interaktion med andre. Jeg ser tegn på, at eleverne tilegner sig viden og færdigheder ved at lære i samspil med andre, men også i mødet med artefakter. Jeg ser tegn på at eleverne rejser stilladser for hinanden. I forbindelse med opsætning af tapet i lejlighed fire kan man se hvordan gruppen/parret samarbejder efter deres besøg af læreren, hvor den ene siger følgende: ”... nu skal vi have den bane op og så gør vi som læreren sagde”. Men opsætningen lykkedes ikke og efterfølgende kommer andre

elever til, hvorefter tapetopsætningen lykkedes. Dette ser jeg som et udtryk for, at der i læringskulturen er en opfattelse af at den vidende ikke kun er læreren. Men samtidig er kvaliteten af kulturtilegnelsen derfor også bestemt af kvaliteten af interaktionen. Lejlighed fire er ikke så langt i processen som de andre grupper og den ene elev i lejlighed fire sidder meget af tiden på en træskammel og bliver opfordret mange gange til at deltage aktivt i det praktiske arbejde i lejligheden af den anden elev. Det kan være et udtryk for et ikke velfungerende gruppearbejde, men jeg antager, at det ikke umiddelbart er det som er på færde. Jeg oplever, at den ene elev på en anerkende måde opfordrer den anden elev til deltagelse. Jeg mener at dette også kunne ses som et tegn på stilladsering af et gruppearbejde.

Ifølge Bruner er det vigtigt, at der skabes grobund for at fremelske færdigheder som dømmekraft, selvsikkerhed og samarbejdskompetencer. Jeg ser tegn på, at eleverne er i gang med at udvikle samarbejdskompetencer, hvilket jeg mener, kommer til udtryk i elevernes samarbejde i lejlighederne men også samarbejdet på tværs af lejlighederne. Derudover kommer det også til udtryk ved at eleverne i fællesskab fjerner stilladset, som står placeret i gaden samt den afsluttende oprydning som er et fælles anliggende. Jeg antager, at det i kraft af et velfungerende læringsfællesskab bliver muligt for eleverne at udvikle selvsikkerhed.

Værker - "miniby". I Bruners optik kan "projekt miniby" betragtes som et værk og lejlighederne, trætrappen og tegningerne på gulvet og væggene kan ligeledes betragtes som værker. Lejlighederne skabes i det mindre fællesskab og bidrager til arbejdsfordeling mellem eleverne som jeg oplever, kommer til udtryk i observationerne af lejlighed 1, hvor gruppen har en dialog om, fra dagens begyndelse, om hvordan de skal lave en bæk, samt elevernes samarbejde om tapetsering. Via værkerne bliver det muligt for gruppen at opnå fælles og forhandlelige tænkemåder. Jeg antager, at "værkerne" lejlighederne, skamlen, bænken og "City Skills" bidrager til følelsen af stolthed og identitet.

Selvværd og identitet. Det er min opfattelse gennem mine observationer at elevernes samarbejde kan være med til at udvikle selvværd og identitet. I Bruners optik er succes og fiasko væsentlige for udviklingen af selvet.

Succes kommer til udtryk i observationerne vedr. lejlighed fires opsætning af tapet. De kom i mål med opgaven trods store udfordringer. Udfordringerne blev løst i samarbejde med de andre elever og dermed antager jeg, at ikke kun lejlighed fire, men også eleverne som støttede lejligheden og deltog i samarbejdet har opnået succes. Jeg antager derfor, at det at blive draget ind i et fællesskab af andre elever (lærende) er en måde at understøtte selvværdet. Ligeledes ser jeg tegn på succes, hvor eleven i lejlighed fire betragter sit arbejde med en vis tilfredshed, samtidig dog med en bevidsthed om, at det kan blive bedre og dermed et udviklingspotentiale. Dette understøtter jeg med, at eleven sammenligner sit arbejde i forhold til sin storebror Hans, som han selv mener, var blevet skuffet over præstationerne. Handleevne og selvværd er vigtige i processen frem mod at blive faglært og hvordan det bidrager til elevernes identitetsarbejde og personlige dannelse. I Bruners optik er det at være i besiddelse af et tilstrækkeligt selvværd, der øger sandsynligheden for, at eleven er i stand til at gennemføre en handling.

11.2 Læringskultur og læreren

Et væsentligt element i læringskulturen er ikke kun eleverne, artefakt og de fysiske rammer, men også lærernes forståelse af pædagogikken. Derfor er jeg optaget af de forskellige læreres pædagogiske syn og på baggrund af mine interviews, vil jeg som inspirationskilde inddrage Bruners teori om ”folkepædagogik” i et forsøg på at fremanalysere forskellige pædagogiske syn på læringssituationer, eleverne og læreren.

11.2.1 Informant 1

Det er min opfattelse gennem empirien at kunne se tegn på at informanten, ud fra Bruners optik, hovedsageligt ser eleverne som passive og som en beholder, der kan fyldes op samt lærer ved at kopiere. Derudover ser jeg tegn på at eleverne ses som aktive med vægt på samtale og samarbejde.

I nedestående udsagn ser jeg tegn på, at eleven lærer ved at imitere og kopiere.

”Vi giver dem instruktion” (Informant 1 s. 10) og i efterfølgende udsagn ser jeg tegn på læring gennem tilegnelse af faktuel viden.

”... eksempel at kalk ætser og sådan nogle ting. Vi dyrker ikke alle mulige vinkler på det... ...Og så går vi ud og arbejder med det og så er det tit at vi går en tur ind igen og der viser jeg dem tit for eksempel en film hvor der går nogen og murer på forskellige måder.” (Informant 1 s. 10).

Ifølge Bruner et syn som medfører at underviseren ser elevens bevidsthed som et tomt kar, der venter på at blive fyldt. Endvidere kan det ses som et udtryk for, at informanten vægter færdigheder og for at opnå disse færdigheder demonstrere informanten selv eller via film mens eleverne betragter. Eleverne bliver undervist ud fra fastlagte mål og informanten behersker bestemte metoder, som han anser for rigtige. En tilgang til læring der, ifølge Bruner, hylder ekspertise og talent.

Som det fremgår af nedenstående udsagn fremhæver informanten, at det ikke handler om at udvikle ”ekspertise”, men udtaler dog, at man skal kunne sine ting, men det handler om at kunne samarbejde at kunne begå sig i et sjak.

”... lige som når man, selvfølgelig skal man ka’ sine ting, det er ikke det, men jeg har tit oplevet at, også herude, at nogen kan få tilgivelse for næsten alt hvor dårlig de end er, bare de er nogen gode nogen. Det er mere med om man har evnen til at falde ind i et sjak i en gruppe og kan begå sig der. Det er holdspillere ...”(Informant 1 s.4).

Jeg mener, at ovenstående udsagn også kan være et udtryk for at det faktuelle indhold er nødvendigt for processen, men ikke det centrale. Ligeledes fremgår det af ovenstående udsagn og flere steder i empirien, at informanten ser det at kunne samarbejde, som noget meget centralt både i forhold til faget ”at være håndværker”, men også i forhold til måden at tænke læring på. Ud fra Bruners optik vil der være tale om ”tænkere, der lærer gennem samtale, samarbejde og forhandling” og ud fra min forståelse af empirien er det med en vægtning af samarbejde og dialog, hvilket jeg mener, kommer til udtryk i nedenstående udsagn, og i lyset af Bruner kan udsagnet anskueliggøre vigtigheden af samarbejde.

”... hvis der skal mures noget et rum så kan der nemt være en af de andre murer i de andre klasserum han har en tendens til at søge hen og vil hjælpe med det. På den

måde tror jeg det er godt at de ved sådan en lille smule om hvad hinanden laver.”
(Informant 1 s.8)

Jeg mener, at kunne se tegn på, at der er et særligt fokus på læring gennem samarbejde, idet informanten i nedenstående udsagn giver udtryk for, hvad han lægger vægt på i sin undervisning og hvilke overvejelser han gør sig om sin undervisning.

”... lidt på, hvordan jeg synes man skal være og hvordan man skal opføre sig over for hinanden.” (Informant 1 s.9).

Dette ser jeg som et udtryk for at informanten ser udviklingen af elevens personlige og sociale kompetencer som essentielle og af betydning for læring, samt betydningen af det relationelle i forhold til læring, som kommer til udtryk i nedenstående udsagn.

”... eleverne lærer bedst hvis de kan få gode forhold til hinanden...” (Informant 1 s.5).

I nedenstående udsagn ser jeg tegn på en anden måde at tænke læring på, der i Bruners folkepædagogiske optik defineres som ”tænkere” med en vægt på at skabe mening både på egen hånd og gennem samtale med andre. Informanten fortæller om en situation, hvor en af hans elever fra holdet, som påbegyndte grundforløbet i sommer, fik til opgave at undervise en ny elev, der startede en måned senere end de andre elever.

”Jeg tror altså at der var ham, min gamle elev, jeg tror faktisk det var ham der lærte mest den dag. (Informanten griner) ... han fik en masse tanker om det han tidligere har hørt... så kom (eleven) hen til mig i pauserne med spørgsmål (fortælles med glæde i stemmen) ... jeg tror lige pludselig begynder han at tænke over hvad han kan... jeg tror bare ikke han er vant til at tænke over det” (Informant 1 s.5-6).

Dette ser jeg som et udtryk for, at informanten er bevidst om, at denne måde at tænke læring på adskiller sig væsentligt i forhold til sin foretrukne måde at planlægge læringssituationer på, men også som et udtryk for, at det ikke er en tilgang som fylder mest i de daglige didaktiske overvejelser omkring elevens læring. Dog ser jeg

nedenstående udsagn som et udtryk for at informanten anser det som en vigtig del, men at han oplever, at det er svært at få til at lykkes.

”Vi holder mange samtaler. ... Så kan jeg godt få dem til, efter hånden, og snakke om hvad man egentligt har lært siden man startede” (Informant 1 s.6)

Ifølge Bruner opstår forståelse og mening gennem diskussion med andre og gennem refleksion over egen tænkning, som Bruner benævner at ”gå meta”. I nedenstående udsagn ser jeg tegn på at informanten i interviewet selv oplever betydningen af at gå meta og hvilken betydning det har for ens egen læring.

”Jeg begynder jo at tænke, det er lidt ligesom når man går på PD-moduler. Man begynder at tænke over hvad man gør.” (Informant 1 s.13)

I interviewet giver informanten ikke udtryk for at den nye reform har haft nogen betydning for sin pædagogiske praksis men, at reformen har skabt en dårlig stemning. *”... reformen har lavet tingene dårligere fordi den har lavet en rigtig dårlig stemning. Okay. Jeg synes ikke der har været noget kød på det. Det synes jeg ikke. Så for min skyld har den ingen ændringer lavet.”* (Informant 1 s.11). Dette tolker jeg som et udtryk for at den nye reform bliver sat i forbindelse med lærernes arbejdstidstale, Lov 409, som årene inden reformens tiltrædelse medførte fuld tilstedeværelse for lærerne. Senere i interviewet ser jeg dog tegn på (nedenstående udsagn), at informanten ændrer sin praksis via deltagelse på reformmodulet i klasseledelse, som er en konsekvens af reformen i form af opkvalificering af lærerne.

”... jeg skal prøve på at lede dem, og vi skal have tillid til hinanden og alt det der. Det var rigtig meget det det gik ud på også. Det var lige der jeg skulle være.” (Informant 1 s. 11).

11.2.2 Informant 2

”... der er jo blevet mindre tid til forberedelse ... Det gør ikke noget at man ikke er så forberedt ... her ude kan det også blive for forberedt æh... her kan også blive lavet for mange tegninger. ... Vi har jo en gameplan en tidsplan, der siger at vi skal være der og der, fordi vi har Skills City den 12...”(informant 2 s. 25).

I ovenstående fortæller informanten om, hvilken betydning reformen har fået for sin undervisningspraksis, at tiden til forberedelse er blevet mindre og han giver samtidig udtryk at det gør ikke så meget i forhold til GF1, da de arbejder efter en tidsplan i forhold til projektet ”Skills City”. Slutproduktet i projektet er at eleverne opbygger deres egen lejlighed og at eleverne gennem hele deres forløb får afprøvet de forskellige fag. Dette tolker jeg som om, at tidsplanen danner strukturen for forløbet, forstået på den måde at ”fagene” bidrager med de færdigheder, som eleverne har brug for, for at kunne producere slutproduktet og dermed ud fra Bruners optik en forståelse af, at der foreligger en fast læreplan og faglæreren ved, hvad der skal læres og viden ses som vaner, der giver handledskaber, der skabes gennem opøvelse.

Ud fra ovenstående og gennem empirien er det min opfattelse, ud fra Bruners optik, at informantens måde at tænke læring på har et fokus, der er rettet mod at eleven lærer ved at kopiere, hvilket jeg understøtter med nedenstående udsagn.

”Så jeg gør meget ud af at vise dem instruktion.” (Informant 2 s. 15)

Endvidere mener jeg, at kunne se tegn på at informanten primært vægter formidling af viden og færdigheder gennem instruktion og jeg tolker at dette kan være et udtryk for at informanten befinder sig bedst i rollen som eksperten der overfører en færdighed.

”Der hvor jeg sådan skal vise noget. Det synes jeg kører for mig. ... jeg kan mærke at de ser efter hvad jeg laver og de på en eller anden måde kan se at man har et håndlag.” (Informant 2 s. 15).

I nedenstående udsagn beskriver informanten rammerne for sin undervisning, som efter min opfattelse kan tyde på en undervisning med fokus på, at eleverne skal tilegne sig personlige og sociale kompetencer.

”Så lægger jeg stor vægt på at tage den helt fra det basale af. Vi møder til tiden. ... vi skal have det godt sammen. ... ”vi skal hjælpes ad”. (Informant 2 s. 16).

”Det er en del af læringen, det er vi nødt til, for når de kommer på grundforløb 2 bliver de også sat i det vi kalder sjak.” (Informant 2 s. 18).

Dette tolker jeg som nogle værdier informanten vægter højt og kan tyde på at disse anses for vigtige kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet og i forhold til elevernes samarbejde i lejlighederne samt i elevernes videre uddannelsesforløb.

I interviewet fortæller informanten om, hvordan grupperne arbejder med at udarbejde fem til seks punkter, som er en form for ”regler”, som gruppen finder vigtige for deres samarbejde. Sætningerne bliver skrevet på skilte og indgår efterfølgende i et ”byggemøde”, hvor formålet er at høre hvordan det går.

”Det gør jeg også en del ud af den første måneds tid. Holder lige et byggemøde med dem. Trækker dem lige til side fredag over middag. Så sidder vi lige og snakker om hvordan de synes det går og hvordan de synes de arbejder sammen...”(Informant 2 s. 19).

Ovenstående kan tolkes i retning af at informantens måde at tænke læring er i retning af Bruners ”folkepædagogiske” opfattelse af elever som ”tænkere”, hvor faglæreren lægger op til at eleverne i samarbejde gennem diskussion opnår en fælles forståelse. Men hvorvidt der kan tales om refleksion over egen tænkning, mener jeg ikke at kunne identificere tegn på, og dette begrundes jeg ud fra at den omtalte læringssituation ikke er en fast del af forløbet, og informanten har ikke stilladseret eleverne i forhold til at kunne tænke over egen tænkning. Jeg mener, derfor at ovenstående mere er et tegn på, i Bruners optik, tilegnelse af faktisk viden. Dette mener jeg at kunne understøtte ud fra nedenstående udsagn som peger i retning af at samtalen foregår som en monolog fra informanten til eleven som passiv modtagende og elevens aktive tolkning ikke er interessant.

”... så sætter vi os ned og så siger jeg: ”Hvad så kører det?” og de siger så det kører. ... Så det retter de faktisk lidt ind efter.” (Informant 2 s. 19).

Dette ser jeg som et udtryk for en forestilling om at eleven som et tomt kar, som underviseren kan fylde med viden, og har sit udgangspunkt i en behavioristisk tankegang med dens fokus på stimuli og respons, og i et kritisk lys et spørgsmål om tilpasning. Et menneskesyn der betragter eleven som objekt og nedenstående udsagn, mener jeg kan ses som et udtryk herfor.

”... det ser man jo fra første dag man har jo ti års erfaring, ikk’ så kan man jo godt se hvem der kan og hvem der ikke kan.” (Informant 2 s. 18)

11.2.3 Informant 3

Det er min opfattelse gennem empirien at kunne se tegn på at informanten hovedsageligt ser måden at lære på, ud fra Bruners folkepædagogiske model ”elever som lærende gennem didaktisk undervisning.”

”Men spiller det og eleverne er klædt på de ved hvad det er de skal lave. At de kan se hvad det er de skal nå i dag. Det starter jeg min undervisning med er at jeg fortæller ...i dag skal vi sådan. Og jeg fortæller også mange gange hvad jeg forventer af dem. Og jeg fortæller også hvorfor vi lige gør det her... Og når det så er skudt af, jamen så er det sådan set at eleverne er fokuseret på det de skal arbejde med og der er tid og rum til at tage sig af den enkelte elev”.

Ud fra Bruners optik ser jeg ovenstående som et udtryk for en opfattelse af, at elevens bevidsthed ses som et tomt kar, der venter på at blive fyldt. Informanten har forberedt det stof, eleven skal have fyldt på, hvorefter eleverne individuelt bearbejder stoffet. Jeg ser det som et udtryk for en forståelse af, at læring ses som en individuel proces og jeg antager at informanten ikke mener, at der umiddelbart ikke kan drages fordel af læring i fællesskab. Dette begrunder jeg ud fra, at informanten først tager sig af de enkelte elever, når stoffet er gennemgået. Ifølge Bruner er det den linje der praktiseres mest, og virker tiltrækkende for mange, da den foregiver hvad der skal læres og fordi der er målestokke for om det er lykkedes.

I forlængelse heraf ligger der en forståelse af at den viden, som er blevet ”fyldt” på kan huskes og efterfølgende anvendes. *”... sidder derinde og så sidder og laver en hel masse teori, som de ikke rigtig endnu kan forbinde med det her fag ... Så kan de ikke huske det når de kommer ud alligevel.” (informant 2 s. 29).* Følgende kan ses som et udtryk for at informanten er bevidst om, at eleverne har svært ved at ”huske” den teori som de er blevet undervist i og vælger derfor at undervise i teorien i værkstedet. *”... de lærer ikke bedst ved at være i et teorilokale”.* (Informant 3 s. 29).

”... de mange intelligenser, ikke også. Men selvom du ikke kan save, ikke også. Så kan du godt være god til at regne ...”(Informant 3 s.32) Ovenstående udsagn ser jeg

som et udtryk for at informanten ser den enkelte elev som unik og med forskellige måder at lære på. Jeg ser ikke umiddelbart tegn på, at denne tænkning kommer til udtryk i empirien, men jeg kan ikke udelukke at denne tilgang til læring ligger til grund for informantens pædagogiske overvejelser.

Informanten fortæller om, hvordan han sammensætter grupper og hvordan eleverne kan opnå læringsudbytte af hinanden ved at sammensætte en svag med en stærk. Dette anser jeg som et udtryk for, at informanten ser at læringssituationer godt kan tilrettelægges i lærende fællesskaber og i Bruners optik ses eleverne ikke som uvidende og eller et tomt kar og vægten lægges på samarbejde og dialog.

”... jeg har en svag elev og det kan være jeg har en stærk elev. Også kan jeg godt finde på at sætte de to sammen, så de kan hjælpe hinanden...”. (Informant 3 s. 30).

Men sammenholder jeg ovenstående med nedenstående udsagn ser jeg dog ikke tegn på at informanten vægter denne tilgang til læring, da udsagnet kan ses som et udtryk for at læring ses som eksperten, der overfører færdigheder til en nybegynder.

”... når de kommer ud i en virksomhed... jamen så får de gerne en læredreng med ud og de skal lytte til en svend så det med lære-elev situation den støder de jo på hele tiden, hvor de skal fortælle en der ikke ved så meget om ... Ja. og sådan kører det også lidt i holdene ...” (Informant 3 s. 30).

I nedenstående udsagn ser jeg tegn på at eleverne lærer ved at imitere. Informanten fortæller om, hvordan eleverne ville lære noget mere i kraft af, at det er de rigtige faglærere, hvilket kan ses som udtryk for at talent og ekspertise er af afgørende betydning for de lærte færdigheder. Samtidig kan udsagnet også understøtte at læringssituationer bedst tilrettelægges som individuel læring.

”Jamen hvis der er mere mulighed for at sætte nogle flere lærere på som ved noget mere om de ting som de skal gå og gøre og der er tid til at tage sig af den enkelte, så ville de lære mere eller de ville i hvert fald prøve noget mere og komme igennem noget mere ...”. (Informant 3 s. 32)

I interviewet fortæller informanten om reformens betydning for sin undervisningspraksis. Han anvender betegnelsen hyldevarer, som jeg tolker, er et

udtryk for en form for ”effektivisering”, da der ikke længere er den samme tid til forberedelse som tidligere. Men det kan også være et udtryk for at reformen og Lov 409 (lærernes arbejdstidsaftale) bliver blandet sammen og for informanten er det reformen som årsagen til den manglende tid til forberedelse.

” ... det er hyldevarer vi praktiserer i dag. Det vil sige der et eller andet fast pensum og det trækker man ned, ikke også. Der er ikke plads til de store udsving fordi, der er ikke mulighed for at forberede os og til at nytænke noget nyt og sætte os ned og tænke på, hvordan kunne det her være bedre. (Informant 3 s. 34).

Derudover fortæller informanten om, at reformen har forringet elevernes mulighed for at opnå samme præstationsniveau som før reformen. Før reformen havde eleverne mulighed for at forlænge deres grundforløb med op til 40 uger og havde dermed mulighed for at ”øve” længere, hvor der var plads til at lave fejl. Dette tolker jeg som at reformen har udfordret informanten pædagogisk og didaktisk.

”De havde nogle øvelser for at lære faget at kende og prøve ... hvor der var plads til at lave fejl ... 10 uger med at de havde nogle skæreøvelser. De havde nogle øvelser for at lære faget at kende og prøve ... hvor der var plads til at lave fejl, ikke. Ja. Nu starter vi jo med de her 20 uger, så skal de jo være færdig inden for de 20 uger og det vil sige det der med at lære at skære ordentlig og fordybe sig i tingene og andre ting, som vi havde før er lige som skåret væk. ”(Informant 3 s. 34).

11.2.4 Informant 4

Det er min opfattelse gennem empirien at kunne se tegn på at faglæreren, ud fra Bruners optik, hovedsageligt ser eleverne som ”passive og som en beholder, der kan fyldes op”. Eleverne ses som uvidende om fakta, regler og principper, som kan overføres ved at fortælle om dem. Informanten fortæller om, hvordan eleverne arbejder med teori i et klasselokale og han giver udtryk for at teori kan være lidt farlig, fordi det ikke er ”synligt” for ham, hvad eleverne har lært. Dette ser jeg, som et udtryk for en forståelse af, at læring er en individuel proces og at eleven er i stand til at huske og efterfølgende anvende den viden som eleven har fået fyldt på. Og for at få viden om, hvad eleverne har lært benyttes test. Et behavioristisk perspektiv med et kvantitativt syn på viden og læring (Dysthe 2010 s. 42).

Om testresultaterne efterfølgende anvendes formativt ser jeg ikke tegn på i empirien, men jeg kan ikke udelukke at dette finder sted. Jeg antager derfor, at informanten ikke ser eleverne som i Bruners folkepædagogiske optik defineret som ”tænkere” der gennem diskussion og samarbejde opmuntres til at udtrykke egne meninger for bedre at opnå forståelse og mening.

”... i praktik er det jo en instruktion og så skal de gå ud og gøre det og så skal det lykkes for dem. ... Teori kan jo være lidt farlig, fordi der kan de godt sidde lige så stille og lave tingene, også hvis man så prøver og tester hvad de har ... det har jeg prøvet med noget dimensionering af noget bjælkelag. Så laver de opgaven i teori og man synes det fungerer fint og så sætter man to remme op og siger nu skal I måle op og finde de bjælker dertil og så kan de egentlig være helt blanke.” (Informant 4 s. 38).

Ligeledes ser jeg i ovenstående udsagn tegn på at læring sker ved kopiering og udtrykker en forståelse, at der findes rigtige måder, hvilket jeg oplever, kommer til udtryk ved at eleven modtager instruktion, hvorefter eleven udfører færdigheden og at den skal lykkedes. Ifølge Bruner en antagelse om at læring ses som kumulativ, hvilket jeg også ser tegn på i nedenstående udsagn. Informanten fortæller om, at de har et regneark fra start til slut med opgaver til eleverne som skal afleveres og efterfølgende godkendes. Dette tolker jeg som, at eleven løser en opgave som efterfølgende godkendes og dermed kan vedkommende gå videre til næste opgave, som kan anses som et udtryk for at kumulativ læring.

”... vi har et helt regneark fra start til slut, hvor alle teoretiske opgaver de er linet op. Både tegneopgaver og ... ja teorien. Ja. Også skal de aflevere og få godkendt de opgaver der.” (Informant 4 s. 38)

I nedenstående udsagn ser jeg yderligere tegn på at eleven opfattes som en beholder der kan fyldes op. Informanten fortæller om, hvordan han tilrettelægger læringssituationer i forhold til teoriundervisning. Teorien bliver doseret i små portioner og kan narres ind i eleven. Dette ser jeg som et udtryk for at informanten er bevidst om at denne del af undervisningen er svær for eleverne, men også et udtryk for, at det er muligt at overføre viden som eleven efterfølgende husker, men jeg ser

ikke tegn på, at det anses for vigtigt at kunne anvende og skabe mening. Dette kan ses som et udtryk for udenadslære.

”... hvis man kan give dem lidt altså små doser også både teori altså det kan man godt narrer ind i dem ude i praktik også. Altså små slag med teori. Ja. Fordi... altså vi giver dem jo opgaver, når vi har kørt en PowerPoint så er der nogle opgaver de skal svare på, men det er egentlig for min skyld de laver de opgaver” (Informant 4 s. 42)

I interviewet fortæller informanten om, hvordan han oplever, at reformen har forringet elevens mulighed for læring. Dette begrundes han ud fra at det ikke længere er muligt at forlænge elevens uddannelsestid fra 20 uger til 40 uger og at det i særlig grad betyder noget for den ”svage” elev. Informanten giver udtryk for at eleverne var bedre før og mester fik en bedre varer. Dette anser jeg som et udtryk for, at eleven ikke opnår samme niveau som tidligere via kopiering som er tilpasset en mesters forventning. Samtidig også et udtryk for at eleven ses som et objekt/en vare, et tomt hylster, der kan fyldes.

”20 uger nu og før der havde vi måske dem i 40 uger i runde tal. Og der var der jo ... de svage ... jeg synes, ja dem, jeg synes jo at vi byggede på dem hele tiden før. Ja. Og udviklede dem... æh og gjorde dem bedre og jeg synes også generelt før at eleverne var bedre når de gik ud af hallen med deres grundforløbsbevis. Æh det var en bedre varer mester fik end det er i dag” s. 46

12. Diskussion af elevernes og lærernes læringskultur.

Uddannelse og læring foregår i et miljø/en kontekst og læringsmiljøer skaber mulighed for læring. Gennem min analyse af de fire interviews og mine observationer viser min undersøgelse, at lærerne har udviklet et læringsmiljø med en god atmosfære med mulighed for at eksperimentere og et sted, hvor eleverne tør lave fejl. Ved projekt ”miniby” ser jeg tegn på at eleverne får mulighed for, i samarbejde med sine kammerater, at udvikle samarbejdskompetencer og få en oplevelse af stolthed og udvikling af identitet. Et læringsmiljø, hvor eleverne socialiseres ind i en arbejdskultur. Projekt ”miniby” skaber rammerne for mulighed for læring i fællesskab, men også mulighed for fælles og forhandlelige tænkemåder. Ved at

læreren skaber tydelige rammer for eleverne giver det mulighed for at alle opnår tillid til hinanden og et mere velfungerende samarbejde. Samtidig mener jeg at det er muligt at identificere tegn på at samspillet eleverne i mellem er afgørende for udviklingen af læringsmiljøet.

Ud fra Bruners folkepædagogiske modeller, hvor der grundlæggende er tale om to forskellige opfattelser af læring, hvor der i de første to modeller ses de lærende som passive modtagere af læring, hvorimod de i de to sidste ses som aktivt deltagende i skabens af ny viden. Jeg ser tegn på i min analyse at lærernes pædagogiske praksis vægter en opfattelse af læring, hvor eleverne er passive og læreren entydigt er den styrende. En læringsforståelse der ifølge Bruner tager udgangspunkt i, at læreren formidler viden og færdigheder ved hjælp af instruktion og gennem efterligning af lærerens ”ekspertens” viden og praksis akkumulerer kulturel viden.

Jeg synes, det er muligt i interviewene at se, at der er individuelle forskelle på lærernes forskellige forståelser for pædagogikken. Lærerne har forskellige overvejelser over, hvilke interaktionsformer der er bedst egnede til at rammesætte det fælles arbejde med undervisningens indhold og holde undervisningen i gang. Ved informant 1 og 2 vægter begge vigtigheden i, at få opbygget et socialt miljø, der bygger på gensidig tillid og tryghed, da dette er af betydning for deres elevers læring. Begge lærere har deltaget i samme forløb for kompetenceudvikling og derfor antager jeg, at kompetenceudviklingsforløbet har medvirket til refleksioner over deres tidligere praksis og skabt nye refleksioner, der har skabt forandringer for deres undervisningspraksis.

Lærernes foretrukne valg af arbejdsmetode er hovedsageligt, at eleverne samarbejder i grupper og der kan opnås gensidig læring og via gruppearbejdet stilladserer eleverne hinanden. Jeg oplever, at informant 3 og 4 hovedsageligt foretrækker måden at tænke læring på som en individuel proces. Det fremhæves at eleverne ville lære mere hvis der var flere lærere til rådighed og hvis de havde rigtige lærere. Denne måde at tænke læring på har et fokus på, at eleven lærer ved at kopiere. En vægning af talent og færdigheder - ikke viden og forståelse. I tilrettelæggelsen af læringssituationer lærer eleven i den praktiske del ved at kopiere og i teoriundervisningen i et traditionelt klasseværelse lærer eleven ved at læreren

overfører viden, og for at finde ud af om eleven har lært noget af teoriundervisningen testes eleverne.

Jeg mener også det er muligt i analysen at se tegn på, at der er forskel på måden at tænke læring på i forhold til GF1 og GF2. Gennem interviewet refererer informant 1 og 2 til den undervisning de forestår på GF1, hvor der hovedsageligt læres ved at kopiere og læring i samarbejde med andre og undervisning planlægges til at foregå i praktik.

Hvorimod jeg oplever i analysen, at GF2 planlægges med en langt højere grad af teoriundervisning, som foregår i et traditionelt klasselokale. Måden at tænke læringssituationer på, er læring gennem tilegnelse af faktisk viden og eleven ses umiddelbart i stand til at kunne drage fordel af undervisningen.

Ud fra Bruners læringsforståelse og folkepædagogiske modeller er jeg blevet opmærksom på forskellige forestillinger om, hvad undervisning og læring er. Jeg finder modellerne gode til at begribe og forstå, at der er mange forskellige måder at tænke læringssituationer på. Ud fra modellerne har det været muligt at se tegn på forskellige måder at tænke læring på.

Der synes at være et skiftende fokus på og til tider en sammenblanding af de forskellige folkepædagogiske modeller og ifølge Bruner er modellerne ikke tænkt så firkantet, men skal opfattes som dele, der bør smelte sammen til en helhed.

I analysen har jeg identificeret tegn på, at lærerne er stærkt forankret i deres tidligere profession, som de tillægger en stor værdi. De er stolte og glade for deres fag. Lærerne har oftest deres primære kvalifikationer fra deres egen håndværksmæssige uddannelse, med en tradition i mesterlære og deres karriere på arbejdsmarkedet og dermed kan deres undervisningsmæssige orienteringer være præget heraf. Jeg antager derfor, at dette kan have betydning for lærerens forestillinger om hvad og hvordan eleverne skal lære samt hvordan undervisningen skal gennemføres.

13. Konklusion og perspektivering

I dette speciale har det været min intention at skabe viden til, at kunne besvare min problemformulering, der lyder:

Hvordan håndterer lærerne de nye pædagogiske didaktiske udfordringer og hvordan kan lærerne bidrage til udvikling af læringsmiljøet?

Tilgangen til min undersøgelse har været konstruktivistisk og hermeneutisk. Der er anvendt data fra kvalitative interviews med fire erhvervsskolelærere, som har gjort erfaringer med læringskulturen på en erhvervsskole samt observationer af en af lærernes undervisningspraksis. Bruners begreb om ”folkepædagogik” og ni teser er baggrunden for min analyse og fortolkning af data.

Som svar på problemformuleringen viser det sig tydeligt i min undersøgelse, at lærerne kan bidrage til udvikling af læringsmiljøet. Med projekt ”miniby” har lærerne udviklet et læringsmiljø, hvor eleverne gennem samarbejde udvikler forståelse for hinanden og faget. Et læringsmiljø som skaber mulighed for oplevelse af stolthed og udvikling af identitet.

Det at udvikle rum for interaktion og samarbejde, som for eksempel projekt ”miniby” er ikke kun et spørgsmål om et positivt indslag, men kan være et afgørende grundlag for at læring opstår. Det fordrer selvfølgelig, at der dels udvikles og italesættes samarbejdsgrupper med plads til interaktion og fælles læring.

Konkluderende må jeg antage, at der er vigtige læringsmæssige fordele at finde for eleverne ved at være en del af projekt ”miniby” på GF1. Eleverne arbejder i fællesskaber og udvikler samarbejdskompetencer samt bliver socialiseret ind i kulturen. Eleverne får afprøvet de uddannelsesretninger, der er knyttet til forløbet og jeg vil formode, at eleverne på den baggrund er bedre i stand til at gøre deres endelige uddannelsesvalg.

Hvor meget og hvor lidt lærerne er udfordret i forhold til reformen er meget varierende i min undersøgelse. Dog peger min undersøgelse på, at lærerne, der forestår undervisning på GF1 ikke oplever dette forløb som en pædagogisk og didaktisk udfordring til forskel fra lærerne, der forestår undervisning på GF2. Lærerne giver udtryk for, at det er sværere for eleverne at opnå målene på grund af den kortere gennemførelsestid. Ligeledes peger min undersøgelse på at reformen er

ødelæggende for undervisernes arbejdsmiljø og dermed ikke ser mulighed for at udvikle deres pædagogik.

På baggrund af mit speciale har jeg, på en måde, indirekte fået indsigt i, hvad kompetencekravene kan bestå i for den moderne erhvervsskolelærer og viden om, hvad der kan gavne min undervisning på den erhvervspædagogiske diplomuddannelse. Jeg har i mit speciale været inspireret af Bruners læringsforståelse. Ifølge Bruner er det ikke nok at opnå færdigheder og samle viden. Den lærende skal hjælpes til at opnå fuld beherskelse ved at den lærende reflektere over, hvordan vedkommende udfører arbejdet og hvordan arbejdsmetoden kan forbedres. En læringstilgang jeg er enig i og som jeg mener, kan kvalificere læringskulturen på erhvervsskolen.

Gennem refleksion over mine interviews får jeg en opfattelse af at grundfagslærerne fx i dansk og matematik er langt mere udfordret i forhold at motivere eleverne. Informanterne giver udtryk for at fagene i dansk og matematik ikke lige er det eleverne kommer efter - de kommer fordi de skal lære et håndværk. Grundfagene er en del af grundforløbet og i forhold til bekendtgørelsen om erhvervsuddannelser skal undervisningen på grundforløbet være tilrettelagt helhedsorienteret. Projekt "miniby" fremstår for mig som et tværfagligt helhedsorienteret projekt, men inddragelse af faget dansk er ikke valgt, som ovenikøbet er obligatorisk på GF1. Med den seneste reform af erhvervsuddannelserne er de øgede indholdsmæssige krav, i form af flere almene fag, og med fjernelsen af muligheden for forlængelse af grundforløbet må det indebære, at undervisningen må planlægges og gennemføres på nye måder, hvis eleverne skal opfylde de samlede mål. For at fagene kan integreres, er det min opfattelse, at lærerne må samarbejde om planlægning i alle detaljer og ikke fagopdelt eller individuelt.

14. Referencer

Andreasen, Karen E. og Palle Rasmussen et al. (2017) *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.

Aukrust, Vibeke G.(1998): Om Bruners forfatterskab - rekonstruktion af en konstruktivist. I: Jerome Bruner: *Uddannelseskulturen*. 1. udgave, 2. oplag. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København.

Brinkmann, Svend og Lene Tanggaard (2015). *Kvalitative metoder*. 2. udgave. Hans Reitzels forlag.

Bruner, Jerome (1998). Folkepædagogik. I: Jerome Bruner. *Uddannelseskulturen*. 1. udgave, 2. oplag. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København.

Bruner, Jerome (1998). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I: Jerome Bruner. *Uddannelseskulturen*. 1. udgave, 2. oplag. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag, København.

Canger, Telka m.fl. (2016). Erhvervsuddannelser – mellem politiske ambitioner og praktisk virkelighed. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Tema: Erhvervsuddannelser-mellem politiske ambitioner og praktisk virkelighed. 4-2016-December.

Dupont, Søren (2007). Jerome Bruner og socialkonstruktivisme. I: Tom Ritchie (red.) *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*. 1. udgave, 1. oplag. Billesøe & Baltzer Forlagene.

Dysthe, Olga (2010). Læringssyn og vurderingspraksis. I Jørgen Frost (red.) et al. *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Dansk Psykologisk Forlag.

Jørgensen, Christian Helms (2016). Reformen af erhvervsuddannelserne. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. Tema: Erhvervsuddannelserne – mellem politiske ambitioner og praktisk virkelighed. 4-2016-December.

Hansen, Morten Piil (2015). Hvorfor vekselluddannelse? I: Jens Ager Hansen og Torben Størner. Erhvervspædagogik – Mål, temaer og vilkår i eud's verden. 2. udgave, 2. oplag. PRAXIS. Erhvervsskolerne Forlag.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2015). *Interview*. 3. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Rønholt, Helle m.fl. (2003). Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse. Forlaget Hovedland Institut for Idræt, København Universitet.

Sigurjonsson, Gudmundur. (2015). Rids af danske erhvervsuddannelsers historie. I: Jens Ager Hansen og Torben Størner. Erhvervspædagogik – Mål, temaer og vilkår i eud's verden. 2. udgave, 2. oplag. PRAXIS. Erhvervsskolerne Forlag.

Thisted, Jens (2013). *Forskningsmetode i praksis- projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 1. udgave. København. Munksgaard.

14.1 Lovmaterialer

Undervisningsministeriet. 2016. *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*. BEK nr 367 af 19/04/2016

Undervisningsministeriet. 2017. *Erhvervsuddannelsesloven*. LBK nr 271 af 24/03/2017

Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2016. *Bekendtgørelse og diplomuddannelse*. BEK nr 1008 af 29/06/2016

14.2 Online Publikationer

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). 2015. Andet statusnotat om ”Løft af den grundlæggende kompetence til diplomniveau”.

Tilgængelig fra: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/loeft-laereres-kompetencer-paa-erhvervs-amu-uddannelser> (lokaliseret den 4. december 2017)

14.3 Internetsider

Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser UVM 2014. Tilgængelig fra: <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/lovgivning-og-reform/politiske-aftaler-og-oplaeg> (lokaliseret den 4. december 2017)

Agenda. DA's nyhedsbrev. 19. maj 2017. Tilgængelig fra: <http://www.agenda.dk/2017/05/erhvervsskoler-reform-har-loftet-niveauet/> (lokaliseret den 16. oktober 2017)

UddannelsesGuiden UVM. Tilgængelig fra: <https://www.ug.dk/uddannelser/artikleromuddannelser/omhvervsuddannelser/strukturen-paa-erhvervsuddannelserne> (lokaliseret den 5. december 2017)

14.4 Illustrationer

Figur 2 – Erhvervsuddannelserne – GF1 og GF2's opbygning . Tilgængelig fra: <https://www.ug.dk/6til10klasse/erhvervsuddannelseshovedtemaside/hvordan-er-det-gaa-paa-eudeud> (lokaliseret den 17. december 2017)

15. Bilag

15.1 Bilag - Interviewguide

Inden interviewet introduceres følgende:

Introduktion: Interviewet handler om dine oplevelser og erfaringer som underviser/lærer på grundforløbet.

Anonymitet: Dit navn vil blive anonymiseret.

Lydoptagelse: Interviewet vil blive optaget på bånd/mobil og transskriberet.

Tidsramme: Interviewet vil tage ca. 30 minutter

Forskningsområder/ spørgsmål	Interviewspørgsmål
<p>Beskrivelse af hvad der kendetegner/karakteriserer et godt læringsmiljø?</p> <p>Hvad består et godt læringsmiljø af?</p>	<p>Indledning</p> <p>Hvad er din faglige og uddannelsesmæssige baggrund? Hvor lang tid har du været ansat? Hvor gammel er du?</p> <p>Tænk tilbage på en situation i undervisningen, hvor du tænker, at her kørte det på skinner?</p> <p>(Hvordan oplevede du undervisningen i går? Hvilke overvejelser havde du gjort dig?)</p> <p>Hvorfor tror du at dette lykkedes? Hvad ville du gerne opnå?</p>

<p>Beskrivelse af faktorer der er væsentlige for udviklingen af læringsmiljøet?</p>	<p>Hvad vil du gerne lære dine elever?</p> <p>Hvordan tror du dine elever bedst lærer?</p> <p>Hvad skal der til for at du kunne opnå det hver dag? Hvad forhindrer dig i at nå frem til det hver dag eller de fleste dage? Er der noget som forhindrer dig i at kunne gøre dette hver dag?</p> <p>Hvordan vil du karakterisere dine elever</p> <p>Hvad er deres potentiale? Hvad er deres udfordringer og hvordan kommer det til udtryk? Hvordan håndterer du de udfordringer?</p> <p>Hvad synes du der karakteriserer rammerne for at lære noget? Hvad synes du karakteriserer et godt læringsmiljø?</p> <p>Hvad lægger du vægt på?</p> <ul style="list-style-type: none"> * Hvordan kan du selv leve op til det? * Hvad gør du selv for at leve op til det? * Hvilke udfordringer er der forbundet med det? <p>Er der en særlig pædagogisk viden du trækker på?</p> <p>Hvordan oplever du de pædagogiske vilkår på skolen?</p> <p>(kvalitetsmålene øge trivsels og tillid, udfordre alle, flere</p>
--	---

Beskrivelse af læringsmiljøet før og efter reformen og hvordan de stillede krav opleves	skal fuldføre? Hvad har reformen betydet for dig som underviser? Hvad gør du/I anderledes i forhold til før reformen? * Hvad var grunden til at du/I gjorde dette? og hvad gjorde du/I helt konkret? * Hvorfor lige de valg/ændringer
--	---

15.2 Bilag - Mail til uddannelseslederen

Kære pædagogisk uddannelsesleder

Tak for behagelig samtale.

Ifølge aftale sender jeg hermed kortfattet begrundelse for min henvendelse.

Jeg er masterstuderende fra Aalborg Universitet og skriver i dette efterår speciale med emnet "Didaktik og professionsudvikling". I mit projekt er jeg optaget af, hvordan lærerne lykkes med et godt læringsmiljø på grundforløbets første del.

Jeg har gennem mit netværk fået viden om, at man på jeres skole er lykkedes særdeles godt med at fastholde eleverne. I mit masterspeciale vil jeg undersøge, hvordan lærernes pædagogiske og faglige kompetencer understøtter læringsmiljøet på grundforløbet. Jeg er optaget af, hvad der virker – og hvordan og hvorfor.

Jeg forestiller mig interview med 3-4 lærere af 45 minutters varighed, men vil selvfølgelig uddybe yderligere for de involverede i undersøgelsen.

Jeg kontakter dig igen i løbet af næste uge for nærmere aftale om forløbet.

Med venlig hilsen
Susanne Hjelmberg Larsen
Adjunkt
T: +45 72 69 17 48
E: shl@UCNact2learn.dk



26. oktober 2017

Information om observation i undervisningen

Kære elever, forældre og faglærere

Jeg er masterstuderende fra Aalborg Universitet og skriver i dette efterår speciale med emnet ”Didaktik og professionsudvikling”.

Jeg kommer ud på skolen for at indsamle data til mit speciale, der bl.a. handler om hvad der karakteriserer læringsmiljøet på grundforløbets første del. Jeg er interesseret i at følge en helt almindelig undervisningsdag på Byggeri og Energi, for at observere hvordan en undervisningsdag forløber.

Data fra mine observationer vil udgøre en del af min empiri til mit speciale. Skolens, elevens og faglærerens navn vil være anonymiseret.

Måtte I have spørgsmål er I velkommen til at kontakte mig på nedenstående mail

Såfremt du vil deltage, bedes du underskrive vedlagte samtykkeerklæring.

De bedste hilsner

Susanne Hjelmberg Larsen

shl@ucn.dk

Samtykkeerklæring

Undertegnede bekræfter hermed, at være mundtligt og skriftligt informeret om, at observationer foretages i forbindelse med Masterspeciale.

- * Jeg giver tilladelse til at oplysningerne fra observationerne må anvendes i specialet.
- * Observationerne vil foregå via foto og nedskrevne feltnoter og vil efter eksaminationen blive slettet.
- * Alle personlige data vil blive anonymiseret
- * Informanten har til enhver tid ret til at trække sig uden konsekvenser.

Samtykkeerklæringen returneres til faglæreren

Jeg giver hermed mit samtykke til at deltage:

Dato:

Elevens

Underskrift: _____

Forældres

Underskrift: _____

15.4 Bilag - Mail til informanterne

Hej alle

Allerførst tak fordi I har lyst og tid til at deltage i min undersøgelse i forbindelse med mit speciale.

I forhold til interview har jeg aftalt med Dorte, som det fremgår af nedenstående mail, at jeg selv aftaler nærmere med jer, og derfor denne mail.

Tirsdag den 14.11 og onsdag den 15.11 er de dage som er aftalt som mulige.

Vil I melde tidspunkter tilbage, hvor I har mulighed for at deltage, så jeg kan lave en plan for interview?

Jeg ser meget frem til i morgen ☺

Fortsat god søndag

De bedste hilsner

Susanne

15.5 Bilag - Transskription

15.6 Bilag - Samtykkeerklæringer fra elever og forældre