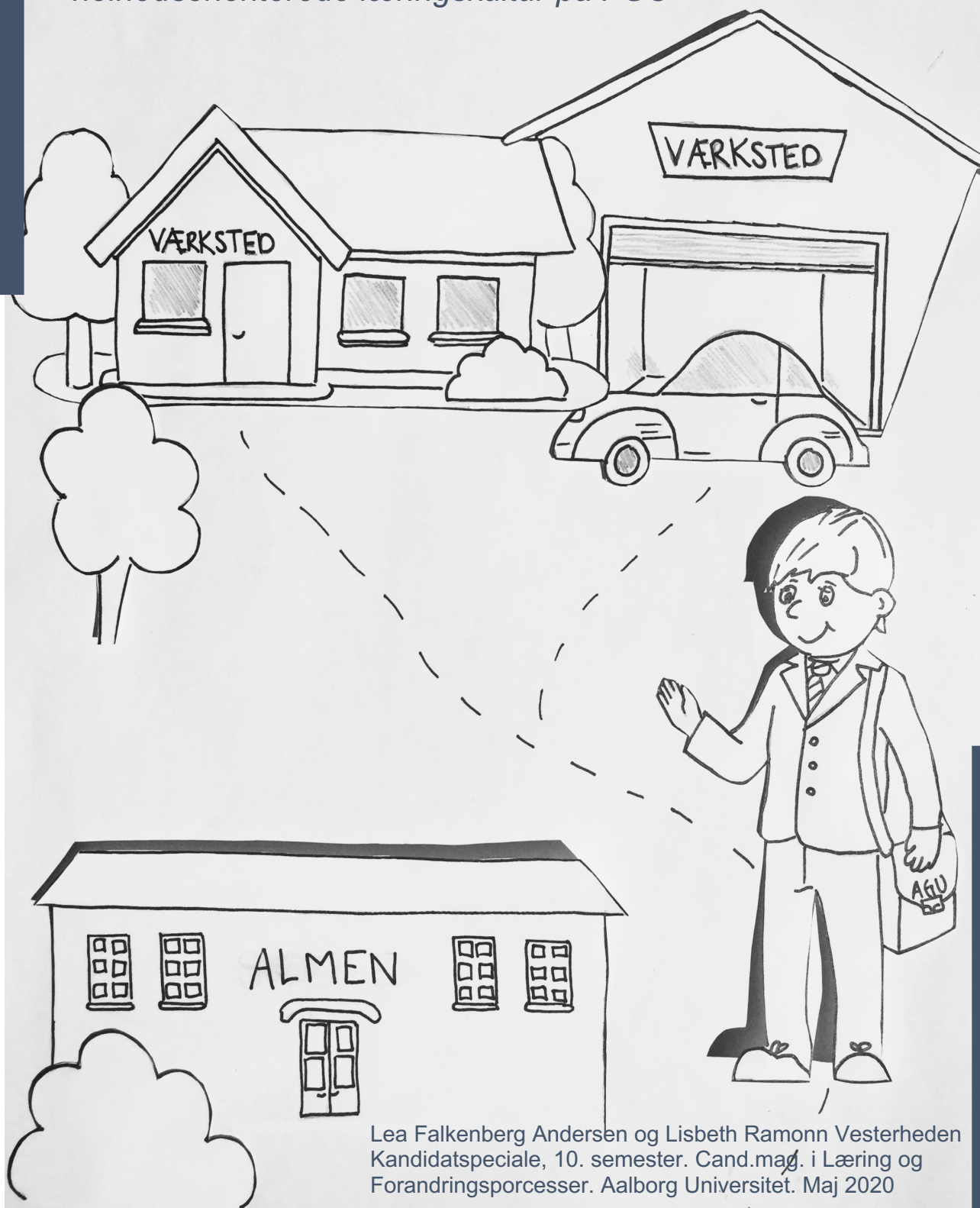


"Der går min almenlærer"

*En kvalitativ undersøgelse af et lærerteams
helhedsorienterede læringskultur på FGU*



Lea Falkenberg Andersen og Lisbeth Ramonn Vesterheden
Kandidatspeciale, 10. semester. Cand.mag. i Læring og
Forandringsprocesser. Aalborg Universitet. Maj 2020

”DER GÅR MIN ALMENLÆRER”

En kvalitativ undersøgelse af et lærerteams
helhedsorienterede læringskultur på FGU

Kandidatspeciale

10. semester

Cand.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Kultur og Læring

Aalborg Universitet

Vejleder: Margit Saltofte

Afleveret den 31. maj 2020

Lea Falkenberg Andersen

Studienr: 20180803

Lisbeth Ramonn Vesterheden

Studienr: 20180795

Specialets omfang:

Antal tegn: 224.042

FORORD

Dette speciale er udarbejdet i perioden februar-juni 2020 på kandidatuddannelsen Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. I samme periode har størstedelen af samfundet været lukket ned på ubestemt tid, for at håndtere den Covid-19-pandemi, der har ramt hele verden. Covid-19 har påvirket på mange processer i forbindelse med udarbejdelsen af specialet. Det har været udfordrende, men også lærerigt. Specialet er blevet formet af de usædvanlige omstændigheder, det er skrevet under og skal derfor læses i lyset heraf.

Tusind tak til alle der har hjulpet og støttet os.

God læselyst.

ABSTRACT

In August 2019, a new education launched in Denmark, Den Forberedende Grunduddannelse (FGU). It's been politically decided that the main framework for students' personal, social and professional learning at FGU must be holistic education. The concept of holistic education originates from the vocational schools and has had a positive effect on student retention. Across Denmark teachers with various backgrounds work to apply holistic education as a didactic principle at FGU. This thesis examines the teachers' understanding and perspectives on how to create a holistic learning culture at FGU.

The research, in this thesis, is based on four semi-structured interviews with three teachers and one consultant. We also include observations from a team meeting where the interviewed teachers work on a project based on holistic teaching.

To explore how the teachers, create a holistic learning culture, we use the theory of learning by Knud Illeris' as well as Iben Jensen's complex concept of culture. By combining the two theories, we aim to understand how teachers' series of practices, both in- and outside the team, have an impact on the team's learning. We have also included Vibe Aarkrog's transfer concept to study more closely the relationship between theory and practice in holistic education.

In our analysis, we examine both teachers' comprehension of holistic teachings and their existing learning culture. In the first part the analysis, we examine the teachers' articulation of meaningful elements in holistic teaching. The analysis shows that teachers understand holistic teaching as an inter-professional collaboration, in which general subjects, such as Danish and mathematics etc. and workshop subjects such as kitchen and healthcare etc. are integrated. In the integration of subjects, the teachers aim towards a practice-based teaching as the base for students subsequent theoretical understanding. In the second part of the analysis we examine teachers' existing learning culture and how it can challenge or support the effort of holistic teaching. The holistic learning culture that teachers want to create is challenged by cultural clashes and power relations in the teachers' cross-professional collaboration. A joint focus on the importance of both the relational work and the interaction

with the students in the learning culture, supports the teachers' work on holistic teaching. Finally, the holistic learning culture may be challenged by contradictory political demands to focus on both completing exams and student retention respectively.

In the thesis, we conclude that teachers' effort in creating a learning culture based on holistic teaching, is challenged as one subject areas values and logic dominate in all aspects of the existing learning culture. In the teachers' work towards a holistic teaching culture at FGU, the teachers must mutually leverage each other's resources. Thus, by interacting with each other and joining their forces, teachers can motivate students to learn both the workshop and general subjects within a holistic education framework.

INDHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	2
ABSTRACT	3
LÆSEVEJLEDNING	7
KAPITEL 1: SPECIALETS HVAD OG HVORFOR	8
Indledning.....	8
En ny uddannelsespolitisk målsætning.....	8
Et nyt forberedende tilbud	9
Helhedsorienteret undervisning	10
Problemformulering.....	14
Forskningsspørgsmål.....	14
Afklarende afsnit.....	15
FGU – en kort historik	15
Indhold og opbygning af FGU	17
Kontekst for den FGU-institution vi undersøger	19
KAPITEL 2: STATE OF THE ART	21
Rundt om helhedsorienteret undervisning	21
Indførsel af helhedsorienteret undervisning	22
Helhedsorienteret undervisning som begreb på FGU	23
Helhedsorienteret undervisning i andre uddannelseskontekster	28
Opsamling og specialets bidrag	30
KAPITEL 3: GRUNDLÆGGENDE ANTAGELSER I SPECIALET	31
Et socialkonstruktivistisk ståsted.....	31
Institutionalisering	32
Eksternalisering.....	33
Objektivering.....	34
Internalisering.....	35
KAPITEL 4: TEORETISK RAMME	37
Læringskultur – et bredt begreb	37
Knud Illeris’ læringsforståelse	39
Iben Jensens komplekse kulturbegreb.....	43
Transferbegrebet hos Vibe Aarkrog.....	46
KAPITEL 5: HVORDAN KAN VI OPNÅ DEN VIDEN VI EFTERSPØRGER?	52
Præsentation af empiri	52
Interviews	52
Observation af teammøde.....	54

Vores empiri indeholder ikke	54
Metodiske til- og fravalg	55
Adgang til felten	56
Interviewguides	57
Enkeltinterviews som metode	57
Transskription	58
Vores rolle som forskere	59
Etiske overvejelser	60
KAPITEL 6: ANALYSE	63
Del 1: Lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning	64
Tværfprofessionelt samarbejde	64
Integration af almene og værkstedsfag	67
Forholdet mellem teori og praksis	72
Delkonklusion	77
Del 2: Lærernes nuværende læringskultur	79
Det tværfprofessionelle samarbejde mellem "os" og "dem"	79
Magtforhold i lærerteamets læringskultur	85
Relationens betydning – en balancegang	91
De modsatrettede krav	97
Delkonklusion	104
KONKLUSION	106
ARTIKEL	109
Helhedsorienteret undervisning – et didaktisk princip	109
LITTERATUR	115

LÆSEVEJLEDNING

I **kapitel 1** præsenterer vi specialets indledning, problemformulering samt et afklarende afsnit, der beskriver hvad FGU er.

I **kapitel 2** præsenterer vi specialets state of the art, dvs. den forskningsmæssige viden om helhedsorienteret undervisning, som specialets undersøgelse står på skuldrene af.

I **kapitel 3** formulerer vi de grundlæggende videnskabsteoretiske antagelser bag specialets undersøgelse. Den viden vi producerer i specialet, tager udgangspunkt i Berger & Luckmanns udlægning af socialkonstruktivismen.

I **kapitel 4** argumenterer vi for de teoretiske læsebriller, vi har valgt at anvende i analysen af vores empiri. Til at undersøge hvordan lærerne skaber en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning, har vi valgt at anvende Knud Illeris' læringstrekant i spil med Iben Jensens komplekse kulturbegreb. Endvidere har vi inddraget Vibe Aarkrogs udlægning af transferbegrebet til at kunne analysere forholdet mellem teori og praksis i den helhedsorienterede undervisning i dybden.

I **kapitel 5** fremlægger vi de metodiske til- og fravalg i specialets undersøgelse, som har betydning for den viden, vi kan producere om problemformuleringen. Desuden beskriver vi specialets empiri. Empirien består af fire interviews, en uformel samtale samt en observation af et teammøde.

I **kapitel 6** udfoldes specialets analyse. Analysen er koblet op på specialets to forskningsspørgsmål og er derfor todelt. Første del behandler lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning. Anden del behandler lærernes nuværende læringskultur i relation til deres forståelse af helhedsorienteret undervisning.

I **konklusionen** samler vi op på specialets vigtigste analytiske fund.

KAPITEL 1: SPECIALETS HVAD OG HVORFOR

Indledning

En ny uddannelsespolitisk målsætning

"Det er en kerneopgave for samfundet at bane vejen for, at alle unge får et liv med uddannelse og job. De unge skal i højere grad rustes til at være herre i eget liv og indgå på arbejdsmarkedet og i samfundslivet"

(UVM, 2017a, 3).

Med denne indledende sætning i den politiske aftale "Aftale om bedre vejen til uddannelse og job" (2017) er der tilføjet et afgørende nyt element til den uddannelsespolitiske målsætning, der har domineret siden den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen i 1993 præsenterede 95-procentmålsætningen med programmet "Uddannelse til alle" (Christensen, 2017). I stedet for at 95 procent af en årgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse efter folkeskolen, er det nu lavet om til, at 90 procent skal igennem en ungdomsuddannelse inden de er 25 år, mens de sidste 10 procent gerne skal have fast tilknytning til arbejdsmarkedet evt. som ufaglært. Denne nye målsætning, der inkluderer 100% af en ungdomsårgang, markerer et interessant skifte i uddannelsespolitik af to årsager. For det første sætter den nye målsætning fokus på, at uddannelse ikke er det rette valg for alle unge efter folkeskolen. Vigtigheden af uddannelse nedprioriteres bestemt ikke, men beskæftigelse føjes til som en legitim vej til at nå målet om at komme ud på arbejdsmarkedet og blive "herre i eget liv". For det andet markerer 100-procentmålsætningen også et eksplicit fokus på den gruppe af unge i uddannelsessystemet, som af mange forskellige årsager ikke er i arbejde eller har gennemført en uddannelse syv år efter grundskolen og som er blevet beskrevet som en "restgruppe", man hidtil har lavet "rest-politik" for (Ekspertgruppen, 2017, 3).

Dette speciale skriver sig ind i konteksten for den nye "retning", som vi ser i dansk uddannelsespolitik og dykker ned i en af de større reformer på området, som den nye målsætning har affødt.

Et nyt forberedende tilbud

I kølvandet på den nye 100-procentmålsætning valgte den daværende regering at oprette et helt nyt forberedende tilbud til de unge og voksne under 25 år, som efter folkeskolen endnu ikke har gennemført en ungdomsuddannelse eller er kommet i job. Det nye tilbud har fået navnet "Den Forberedende Grunduddannelse" (FGU) og har til formål at forberede eleverne til at gennemføre en ungdomsuddannelse (herunder især en erhvervsuddannelse) eller alternativt at komme i ufaglært beskæftigelse (UVM, 2019a, §1). Oprettelsen af FGU indebærer en gennemgribende forandring af det forberedende område, hvor en lang række af de forberedende tilbud, som tidligere eksisterede enkeltvis herunder bl.a. produktions-skolerne og VUC, omlægges og samles under FGU. Det skal gøre det forberedende område mindre fragmenteret og skabe et sammenhængende og helhedsorienteret tilbud for de unge. En analyse af målgruppen for de forberedende tilbud, foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut i forbindelse med en ekspertgruppes arbejde forud for etablering af FGU peger på, at unge i de forberedende tilbud generelt set har en svagere socioøkonomisk baggrund og en højere grad af faglige udfordringer sammenlignet med unge, som ikke har anvendt forberedende tilbud (Ekspertgruppen, 2017, 32). Det er en gruppe der spænder over alt fra unge med misbrug, unge med diagnoser, bogligt svage eller ordblinde, uafklarede unge og alt derimellem. Med en samling af de forberedende tilbud får FGU altså en heterogen målgruppe i et bredt aldersspænd mellem 15-25 år.

Den 1. august 2019 havde elever og ansatte deres første skoledag på 27 nye FGU-institutioner fordelt på 85 skoler over hele landet. Med FGU som specialets undersøgelsesfelt åbner vi derfor døren ind til en forandringsproces, hvor udfordringer og udviklingspotentialer står i kø for at blive undersøgt nærmere. Midt i alle disse udfordringer står en særligt central opgave, som handler om at skabe en helt ny pædagogisk og didaktisk læringskultur, der skal være kendetegnende for og gennemsyre hele FGU. Med FGU-reformen er det aftalepartierne ambition, at alle FGU-institutioner skal basere deres praksis på et fælles pædagogisk og didaktisk grundlag, således at eleverne møder en gennemgående og sammenhængende læringskultur i hele organisationen. Det betyder, at der skal skabes en fælles

kultur - en ny "professionsidentitet" – blandt lærerne, som alle sammen kommer til FGU fra forskellige institutioner (UVM, 2017a, 31). Med dette speciale er det vores intention at sætte fokus på den nye læringskultur, som skal være kendetegnende for FGU og som det især er lærernes opgave at stable på benene.

Helhedsorienteret undervisning

Ifølge "Vejledning til de 15 didaktiske principper på FGU" skal læringskulturen på FGU helt konkret være baseret på en pædagogisk og didaktisk tilgang kaldet "helhedsorienteret undervisning" (Københavns Professionshøjskole et.al, Vejledning, 2). Helhedsorienteret undervisning skal derved være den gennemgående ramme for elevernes faglige, personlige og sociale læring. Helhedsorienteret undervisning bygger på erfaringer fra erhvervsuddannelserne, hvor en evaluering foretaget af Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK) og Rambøll Management Consulting på vegne af Undervisningsministeriet viser, at arbejdet med helhedsorienteret undervisning har en signifikant positiv betydning for fastholdelse af elever på grundforløbet af erhvervsuddannelser (UVM, 2017b, 1). I evalueringen beskrives det at:

"Grundantagelserne bag den helhedsorienterede undervisning er, at anvendelsen af de almene fag i samspil med de erhvervsfaglige fag gør de almene fag meningsfulde for eleverne. Eleverne kan se, hvad de skal bruges til. De almene fag bliver funktionelle"

(UVM, 2017b, 6).

Tankegangen ved helhedsorienteret undervisning er altså hovedsageligt, at eleverne bedre kan lære de almene fag (dvs. dansk, engelsk, matematik osv.), når de bliver sat i sammenhæng med de erhvervsfaglige fag (dvs. smed, tømrer, kok osv.). Når eleverne får mulighed for at bruge deres hænder i de erhvervsfaglige fag og i den forbindelse har behov for matematiske eller danskfaglige færdigheder i forbindelse med praksis, bliver det nemmere for dem at lære dansk og matematik. I en pjeces lavet til unge, der overvejer at søge ind på FGU, beskrives det, at det særlige ved uddannelsen er undervisningen, der er *"anderledes end på andre skoler"* og at *"praksis, produktion og praktik er det, som undervisningen bygger på"* (UVM, 2019b, 5). Med dette fokus på praksis i den helhedsorienterede undervisning på FGU, videreføres læringsforståelsen fra erhvervsuddannelserne, hvor det antages at de

almene fag må sættes i relation til en form for praksis/praktik/produktion, før eleverne kan se hvad de almene fag skal bruges til og derved lære det tilsigtede. Ifølge aftale-teksten til FGU-reformen er det helt afgørende, at eleverne formår at lære de almene fag:

"(...) alle, der optages på FGU (...), skal opnå grundlæggende kompetencer i dansk og matematik. Alle har brug for at kunne læse, skrive og regne for at kunne begå sig og deltage i samfundslivet. Derudover er grundlæggende kompetencer i dansk og matematik en forudsætning for at blive optaget på en ungdomsuddannelse"

(UVM, 2017a, 9).

Målet er altså at eleverne, gennem den helhedsorienterede undervisning, dygtiggør sig i de almene fag på FGU, således at de bliver forberedt på at tage en ungdomsuddannelse eller komme ud på arbejdsmarkedet. Ifølge "Vejledning til de 15 didaktiske principper på FGU" vil arbejdet med helhedsorienteret undervisning kunne betyde, at eleverne bl.a. *"bliver mere motiverede ved at arbejde med autentiske opgaver"*, at *"deres styrker bringes i spil"* og at de *"engagerer sig mere"* (Københavns Professionshøjskole et.al, Vejledning, 13).

Fordelene ved og ambitionerne med helhedsorienteret undervisning synes altså at være mange, men før det kan lykkes, kræver det – som bekendt med alle andre forandringsprocesser – at de, der skal sparke bolden i mål, har kompetencerne, mulighederne og frem for alt lysten til overhovedet at indgå i spillet. Med andre ord er det de mange nye FGU-læreres indsats, der i høj grad kommer til at afgøre om helhedsorienteret undervisning kan indføres succesfuldt som den gennemgående ramme for elevernes læring. I aftaleteksten til FGU-reformen spår aftalepartierne ydermere, at hvis FGU skal komme i mål med at skabe den nye læringskultur baseret på helhedsorienteret undervisning, vil det betyde at:

"Nogle undervisere vil skulle undervise mere inkluderende og langt mere praksis- og helhedsorienteret end i dag. Og andre undervisere vil skulle tilpasse en udpræget praktisk undervisning, så der bliver en naturlig overgang til en bredere understøttende undervisning i dansk og matematik"

(UVM, 2017a, 32).

Heri henvises til, at FGU samler især almenlærere fra VUC og værkstedslærere fra produktionsskolerne, som alle sammen nu skal lære en ny måde at undervise på. For at de almene fag og værkstedsfagene kan væves sammen og skabe meningsfulde helheder for eleverne, kræver det, at de mange nye lærere arbejder sammen og skaber en læringskultur i fællesskab, hvor almenlærernes kompetencer sættes i spil og på samme tid kan drage nytte af værkstedslærernes praksisfaglige kompetencer og omvendt. Citatet peger ydermere på, at lærerne i deres individuelle undervisning skal udvikle deres didaktiske praksis i enten en mere værkstedsfaglig eller almenfaglig retning. At helhedsorienteret undervisning både skal udvikles i fællesskab samt individuelt, stiller store forventninger til den nye læringskultur på FGU, hvor lærerne har meget forskellige udgangspunkter for denne udvikling. FGU er opbygget af tre spor, hvoraf produktionsgrunduddannelses-sporet (pgu) er det eneste spor, hvor lærerne på nuværende tidspunkt skal arbejde sammen om helhedsorienteret undervisning på tværs. I dette samarbejde skal lærerne samtidig udvikle deres individuelle didaktiske praksis. I dette speciale har vi derfor valgt at tage udgangspunkt i pgu-sporet, da integrationen mellem almene- og værkstedsfaglige fag gør sig gældende på dette spor.

I dette speciale kommer vi til at tale om læring på to niveauer; elevernes læring og lærernes læring. Det er ikke kun elevernes læring, der er i fokus, men i lige så høj grad lærernes læring omkring helhedsorienteret undervisning, der er central. Lærernes læring i forbindelse med helhedsorienteret undervisning er essentiel for at lærerne kan skabe en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning, som det er antagelsen, skaber de bedste betingelser for elevernes læring. Derfor er begge niveauer vigtige og vil indgå kontinuerligt i hele specialet, men vores hovedfokus vil ligge på lærernes læring, da vi i denne sammenhæng ser det som forudsætningen for elevernes læring.

Med den relativt korte tid, som FGU har eksisteret, er helhedsorienteret undervisning på FGU et hidtil uudforsket område i forskningslitteraturen. Vi ser et videnshul på området og det er derfor vores intention med dette speciale, at bidrage med en indledende indsigt i den forandringsproces, som lærerne står i lige nu, i forbindelse med at give helhedsorienteret undervisning vinger at flyve med. Vi ønsker at producere viden set fra lærernes perspektiv og stille spørgsmål som: Hvad er helhedsorienteret undervisning for lærerne? Hvordan forestiller de sig at helhedsorienteret undervisning kan udføres i praksis? Hvilken betydning

har lærernes forskellige professionelle baggrunde for arbejdet med at skabe en ny læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning på pgu-sporet? Giver helhedsorienteret undervisning mening for lærerne i forhold til deres forståelse af målgruppens behov? Med alle disse spørgsmål understreges det, at en læringskultur baseret på helhedsorienteret undervisning i vores øjne involverer mange aspekter, herunder lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning, samarbejde og samspil mellem lærere med forskellige faglige baggrunde, betydningen af målgruppens behov og hvordan de sammen kan skabe meningsfulde helheder på tværs af værkstedsfag og almene fag til gavn for elevernes læring. Med alle disse spørgsmål og elementer in mente, vil vi forsøge at svare på følgende problemformulering.

Problemformulering

Hvordan skaber et nyt lærerteam, sammensat af undervisere med forskellige professionelle baggrunde på pgu-sporet af en FGU-institution, en læringskultur der bygger på helhedsorienteret undervisning, hvori almenfag og værkstedsfag forenes?

Forskningsspørgsmål

- Hvilke elementer italesætter lærerne som betydningsbærende i deres forståelse af helhedsorienteret undervisning?
 - Tværprofessionelt samarbejdet
 - Integration af almene og værkstedsfag
 - Forholdet mellem teori og praksis
- Hvilke elementer i lærernes nuværende læringskultur understøtter eller udfordrer deres forståelse af og praksis omkring helhedsorienteret undervisning?
 - "Os og dem" i det tværprofessionelle samarbejde
 - Magtforhold i lærerteamets læringskultur
 - Relationens betydning – en balancegang
 - Modsatrettede krav i en helhedsorienteret læringskultur

Afklarende afsnit

FGU – en kort historik

I kraft af at FGU er en helt ny uddannelse, har vi valgt at inddrage følgende tidslinje, der skitserer en historik over FGU og hvor dette speciale placerer sig i historikken.

Juni 2015

Regeringsgrundlag: "Sammen for fremtiden".

Unges valg af ungdomsuddannelse skal gøres mere målrettet og tendensen til frafald og omvalg skal reduceres.



Januar 2016

Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse nedsættes: Skal komme med forslag til hvordan flere unge kan komme til at gennemføre en ungdomsuddannelse efter folkeskolen.



Februar 2017

Ekspertgruppens anbefalinger udkommer:

"Bedre veje til en ungdomsuddannelse". Peger på at bl.a. det forberedende område må gøres mere sammenhængende.



Maj 2017

Regeringsudspil: "Tro på dig selv – det gør vi". Lægger op til helt at gentænke det forberedende uddannelsesområde ved at seks forberedende tilbud slås sammen til én Forberedende Grunduddannelse (se bilag 1).



Oktober 2017

Politisk aftale: "Aftale om bedre veje til uddannelse og job". Aftalepartierne er enige om at oprette en ny uddannelse med navnet Forberedende Grunduddannelse.



Maj 2018

Et enigt Folketing vedtager fire love hvor bestemmelserne for den nye uddannelse nedfældes.



August 2019

Første skoledag for elever og ansatte på FGU den 1. august 2019.



December 2019

Kaotisk opstart: Flere medier rapporterer om mange sygemeldinger blandt lærerne, IT-problemer og mangel på borde, stole og undervisningsmaterialer på mange af de nystartede institutioner¹.



Marts 2020

Specialets undersøgelse igangsættes: Lærerne er først begyndt at arbejde sammen om helhedsorienteret undervisning på nuværende tidspunkt.



¹ Se bl.a. DR-artikel "Stressramte lærere og nedbrudt it-system. Sårbare unge fanget i FGU-kaos" af Juul & Würtz i litteraturlisten.

Indhold og opbygning af FGU

I problemformuleringen anvender vi termen "pgu-sporet", som er et af de tre spor, som FGU er bygget op omkring. De tre spor på FGU er: almen grunduddannelse (agu), produktionsgrunduddannelse (pgu) og erhvervsgrunduddannelse (egu). Vi har valgt at inddrage følgende beskrivelse af alle tre spor, da et indledende kendskab til de tre spor er en forudsætning for at forstå hvordan lærere på FGU skal arbejde sammen i teams om helhedsorienteret undervisning på tværs af spor. Selvom vi har valgt at indramme specialets undersøgelse til at fokusere på pgu-sporet af FGU jf. problemformuleringen, er det derfor nødvendigt også at vide noget om de andre spor.

Almen grunduddannelse (agu):

På agu-sporet skal eleverne undervises i almene fag som dansk, engelsk og matematik, men på en praksisrettet måde, således at det teoretiske eller abstrakte bliver håndgribeligt og virkelighedsnært. Undervisningen i de almene fag skal derfor gerne være koblet til en autentisk praksis, der findes i elevernes omverden som fx udvikling af en digital kogebog til kommunens unge (UVM, 2020a). Agu-sporet henvender sig til unge, der ønsker at komme ind på en erhvervsuddannelse eller hf.

Lærerne på dette spor omtales "almenlærere" eller "agu-lærere" i resten af specialet. Agu-lærerne underviser i de almene fag både på agu- og pgu-sporet.

Produktionsgrunduddannelse (pgu):

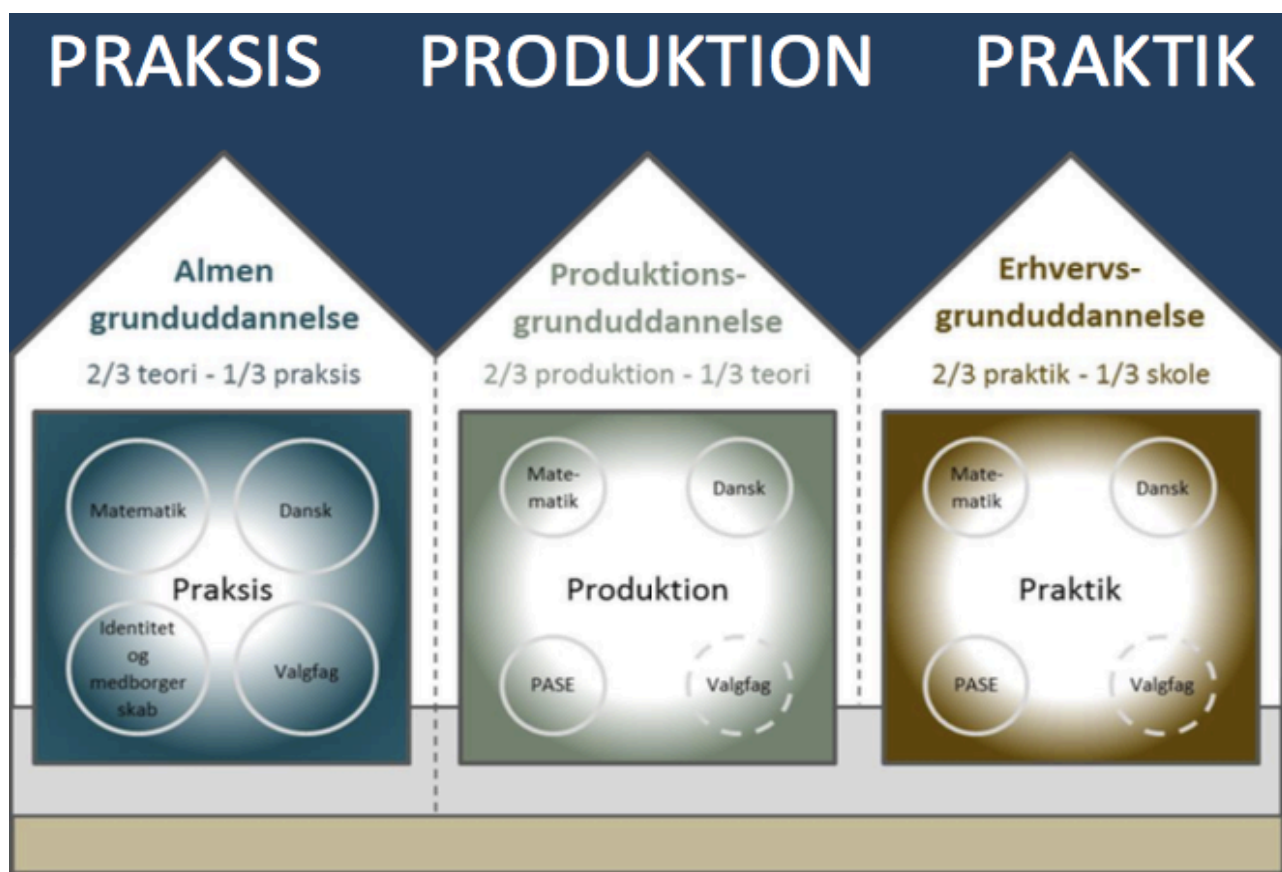
Undervisning på pgu-sporet minder i høj grad om undervisningen på de tidligere produktionskoler. Forskellen er, at man nu tager udgangspunkt i et af 12 forskellige faglige temaer, hvor faglige mål fra almene fag som dansk og matematik blandes ind i produktionen i værkstederne. Eksempler på faglige temaer er Mad og ernæring eller Handel og Kundeservice. Formålet med produktionsgrunduddannelsen er at de unge senere kan starte på en erhvervsuddannelse eller indgå som ufaglært arbejdstager på arbejdsmarkedet.

Lærerne på dette spor omtales "værkstedslærere" eller "pgu-lærere" i resten af specialet. Pgu-lærerne underviser kun på et værksted på pgu-sporet.

Erhvervsgrunduddannelse (egu):

På egu-sporet veksler eleverne mellem virksomhedspraktik og skoleforløb. Undervisningen i skoleforløbene skal tilrettelægges, så der tages udgangspunkt i konkrete opgaver, som eleven arbejder med i sin praktikvirksomhed. Skoleforløbet skal desuden understøtte, at eleven får kompetencer i almene fag, således at eleven kan indgå ligeværdigt i beskæftigelse efter endt uddannelse. Egu-sporet kommer ikke til at optræde i særlig høj grad i dette speciale, da lærerne på dette spor ikke indgår i det team vi undersøger.

Nedenfor ses en figur, der illustrerer de tre spor på FGU:



Kilde: Københavns Professionshøjskole: Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU.

Som det fremgår i figuren, indeholder alle tre spor en kobling mellem teori/skole og praksis/produktion/praktik i forskellige forhold. Agu-sporet rummer mest teori, mens pgu og egu rummer mest praksis i form af produktion eller praktik. Selvom teorien fylder mest på agu, er praksis stadig det centrale for undervisningen i kraft af, at det står i midten på samme

måde som ved pgu og egu. De almene fag, der figurerer uden om praksis, produktion og praktik, skal i den helhedsorienterede undervisning kobles og forenes med en praksis, der giver mening for eleverne og derved danne en helhed som den lysende cirkel illustrerer.

Kontekst for den FGU-institution vi undersøger

Følgende afsnit beskrives konteksten og nogle af de lokale forhold, der gør sig gældende på den specifikke FGU-institution, som specialets undersøgelse er foretaget på.

Den FGU-institution vi har undersøgt, er geografisk fordelt på tre matrikler inden for den samme kommune, som hver især har et antal bygninger tilknyttet. Undersøgelsens data er indsamlet på den ene af de tre matrikler, som har tre bygninger knyttet til skolen. Før FGU-reformen trådte i kraft, har skolens bygninger fungeret som en produktionsskole med forskellige værksteder. I forbindelse med FGU er der bygget en ny bygning, som indeholder lokaler til brug for agu-sporets elever og lærere. Som det er illustreret på specialets forside, er undervisningen på hhv. værksteder og almene fag adskilt fra hinanden i kraft af, at de fysisk er placeret forskellige steder på skolens grund. Da vi besøgte skolen for første gang i marts, fortalte lærerne, at flere elever end forventet var startet på FGU den 1. august 2019, og derfor har de kæmpet med pladsmangel siden opstart. Derudover fik vi fortalt, at der har været en del udskiftning i den lokale ledelse på skolen og at de på daværende tidspunkt ikke havde nogen pædagogisk leder ansat.

Skolen har en konsulent ansat (Lone²), som inden opstarten på FGU har været med til at udarbejde de pædagogiske og didaktiske principper for FGU og som derefter har arbejdet med at understøtte lærerne i at lave helhedsorienteret undervisning.

I forbindelse med igangsættelsen af praksis omkring helhedsorienteret undervisning på skolen er lærerne blevet sat sammen i teams på tværs af agu- og pgu-sporet. Ledelsen på skolen har pålagt de forskellige lærerteams at planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb, som de skal udføres i uge 19³. Derudover har ledelsen på skolen bestemt, at agu-eleverne ikke er en del af forløbet i uge 19, men at det kun er pgu-eleverne der skal indgå. Det specifikke team vi undersøger i specialet, skal derfor planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb hvor pgu-elever fra Mad og Ernæring og Sundhed og Omsorg

² Præsenteres i afsnittet "Præsentation af empiri".

³ Efterfølgende har Covid-19 situationen udskudt forløbet på ubestemt tid.

indgår. Lærerteamet har aftalt at eleverne fra de to værksteder skal arbejde med Babettes Gæstebud i det helhedsorienterede undervisningsforløb. Eleverne skal arbejde med at lave menukort, pressemeddelelse og mad til beboerne på et nærliggende plejehjem. I forløbet skal værkstedsfagene samt dansk, matematik og IT integreres mest muligt. Eleverne deles i grupper på tværs af værksteder, som arbejder sammen i forløbet.

Det forholder det sig også sådan, at agu-lærerne i teamet blot skal varetage deres normale undervisning af pgu-eleverne i uge 19. I stedet for at indgå hele ugen på samme måde som pgu-lærerne, skal agu-lærerne i teamet altså kun være med to gange i løbet af uge 19 af 1,5 times varighed hver. Agu-lærerne deltager dog alligevel på lige fod med pgu-lærerne i planlægningen af forløbet og ligeledes skal agu-lærernes undervisning i den pågældende uge også være indholdsmæssigt knyttet til det helhedsorienterede undervisningsforløb.

KAPITEL 2: STATE OF THE ART

Rundt om helhedsorienteret undervisning

Empirisk placerer dette speciale sig i en forberedende uddannelseskontekst, hvor de elever, der har behov for at blive forberedt på en ungdomsuddannelse eller komme i ufaglært beskæftigelse befinder sig. Derudover læner specialet sig også op ad en erhvervsskolekontekst, da mange af de elever, der går på FGU orienterer sig mod erhvervsuddannelserne, eller alternativt at kunne varetage et ufaglært erhverv. Endvidere skriver specialet sig ind i didaktisk og pædagogisk diskussion om hvordan helhedsorienteret undervisning skal skabe motivation og mening for den enkelte elev.

Overordnet set åbner vi også døren ind til et meget politiseret felt, hvori politiske beslutninger og anbefalinger påvirker praksis på den enkelte uddannelsesinstitution. Med FGU-reformen har det forberedende uddannelsesområde fået meget politisk bevågenhed og der er som tidligere nævnt sat en 100-procentmålsætning som politisk succeskriterie. På den måde er det også et felt, hvori pædagogiske og didaktiske anbefalinger om helhedsorienteret undervisning på FGU kan ses som udtryk for en politisk beslutning om at mindske frafald blandt elever på det forberedende område. Det betyder samtidig, at vi igennem hele specialet vil søge at forholde os aktivt og kritisk til den viden vi får fra dokumenter og rapporter, hvis afsender spiller en rolle i det politiske landskab.

Helhedsorienteret undervisning har været udgangspunkt for kædesøgninger i både nationale og internationale databaser. I de nationale søgninger står Undervisningsministeriet (UVM) centralt i både definitioner og forskning, hvilket vanskeliggør sneboldssøgninger, da der ikke fremgår kilder på dokumenter fra UVM. Når UVM står - enten direkte eller indirekte - bag størstedelen af litteraturen på området og der som nævnt ikke oplyses kilder eller referencer, er det vanskeligt at komme "bagved" den viden, der præsenteres af UVM. Det er derfor afgørende, at vi har dette forhold for øje, når vi inddrager disse kilder i specialet. I det følgende vil vi arbejde med den eksisterende viden om begrebet helhedsorienteret undervisning ved at tage udgangspunkt i dokumenter og forskning fra perioden mellem 1989

og 2020. Vi har udvalgt dokumenter i form af UVM's vejledninger til FGU og evalueringsrapporter fra Rambøll udarbejdet på vegne af UVM og EVA. Derudover har vi valgt at inddrage Forsøgs- og udviklingsprojekt (FoU)-publikationen "Helhedsorientering – et didaktisk princip i erhvervsuddannelserne", der ligeledes er udgivet af UVM. Endeligt har vi inddraget dokumenter, der beskriver hvordan elementer fra den helhedsorienteret undervisning kan findes i andre både danske og udenlandske uddannelseskontekster.

Med dette ønsker vi at undersøge baggrunden for at indføre helhedsorienteret undervisning, hvad helhedsorienteret undervisning er på FGU samt hvordan det udfoldes i andre uddannelseskontekster. I specialets tilhørende artikel udfolder vi i dybden hvordan definitioner af helhedsorienteret undervisning som begreb har forandret sig gennem de sidste 30 år i forskningslitteraturen.

Indførsel af helhedsorienteret undervisning

Helhedsorienteret undervisning indskrives første gang i loven om erhvervsuddannelser i 1989 (UVM, 1989, §22). Dette gøres som følge af Nordskov-Nielsen udvalgets betænkning fra juni 1987. Inden erhvervsskolereformen fra 1991, nedsatte daværende undervisningsminister Bertel Haarder et udvalg, Nordskov Nielsen-udvalget, der i 1987 udgav "Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser" (1987) som et forstudie til erhvervsskolereformen. Nordskov-Nielsen udvalget problematiserede uddannelsernes manglende forbindelse mellem teori og praksis og bemærkede *"at 'traditionel' teoretisk undervisning ofte mislykkedes – ikke fordi den er teoretisk, men fordi den er fjern fra elevernes forudsætninger og behov for at skaffe sig overblik"* (Nordskov Nielsen-udvalget, 1987, 224). At undervisningen skal tilrettelægges og gennemføres på en helhedsorienteret måde, er altså udtryk for et behov for at forbinde den teoretiske undervisning med elevernes forudsætninger og behov for overblik. Efter helhedsorienteret undervisning blev indført i erhvervsuddannelsesloven i 1989, var der, ifølge Henrik Friediger fra erhvervsskoleafdelingen i UVM, meget debat om hvordan begrebet skulle forstås (Andersen, Jørgensen & Carlsen, 1998, 9). Som følge heraf valgte UVM derfor at udgive FoU-publikationen "Helhedsorientering – et didaktisk princip i

erhvervsuddannelserne" (1998)⁴. I forordet til publikationen skriver Friediger, at målet med publikationen er *"at sætte helhedsorienteringen til videre debat og anvise nogle mulige veje for udviklingen af helhedsorienteret undervisning"* (Andersen, Jørgensen & Carlsen, 1998 s. 3). Her er det relevant at sætte fokus på det forhold, at Friediger pointerer, at meninger og synspunkter står for forfatterens egen regning. På trods af dette skrevne forbehold, ser vi i høj grad FoU-publikationen som udtryk for UVM's forståelse af begrebet, da det ikke virker plausibelt, at der er store uoverensstemmelser mellem forfatterens udlæg i udgivelsen og ministeriets forståelser i en udgivelse, som har til formål at anvise mulige veje til udvikling. Her ser vi et eksempel på hvordan UVM står indirekte som afsender af den viden, der ligger på området om helhedsorienteret undervisning og som gør det svært at "se bag om begrebet" i forskningslitteraturen.

I publikationen fokuserer forfatterne på helhedsorienteret undervisning som en meningsfuld undervisning af elever, hvori almene og erhvervsfaglige fag integreres. Fra indførslen af begrebet i 1989 til undervisningen på erhvervsskolerne i dag, er forvirringen og usikkerheden på begrebets udformning i praksis, vedblevet med at være stor.

Efter indførslen af helhedsorienteret undervisning på erhvervsuddannelserne i 1989, har begrebet været del af erhvervsskoleloven som didaktisk princip på erhvervsuddannelser lige siden.

Helhedsorienteret undervisning som begreb på FGU

Begrebet helhedsorienteret undervisning optræder ikke længere kun i en erhvervsskolekontekst, men er nu også blevet en del af den forberedende uddannelseskontekst, hvor det, som nævnt i indledningen, skal stå helt centralt i undervisningens tilrettelæggelse på den nye FGU. Helhedsorienteret undervisning beskrives som et af 15 didaktiske principper, der skal understøtte og udvikle praksis på FGU-institutionerne over hele landet. De didaktiske principper trækker ifølge UVM på:

⁴ FoU-publikationen er skrevet af Ole Dibbern Andersen og Claus Bo Jørgensen fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse samt Jeppe Carlsen fra Odense Tekniske skole.

" (...) elementer fra handlingsorienteret, praksisorienteret, erhvervspædagogisk og læreteoretisk didaktik og skal kendetegne undervisningen i alle fag og faglige temaer samt de øvrige aktiviteter på FGU"

(UVM, 2020c).

Når UVM anvender begreber som handlingsorienteret eller læreteoretisk didaktik uden at referere videre eller forklare indholdet i disse begreber, ser vi her igen udfordringen ved at arbejde med UVM som en primær kilde til viden, da det er meget vanskeligt at være systematisk i afdækningen af sådanne brede didaktiske begreber. Dog er det, for os at se, muligt at trække tråde til fx den praksisorienterede didaktik og Deweys erfaringsbaserede pædagogik, men det er ikke muligt at sikre, at det også er denne forståelse, der ligger til grund, når UVM anvender dem. Det får den konsekvens, at begreberne fremstår abstrakte og løsrevet fra et videnskabeligt grundlag, hvilket vanskeliggør vores arbejde med at læse os ind i det teoretiske grundlag for de didaktiske principper på FGU, hvor helhedsorienteret undervisning er et af dem.

I vejledningen til de didaktiske principper på FGU, som bl.a. Københavns professionshøjskole har udarbejdet på vegne af UVM, tillægges helhedsorienteret undervisning en særlig betydning, hvori der læses:

"Helhedsorienteret undervisning er den gennemgående ramme for elevernes faglige, personlige og sociale læring"

(Københavns Professionshøjskole et.al, Vejledning, 3).

Derudover står der følgende om helhedsorienteret undervisning i de didaktiske principper for FGU:

"Undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i eller peger frem mod helheder, som eleverne enten kender, eller skal lære at kende. I læringsforløbet brydes helheden op i mindre dele og sammenhængen synliggøres for eleverne. En tydelig forbindelse mellem dele og helheder skal gøre undervisningen meningsfuld og relevant for den enkelte elev"

(UVM, 2019e, 1).

I ovenstående fremgår formålet med at arbejde med helhedsorienteret undervisning som værende at skabe en meningsfuld og relevant undervisning for den enkelte elev. Denne forståelse af helhedsorienteret undervisning ses også i definitioner fra erhvervsuddannelserne. I definitioner fra erhvervsuddannelserne forstås helhedsorienteret undervisning som undervisning, der integrerer almene og erhvervsfaglige fag for at gøre undervisningen mere meningsfuld for eleven (UVM, 2016, 6; UVM 1990, 6; UVM, 2017b, 6; UVM, 2017c, 8). I helhedsorienteret undervisning på erhvervsuddannelserne er der et centralt fokus på tværfaglighed og koblingen af et teoretisk og praktisk element, som skal skabe mening for eleven i undervisningen. I modsætning til dette er det i definitionen for FGU ikke tydeligt, hvad undervisningens dele og helheder skal bestå af, eller på hvilket grundlag de skal udvælges. Man kan fristes til at spørge om det mon betyder, at hvilke som helst dele og helheder med en tydelig forbindelse, vil kunne skabe meningsfuld undervisning for den enkelte elev?

Som beskrevet i indledningen, vil arbejdet med helhedsorienteret undervisning kunne betyde, at eleverne bliver *"mere motiverede"*, at deres *"styrker bringes i spil"* og at *"de engagerer sig mere"* (ibid., 13). Det er dog ikke muligt at se hvorfra disse positive resultater af helhedsorienteret undervisning kommer fra. UVM har i samarbejde med Mannaz og Erasmus lavet en artikel, hvori de introducerer til begrebet helhedsorienteret undervisning på FGU og til lærernes arbejde med helhedsorienteret undervisning. I denne artikel henvises der til *"tidligere erfaringer fra erhvervsuddannelserne"* og hvilken værdi helhedsorienteret undervisning kan få for både elever og lærere (UVM, Mannaz & Erasmus, 4). I samme artikel linkes der til resultater fra en evaluering af Fastholdelsestaskforce-arbejdet på erhvervsuddannelser⁵, hvormed det kan antages at de positive resultater der henvises til stammer fra denne rapport. Det ses samtidig flere andre steder i forskningen, at elever bliver mere motiverede, som Arnt Vestergaard Louw, der er lektor ved institut for Kultur og Læring på Aalborg Universitet, skriver: *"undervisningen forbinder brede teoretiske faglige aspekter med*

⁵ UVM har med Fastholdelseskaravanen og sidenhen Fastholdelsestaskforcen, arbejdet med helhedsorienteret undervisning som redskab til at motivere og engagere elever, med den målsætning at få flere elever til at blive på uddannelsen. Fastholdelseskaravanens fokus var primært på at få etnisk minoritetsunge til at begynde på og gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse (UVM, 2013, 4), hvorefter Fastholdelsestaskforce (UVM, 2013-2017) arbejdede bredt med at skabe kvalitetsløft på erhvervsuddannelser for at mindske frafald herpå.

konkrete praktiske anvendelsesmuligheder” (Louw, 2017, 109). Ydermere ses det også i forskning fra erhvervsskoler, at skoler der formår at koble almene fag tæt til værkstedbaseret undervisning med en praksisnær pædagogik, præsterer bedre (Jensen, Husted, Kamstrup, Haselmann & Daugaard, 2009).

I de fremlagte dokumenter fra forskningslitteraturen ovenfor knyttes den meningsfulde og motiverende undervisning sammen med koblingen mellem almene fag og værkstedsfag samt teoretisk og praktisk undervisning, hvorfor det er interessant, at der i den ovenfor nævnte artikel fra UVM står, at *”Helhedsorienteret undervisning kan tilrettelægges af den enkelte lærer i det enkelte fag (...)”* (UVM, Mannaz & Erasmus, 4). I definitioner fra erhvervsuddannelserne samt i nedslag fra forskningen, står tværfagligheden centralt, hvilket står i skarp kontrast til den videreførte forståelse på FGU hvori der, som tidligere beskrevet, fokuseres på arbejdet med dele og helheder, og det tværfaglige fokus nævnes ikke i *”Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU”*. Tværfagligheden har på erhvervsuddannelserne medført et styrket tværprofessionelt samarbejde i den helhedsorienterede undervisning. I evalueringsrapporten fra Fastholdelsestaskforcen er det tværprofessionelle samarbejde et af de ønskede resultater, der evalueres i rapporten:

”Størstedelen af lærerne har indgået i en teambaseret arbejdsdeling omkring elevernes læring”

(Rambøll, 2012, 16)

Ligeledes fremhæver både lærere og ledere:

”(...) at den teambaserede opfølgning er nødvendig for at få et helhedsindtryk af eleverne, fordi alle lærerne har nogle indtryk af eleverne og lægger mærke til forskellige ting. Som en lærer formulerer det: ”Vi har alle en andel i eleverne. Vi har alle sammen nogle indtryk af eleverne. Vi kan bedre komme hele vejen rundt, få alle nuancer med ift. den enkelte elev (når der foretages en team-baseret opfølgning)”

(Rambøll, 2012, 16).

I erhvervsuddannelserne har der været fokus på at styrke samarbejdet mellem lærerne fx i 2014, hvor UVM etablerede et modelprogram hvor 18 erhvervsskoler gennemførte 21

Forsøgs- og Udviklingsprojekter (FoU-projekter). Det ene af de to centrale fund fra projekterne var, at samarbejdet mellem lærerne på tværs af elevens kontekster, fungerede som koblingsskabende for eleven. Derudover pointerer Louw, at lærerne får større forståelse for hinandens praksis samt et stærkere samarbejde og derigennem kan skabe bedre muligheder for at eleverne kan skabe sammenhæng mellem forskellige kontekster i lærernes forskellige praksisser (Louw, 2017, 98).

Denne kobling af lærere med forskellige roller og undervisningspraksis, fx almen og værkstedsfag, kan også være udgangspunkt for en teambaseret udvikling. Peter Koudahl skriver i sin Ph.d.-afhandling fra RUC i 2005 "Den gode erhvervsuddannelse?", at når den enkelte lærer skal integrere almen og værkstedsfag, bliver det vanskeligt hvis ikke læreren har et grundlæggende kendskab til begge elementer (Koudahl, 2005, 125). Han peger derfor på behov for opkvalificering af lærerne, hvis en anvendelsesorienteret eller praksisrelateret undervisning, skal muliggøres på erhvervsskolernes grundforløb (Koudahl, 2005, 129).

Hvis vi vender tilbage til definitionen af helhedsorienteret undervisning på FGU, der har fokus på en tydelig forbindelse mellem dele og helheder samt forståelsen af, at den enkelte lærer i det enkelte fag kan lave helhedsorienteret undervisning, ses en uoverensstemmelse mellem forskningsresultaterne fra erhvervsuddannelserne og den forståelse af helhedsorienteret undervisning på FGU, der formidles af UVM. Det fremstår problematisk at videreføre tidligere erfaringer, baseret på en særlig og fælles forståelse af helhedsorienteret undervisning som didaktiske metode til en ny kontekst, hvori den didaktiske metode forstås og defineres markant anderledes. Ved at fokusere på dele og helheder og ikke tværfaglighed, bliver det muligt at arbejde individuelt med helhedsorienteret undervisning. Men når måden at forstå helhedsorienteret undervisning udvikler og ændrer sig markant, forestiller vi os, at effekterne af undervisningen fundet på baggrund af fx tværfaglighed, kobling af teori og praksis samt lærersamarbejdet som del af den helhedsorienterede undervisning samtidig ændrer sig markant. Det sætter endvidere spørgsmålstejn ved hvorvidt den politiske 100%-målsætning kan indfris, hvis den konkrete praksis omkring helhedsorienteret undervisning ændrer sig som følge af forskellige definitioner i diverse vejledninger, publikationer og artikler fra UVM.

I specialet bruges definitioner af helhedsorienteret undervisning fra erhvervsskoler og FGU ikke eksplicit, da vi undersøger lærerteamets helhedsorienterede læringskultur. Disse

definitioner er medtaget for at gøre forståelserne af helhedsorienteret undervisning nuance-rede, samtidig med at pege på begrebets udvikling gennem tiden.

Helhedsorienteret undervisning i andre uddannelseskontekster

Vender vi blikket væk fra en erhvervsskole- og forberedende kontekst, kan elementer fra helhedsorienteret undervisning også ses i andre uddannelseskontekster.

I den danske folkeskole kan elementer af helhedsorienteret undervisning fx ses i princippet om åben skole (UVM, 2020b). Den åbne skole og samarbejdet med erhvervs- og kulturlivet, skal give værdi til den fagopdelte og understøttende undervisning og kan, ifølge UVM, skabe større autenticitet i undervisningen (UVM, 2020b). I en dansk universitetskontekst kan elementer fra den problembaserede læring på Aalborg Universitet også sammenlignes med elementer fra helhedsorienteret undervisning. To af grundprincipperne i Aalborg-modellen handler om, at når de studerende skal arbejde med problemstillinger, skal det være autentiske problemstillinger samt at de studerende har mulighed for at anvende relevant erfaringsbaseret viden sammen med den teoretiske viden og færdigheder, der formidles under temarammen på den enkelte uddannelse (Aalborg Universitet, 2015, 11). Med disse nedslag vil vi vise at, selvom helhedsorienteret undervisning knytter sig tæt til den danske erhvervsskole og FGU-kontekst, ses elementer af helhedsorienteret undervisning også i andre uddannelseskontekster, som aktuelt forbindes med nye og anerkendte strømninger i uddannelsesdebatten i Danmark.

Elementer fra helhedsorienteret undervisning gør sig også gældende ved søgning i et internationalt perspektiv. Den tætteste oversættelse af begrebet helhedsorienteret undervisning på engelsk er "holistic education" eller "holistic teaching". Både "holistic education" og "holistic teaching" adskiller sig dog grundlæggende fra helhedsorienteret undervisning ved at være optaget af det hele menneske som udgangspunkt for undervisningen, i modsætning til et fokus på kobling mellem teori og praksis i en autentisk helhed i en dansk kontekst. I stedet kan vi med udgangspunkt i begreberne erfaringsbaseret undervisning og autentisk undervisning lave nedslag i den amerikanske uddannelseskontekst hvor Year Up, High Tech High og Expeditionary learning schools, er eksempler på hvordan principperne i helhedsorienteret undervisning ses i et internationalt perspektiv. Year Up startede i 2001 som et tilbud til unge, der ikke var i arbejde eller under uddannelse og hvor eleverne uddannes

til et erhverv i samarbejde med virksomheder (Year Up, <https://www.yearup.org>). Skolen arbejder med skoleforløb og praktikforløb i virksomheder og tilbyder eleverne stipendier, der kan skabe økonomisk stabilitet, da mange elever kommer fra familier med lav indkomst. Koblingen mellem den teoretiske viden og de erhvervsrettede færdigheder minder om de danske erhvervsskoler, hvor der med helhedsorienteret undervisning er fokus på integration af teoretisk viden og erhvervsrettede kompetencer.

På High Tech High skolerne i San Diego er integration af fagområder også et vigtigt element helt fra High Tech Elementary til High Tech High. Her er fokus dog ikke på samme måde erhvervsrettet, men i højere grad rettet mod, som navnet antyder, integration af teknologien i den almene undervisning. Den første High Tech High åbnede i 2000 med ca. 450 elever og har siden da udvidet til at have 16 skoler med ca. 5350 elever i 2020 (High Tech High). Udover integrationen af forskellige fagområder, har High Tech High også fokus på autentisk arbejde, som en del af undervisningen (Poftak, 2001, 36-42). Eleverne skal arbejde med både hoved og hænder for at skabe meningsfulde projekter og produkter samt arbejde med det der har betydning for den enkelte elev, den enkelte lærer eller samfundet.

På Expeditionary learning schools lægges der også vægt på sammenhængen mellem undervisningen på skolen og det omgivende samfund. I USA er der 152 Expeditionary learning schools, der bygger på ti didaktiske principper, hvori et gennemgående træk er elevens aktive rolle som undersøgende og eksperimenterende (EL Education, <https://eleducation.org/>). Lærerens rolle er faciliterende deltager i disse eksperimenter, hvorved målet er at både elev og lærer er i lærerende positioner. Den undersøgende tilgang til læring kobles tæt til autentiske problemstillinger fx i tæt samarbejde med det omgivende samfund (Levy, 2008, 75-79). Både High Tech High og Expeditionary learning schools har haft stor succes med at forberede eleverne til videreuddannelse i en college-kontekst og fremhæver en højere optagelsesprocent af deres elever på college. I den amerikanske skolekontekst har undervisning, der integrerer forskellige fagområder i meningsfulde projekter med aktivt undersøgende elever, stor betydning for elevernes mulighed for videreuddannelse, som det er ønsket at helhedsorienteret undervisning på FGU også skal få en positiv betydning for den politiske 100% målsætning for unge under 25år.

Opsamling og specialets bidrag

Helhedsorienteret undervisning er i Danmark opstået i en erhvervsskolekontekst og har indtil august 2019 udelukkende været et didaktisk princip på erhvervsuddannelserne. Med FGU-reformen skal helhedsorienteret undervisning være den gennemgående ramme for arbejdet med den enkelte elevs læring. At undervise helhedsorienteret betyder, ifølge UVM, at undervisningen består af mindre dele, der peger frem mod en helhed. I erfaringerne fra erhvervsuddannelserne fremstår koblingen mellem teori og praksis i integrationen af almene og erhvervsfaglige fag, som mere betydningsfuld end tilrettelæggelsen i dele og helheder. Helhedsorienteret undervisning som didaktisk princip på FGU står på skuldrene af erfaringer med og udviklingen af helhedsorienteret undervisning fra erhvervsuddannelserne. Men det didaktiske princip, som beskrevet af UVM, vægter elementer i undervisningen markant anderledes end tidligere, og derfor vil forståelsen af, arbejdet med og udførelsen af helhedsorienteret undervisning muligvis også se markant anderledes ud.

Med dette speciale ønsker vi at bidrage med forskningsbaseret viden, der udfolder et lærerperspektiv på helhedsorienteret undervisning som didaktisk og pædagogisk tilgang til elevs læring. I kraft af FGU's korte levetid ser vi et tydeligt videnshul på dette område, da der ikke findes andre undersøgelser af FGU på nuværende tidspunkt. Derudover ser vi et videnshul i forbindelse med helhedsorienteret undervisning, der som begreb er over 30 år gammelt i en erhvervsskolekontekst, men som stadig ikke fremstår som et anerkendt begreb i forskningslitteraturen. Der knytter sig naturligvis en stor mængde forskning til erhvervsskolerne generelt, men når der zoomes ind på det didaktiske princip om helhedsorienteret undervisning, er mængden af forskningslitteratur minimal. Samtidig står UVM som den dominerende afsender af litteratur på området, hvilket blot understreger behovet for bidrag som dette speciale, hvor afsenderen ikke relaterer sig til UVM.

KAPITEL 3: GRUNDLÆGGENDE ANTAGELSER I SPECIALET

Et socialkonstruktivistisk ståsted

I denne specialeafhandling bevæger vi os inden for det socialkonstruktivistiske felt, hvilket afspejler sig i de metodiske til- og fravalg, som er bærende for specialet undersøgelse. Specialets problemformulering lægger op til at producere viden om, hvordan nogen *skaber* noget i en social kontekst. I dette tilfælde hvordan et lærerteam sammen skaber en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning. Med socialkonstruktivisme som vidensteoretisk ståsted får vi mulighed for at lave en undersøgelse på mikroniveau, der stiller skarpt på, hvordan menneskers vanemæssige og selvfølgelige handlinger formes og forandres i deres sociale hverdagsliv (Egholm, 2014, 148). Det giver os et unikt og nuanceret øjebliksbillede i en stor og omfattende forandringsproces, som de nyopstartede FGU-institutioner står midt i.

Inden for den socialkonstruktivistiske forståelsesramme er vi i særlig grad inspireret af de to videnssociologer Peter L. Berger og Thomas Luckmann. Med udgangspunkt i Berger & Luckmanns bog "Den sociale konstruktion af virkeligheden" (2003) har vi udvalgt fire begreber, som vi mener, er vigtige at udfolde betydningen af i relation til dette speciale. Disse begreber vil indgå i specialet, som baggrund for vores forståelse af det samspil i læringskulturen, som vi ønsker at undersøge. Når vi undersøger hvordan lærernes skaber læringskultur baseret på helhedsorienteret undervisning, undersøger vi dermed også hvordan den enkelte påvirker og påvirkes af læringskulturen. De fire begreber er; institutionalisering, eksternalisering, objektivering og internalisering. Disse fire begreber referer alle til vigtige karaktertræk ved den sociale verden og er derfor helt essentielle at medtage, når genstanden for vores analyse netop er den sociale verden, som lærerne er en del af på FGU (ibid., 99).

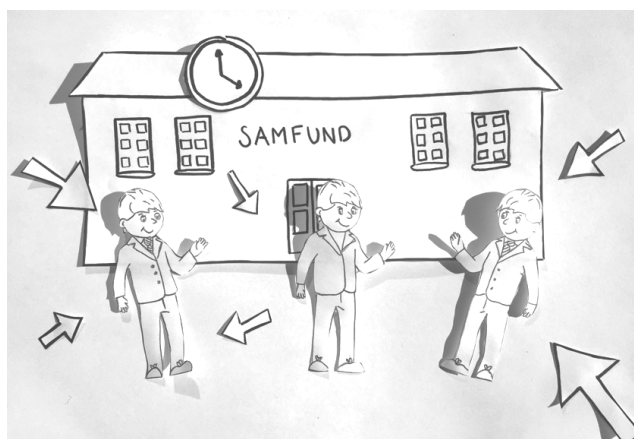
I specialet vil begreberne indgå som baggrund for vores forståelse af det samspil i læringskulturen, som vi ønsker at undersøge. Når vi undersøger hvordan lærerne skaber

læringskultur baseret på helhedsorienteret undervisning, undersøger vi dermed også hvordan den enkelte påvirker og påvirkes af læringskulturen.

Institutionalisering

Det første begreb er *institutionalisering*. Begrebet relaterer sig til det forhold, at menneskets udvikling sker i tæt samspil med sin omverden og de sociale relationer, det præsenteres for løbende (Berger & Luckmann, 2003, 86-87). Med andre ord betyder institutionalisering, at vores adfærd og handlinger påvirkes af de rammer og retningslinjer, der eksisterer inden for de institutioner, som vi færdes i. Mange gange er disse retningslinjer og rammer blevet så selvfølgelige, at de ikke længere er synlige for os og ikke noget vi stiller spørgsmålstejn ved. Fx institutionaliserer

skolesystemet børns adfærd og opstiller rammer for hvordan de forventes at opføre sig som elever, der rækker hånden op i timen og ikke kommer for sent til undervisningens start. På samme måde er lærernes adfærd i det lærerteam vi undersøger, socialiseret ind i en bestemt institutionel orden på de institutioner, som de var ansat på, før de startede på FGU. I det pågæl-



Institutionalisering: Mennesket udvikles i samspil med sin omverden

dende lærerteam har lærerne tidligere været ansat på enten VUC eller produktionsskoler, som er institutioner, der på mange måder har hver deres selvfølgeligheder og måder at gøre tingene på og som lærerne har taget til sig over mange år og fundet mening i. Med FGU som ny institution er institutionaliseringsprocessen interessant, da lærerne nu skal socialiseres ind i en ny institution, hvor man gerne vil have dem til at ændre deres adfærd og få dem til at tage nye rutiner og handlemønstre til sig. I relation til det påpeger Berger og Luckmann at:

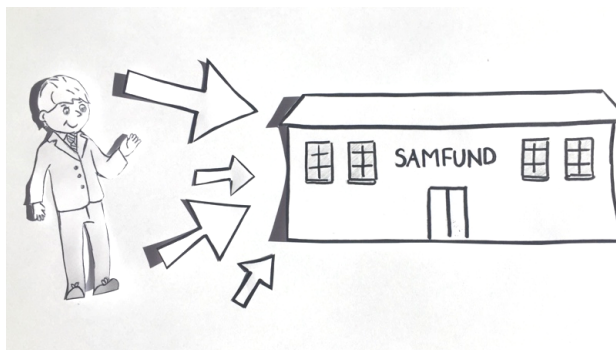
"(...) det er mere sandsynligt, at man vil afvige fra programmer, som andre har opstillet, end fra programmer, som man selv har været med til at etablere"

(ibid., 100).

FGU er ikke etableret på baggrund af et ønske fra lærerne, men på baggrund af politiske ønsker om et samlet og overskueligt uddannelses tilbud til unge under 25 år. Derfor kan der være en risiko for, at lærerne kommer til at afvige fra og afvise den institutionelle orden på FGU. Mange af dem, vi har talt med i forbindelse med dette speciale, nævner da også sygdommeldinger pga. stress, opsigelser og fyringer som en stor del af opstartsfasen på FGU og det kan måske være et udtryk for, at lærerne har svært ved at omstille sig til en helt ny måde at gøre tingene på, som de ikke selv har været med til at etablere. I den forbindelse pointerer Berger & Luckmann, at det vigtigt, at den institutionelle orden legitimeres blandt nye generationer og beskriver i tillæg hertil forskellige måder at legitimere institutioner på, der kan forklare et individ, hvorfor vedkommende skal udføre en bestemt handling frem for en anden (ibid., 132). Når man på FGU gerne vil have lærerne til at udføre helhedsorienteret undervisning, er det derfor interessant, at man på skolen har valgt at ansætte en konsulent til at understøtte lærerne i at praktisere helhedsorienteret undervisning. Konsulenten kan fungere som en slags specialist på området, der kan være med til at tilskrive helhedsorienteret undervisning gyldighed og dermed legitimere selvfølgeligheden i at udføre denne nye form for undervisning.

Eksternalisering

Eksternalisering referer til et karaktertræk ved den sociale verden, som handler om at samfundet er et menneskeligt produkt (ibid., 99). Det betyder, at mennesket skaber samfundet og dets institutioner gennem deres handlinger i form af vaner, rutiner og fortolkninger. I denne optik kan en læringskultur siges at være et menneskeligt, socialt produkt, som formes og omformes gennem lærernes handlinger i deres sociale fællesskab i teamet. I specialets undersøgelse er det derfor relevant at zoome ind på hvordan lærernes handlinger i form af vaner, rutiner og fortolkninger eksternaliseres og dermed konstrueres som et socialt produkt.



Eksternalisering: Samfundet er et menneskeligt produkt.

At mennesket skaber samfundet gennem eksternalisering af deres subjektive handlinger understreger samtidig det forhold, at vores undersøgelse udelukkende kan producere viden om, hvordan en læringskultur, der skal bygges på helhedsorienteret undervisning, tillægges bestemte betydninger af netop dette lærerteam på pgu-sporet af netop denne FGU-institution (ibid., 88). Vi forholder os derfor ikke til, hvordan læringskulturen på andre FGU-institutioner skabes. Det betyder samtidig, at undersøgelsen ikke giver et indblik i, hvordan læringskultur der bygger på helhedsorienteret undervisning kan forstås som et objektivt og løsrevet fænomen i sig selv, men i højere grad hvordan det accepteres og forhandles som gyldig viden i den sociale kontekst, som det findes i. Her ligger også en afklaring af, hvad vi rent ontologisk forstår som gyldig viden i specialets undersøgelse. Berger & Luckmann beskriver det således:

"(...) videnssociologen må beskæftige sig med, hvad end der gælder som "viden" i et samfund uden hensyn til, om denne "viden" i sidste ende (...) er gyldig eller ikke-gyldig"
(ibid., 41).

Som forskere inden for den socialkonstruktivistiske videnskab, er gyldig viden for os, dét som lærerteamet accepterer som gyldig viden i deres sociale kontekst. Det betyder samtidig, at vores epistemologiske udgangspunkt er, at viden er foranderlig og altid vil være farvet af tid og sted. Vores undersøgelse er unik for netop dette lærerteam med deres specifikke kontekstuelle forudsætninger.

Objektivering

Objektivering henviser til det forhold ved den sociale verden, at selvom mennesket konstruerer samfundet gennem sine eksternaliserede, subjektive handlinger, opfatter vi samtidig samfundet som en objektiv virkelighed (ibid, 99). Objektivering finder sted, når menneskers hverdagshandlinger over tid tillægges betydning som noget selvfølgeligt og ufravigeligt, som vi udfører uden at sætte spørgsmålstejn ved det. Igen er det interessant, at lærernes adfærd på mange måder ikke er fuldt ud institutionaliseret endnu. FGU har ikke eksisteret længe nok til, at objektiverede handlinger i form af rutiner og hverdagshandlinger har rodfæstet sig som selvfølgeligheder endnu. I vores undersøgelse er det derfor relevant at være undersøgende omkring, hvordan lærernes praksis er påvirket af normer og logikker,

som har hersket på deres tidligere institutioner og som de måske har benyttet sig af her i opstartsfasen. Det kan bidrage til at forstå, hvordan læringskulturen konstrueres af lærerne, og til at forstå hvordan lærernes logikker og normer påvirker arbejdet med at skabe helhedsorienteret undervisning.

Ifølge Berger og Luckmann opretholdes og formes hverdagslivets objektiveringer gennem vores sprog (ibid., 75). Sproget er et tegnsystem, som befinder sig "uden for" os og er derfor en del af hvad vi opfatter som den objektive virkelighed. Med sproget som formidling får nye erfaringer med nye fænomener i samfundet mulighed for at blive objektiveret, hvilket gør det muligt at indoptage og acceptere ny viden som gyldig. Når lærerne taler om sig selv og hinanden, om FGU og helhedsorienteret undervisning, er det et udtryk for de erfaringer og fortolkninger af den objektive virkelighed, som de konstruerer gennem forhandlinger af betydning og mening i deres sociale kontekst. Med lærernes forskellige baggrunde og tidligere rutinemæssige handlinger omkring undervisning i deres forhenværende sociale kontekster, skal lærerne nu til at dekonstruere deres måder at forstå undervisning på og sammen rekonstruere en ny måde at forstå undervisning på som helhedsorienteret.

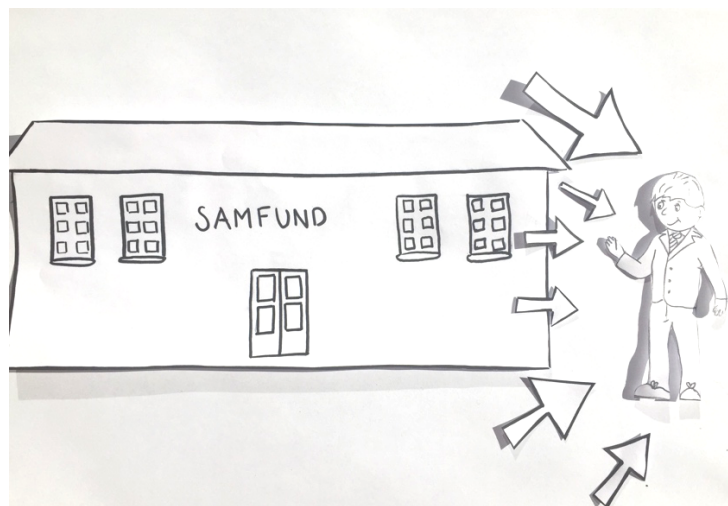


Objektivering: Samfundet er en objektiv virkelighed.

Internalisering

Internalisering peger på det aspekt ved den sociale verden, at mennesket er et socialt produkt, der formes af den sociale verden, vi selv har konstrueret gennem eksternalisering og som vi oplever som objektivt virkelig (ibid., 99). Gennem internaliseringsprocesser lærer vi legitimiteten af institutionelle rammer og retningslinjer at kende og tager dem til os som noget, der subjektivt giver mening for os at udføre (ibid., 169). For lærerne på FGU vil internalisering finde sted, når de efterhånden socialiseres ind i den institutionelle orden og bliver FGU-lærere i stedet for VUC- eller produktionsskolelærere eller til helhedsorienterede undervisere i stedet for danskundervisere eller smedeundervisere, som de identificerede sig med før. I relation til internaliseringsbegrebet er det relevant at forholde sig nysgerrigt til den

måde lærerne er blevet placeret på FGU på – og de forskelle der måske er mellem lærerne på dette punkt. Nogle lærere har selv ansøgt om et job på FGU og for dem giver den nye pædagogiske og didaktiske ramme derfor god mening at lade sig socialisere sig ind i. Andre lærere er blevet prikket på skulderen af ledelsen på deres tidligere arbejdsplads og er blevet "tvunget" over til FGU. Her bliver det tydeligt hvordan mennesket påvirkes og underlægges de institutionelle styringsmekanismer, som er med til at producere mennesket gennem internalisering. Selvom Berger og Luckmann ikke beskriver samfundets institutioner som fuldstændig bestemmende for menneskers adfærd, mener de alligevel ikke, at internaliseringen giver plads til særligt store armbevægelser for det enkelte menneske i institutionen (ibid., 100). Lærerne kan godt sige op og ikke lade sig ansætte på FGU, men det har også store konsekvenser for den enkelte at være uden job og de usikkerheder der følger med, kan være nok til, at det trods alt giver mere mening at overgå til FGU. Det kan bidrage med betydningsfulde perspektiver på at forstå, hvorfor lærerne siger og handler som de gør på dette tidspunkt i en stor forandringsproces.



Internalisering: Mennesket er et socialt produkt.

KAPITEL 4: TEORETISK RAMME

Med begrebet 'læringskultur' som et af de styrende elementer i specialets problemformulering, er det relevant at lave en teoriafgrænsning af, hvad vi forstår ved begrebet. Læring og kultur er i sig selv brede størrelser, som kan forstås forskelligt, alt efter hvem du spørger. Med teori om læringskultur kan vi undersøge lærernes læring i forbindelse med helhedsorienteret undervisning i dybden. Ydermere har vi valgt at inddrage teori om transferbegrebet, for derved at kunne forstå hvordan integrationen af almene og værkstedsfaglige fag kan understøtte elevernes læring i en helhedsorienteret undervisning.

Derfor vil vi i det følgende teoriafsnit argumentere for den teoretiske forståelsesramme, som vi har valgt at anvende i specialet og som danner afsæt for analysen af lærernes udsagn og handlinger. Med andre ord vil vi beskrive de teoretiske læsebriller, vi har taget på i læsning af vores empiri og forklare hvorfor vi har valgt netop disse læsebriller.

Læringskultur – et bredt begreb

Som begreb bruges læringskultur bredt i uddannelses- og organisationskontekster og dækker over meget forskellige forståelser. Hver for sig bruges læring og kultur i hverdags sproget som brede og løst definerede størrelser og i fagsproget er begge begreber tillagt forskellige værdier i forskellige definitioner.

Læringskultur og mindset

Læringskultur kan i en dansk uddannelseskontekst defineres på mange måder, hvoraf flere definitioner i fx folkeskolen anno 2020 knytter sig til andre teorier eller programmer om læring. Et eksempel på dette er koblingen mellem begrebet læringskultur og den amerikanske psykologiprofessor Carol Dwecks teori om mindset og mindsets betydning for læring (Aisinger, 2019). Denne forståelse af læringskultur fokuserer på hvordan individets tanke-mønstre kan understøtte læringen og hvordan fællesskabet kan understøtte individets tanke-mønstre fx igennem italesættelsen af værdifulde fejl og betydningen af at begå disse fejl i en læreproces. Dwecks teori om mindset tilbyder et fokus på feedback som et afgørende

element i læringskulturen og en elevcentreret samt psykologisk tilgang til hvordan læringskultur kan forstås. Som beskrevet i indledningen har vi i dette speciale behov for teoretiske begreber, der sætter os i stand til at tale om en læringskultur der bygger på helhedsorienteret undervisning, hvor både lærerne og elevernes læring er i fokus og hvor den sociale dimension mellem lærerne i teamet er tydeligere.

Læringskultur og professionelle læringsfællesskaber

En anden forståelse af læringskultur, som sætter fokus på medarbejdernes læring og deres samarbejde og som allerede er udbredt i både folkeskolen og ungdoms- og erhvervsuddannelserne, er professionelle læringsfællesskaber (PLF) (Christensen, 2018). Ifølge den amerikanske uddannelsesforsker Richard DuFour og hans medforfattere (2016) defineres PLF som:

"en vedvarende proces hvor professionelle i uddannelsesfeltet arbejder samarbejdsorienteret i tilbagevendende kredsløb af fælles undersøgelser og praksisforskning med henblik på at opnå bedre resultater for de elever, som de underviser"

(DuFour et al., 2016, 18)

Med denne definition af PLF ses en forståelse af læringskultur i en uddannelseskontekst, der fokuserer på de professionelles samarbejde omkring læring gennem fælles undersøgelser. Ideen om professionelle læringsfællesskaber som læringskultur opstod i Nordamerika i 1990'erne bl.a. inspireret af den amerikanske forsker Peter M. Senges teori om den lærende organisation og herunder teamlæringens betydning (DuFour et al., 2016). Med læringskultur forstået ud fra PLF, kommer samspilselementet og teamlæringen blandt lærerne i højere grad i fokus end det er tilfældet med Dwecks teori om mindset. PLF har fokus på både elevernes læring, lærernes læring og hvordan lærerne kan lære som et team (Heckmann & Nybo, 2018). Flere har da også påpeget potentialet i at anvende professionelle læringsfællesskaber til at understøtte arbejdet med at skabe en helhedsorienteret læringskultur på FGU (Dyrendal & Skov, VIA UC). Årsagen til, at vi har valgt ikke at læse vores empiri med "PLF-briller" er, at PLF frem for alt tilbyder en *metode* til, hvordan lærerne fremadrettet kan komme i mål med en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning. Vi har i

højere grad har behov for en *teori*, der kan hjælpe os med at forstå lærernes nuværende læringskultur og de udfordringer, der aktuelt gør sig gældende på dette tidspunkt i arbejdet med at skabe en ny læringskultur på FGU.

Læringskultur med Illeris og Jensen

I dette speciale har vi derfor valgt at se på, hvordan lærerne skaber en læringskultur med udgangspunkt i professor og læringsteoretiker Knud Illeris' forståelse af læring og professor og kultursociolog Iben Jensens forståelse af det komplekse kulturbegreb. I stedet for at knytte begrebet læringskultur til andre programmer eller metoder omkring læring, som det er tilfældet med PLF og mindset-teorien, har vi valgt at dele ordet op i hhv.

'læring' og 'kultur' for at kunne håndtere begreberne i dybden, som de store og brede størrelser, de er i sig selv og derefter anvende dem både hver for sig, men også i en helhed knyttet sammen i ordet læringskultur.

I det følgende vil vi argumentere for relevansen af netop Illeris' og Jensens teorier i forståelsen af en læringskultur, når den skal basere sig på helhedsorienteret undervisning.

Knud Illeris' læringsforståelse

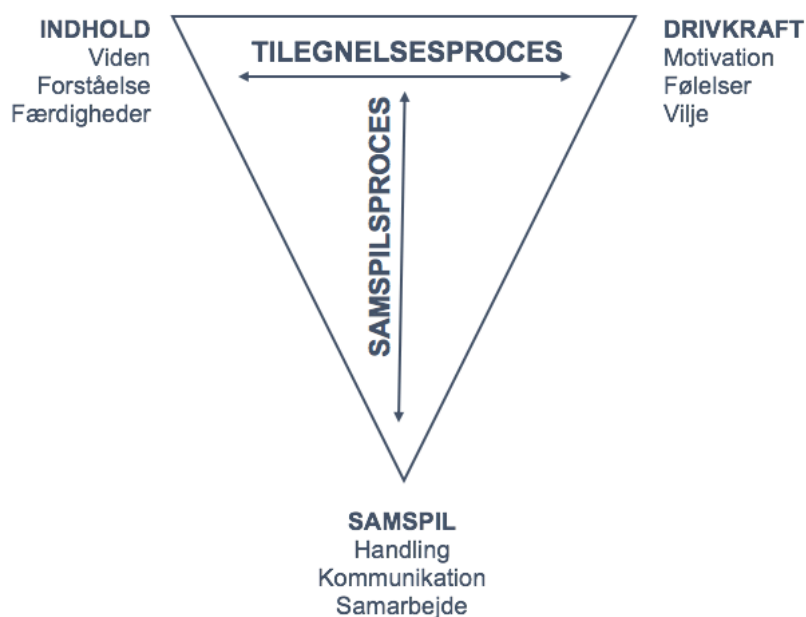
Knud Illeris definerer læring som følgende:

"(...) enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"

(Illeris, 2015, 20).

Med denne brede definition sætter Illeris meget få begrænsninger for, hvad læring kan være, hvilket gør læring til en kompleks og bred størrelse. Det kan umiddelbart virke uoverskueligt at arbejde med et læringsbegreb, der rækker så vidt, men det er vores opfattelse, at det ikke er muligt at forstå de læringsprocesser, der sker i forbindelse med oprettelsen af en ny institution som simple og let gennemskuelige. Når lærerne på FGU skal skabe en ny læringskultur, der involverer, at de skal tilegne sig en helt ny måde at undervise på, er der mange processer i gang på én gang og det har derfor været en udfordring for os som forskere at

vælge bestemte elementer ud, som vi fandt særligt vigtige at gå i dybden med. De forskellige processer har alle indflydelse på hinanden og det har derfor været svært kun at se på fx lærernes tværprofessionelle samspil uden også at se på deres forståelser af indholdet i helhedsorienteret undervisning samt deres individuelle drivkraft i forhold til målgruppen. Meget symptomatisk for vores undersøgelse af en læringskultur, der skal skabe helheder for eleverne i undervisningen, er en læringsforståelse, der anskuer læring som en helhed med mange elementer også det, der giver bedst mening for os at anvende i forståelsen af vores problemfelt. Med Illeris' forståelse af læring får vi, hvad han selv kalder for *"en helhedsorienteret læringsforståelse"* (Illeris, 2012, 17), hvor han forsøger at indfange læring, som noget *"der spænder over et meget omfattende og kompliceret sæt af processer"* (ibid., 17). Illeris har gennem tiden opstillet flere forskellige figurer til at illustrere denne læringsforståelse og i dette speciale har vi valgt at fremhæve Illeris læringstrekant, som ses nedenfor.



Udarbejdet efter Knud Illeris' læringstrekant. (Illeris, 2015, 48).

Overordnet set illustrerer Illeris' læringstrekant det forhold, at al læring involverer en tilegnelsesproces og en samspilsproces og at begge processer skal være aktive, før end der kan forekomme læring (Illeris, 2015, 41). Samspilsprocessen indikerer at individet altid vil indgå i et samspil med sine omgivelser og at dette samspil har en betydning for individets læring. Tilegnelsesprocessen indikerer den individuelle bearbejdelse af de påvirkninger,

som samspillet mellem individet og omgivelserne genererer. Ifølge Illeris vil individets tilegnelsesproces altid indeholde et læringsindhold (dvs. det der skal læres) og en drivkraft (dvs. motivation og vilje til at tilegne sig indholdet). På den måde omfatter læring ud over samspils- og tilegnelsesprocesserne også tre dimensioner placeret i trekantens hjørner; samspil, indhold og drivkraft. Det er Illeris' grundlæggende tese at:

(...) al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende"

(ibid., 44).

Med udgangspunkt i Illeris læringsforståelse i dette speciale, er det derfor vigtigt, at disse tre dimensioner kommer i spil, når vi ser på lærernes læringsproces i forbindelse med at lære at udføre helhedsorienteret undervisning som grundlag for læringskulturen. De tre dimensioner i læringstrekanten vil derfor indgå kontinuerligt i specialets analyse som gennemgående teoretiske begreber, når vi taler om læring.

Indholdsdimensionen:

Med indholdsdimensionen som teoretisk begreb, kan vi undersøge helhedsorienteret undervisning som det *indhold* lærerne skal lære i forbindelse med at skabe en læringskultur, der bygger på denne nye tilgang i undervisningen. Indholdsdimensionen kan hjælpe os med at se på lærernes læringsproces på to niveauer i specialet. For det første kan indholdet i læringsprocessen siges at være helhedsorienteret undervisning på et abstrakt og teoretiserende plan, hvor en analyse af lærernes forståelser af begrebet kan hjælpe os med at identificere hvilke elementer af helhedsorienteret undervisning, der fremstår som betydningsfulde for denne gruppe af lærere. For det andet kan indholdsdimensionen sætte fokus på lærernes didaktiske praksis omkring helhedsorienteret undervisning og det indhold, som lærerteamet planlægger at eleverne skal lære i det helhedsorienterede undervisningsforløb.

Samspilsdimensionen:

Samspilsdimensionen sætter fokus på lærernes samspil i teamet og de kulturelle sammenstød det kan indebære, når lærere i forskellige faggrupper skal arbejde sammen og

kommunikere. Samspilsdimensionen i læringsprocessen tilbyder et teoretisk greb om det sociale samspil mellem lærerne i teamet både på et mikroniveau, hvor de enkelte lærere påvirkes og påvirker samarbejdet omkring helhedsorienteret undervisning, men også på et mere overordnet niveau, hvor rammerne for lærernes samspil i teamet påvirkes af faktorer i deres omverden som fx ledelse og ministerie.

Drivkraftdimensionen:

Med drivkraftdimensionen som det sidste hjørne i læringstrekanten, får vi mulighed for at undersøge, hvad det er, der driver lærerne som undervisere i forhold til målgruppen på FGU og hvordan det spiller sammen med deres forståelse af indholdet i en helhedsorienteret undervisning. I analysen kan drivkraftdimensionen hjælpe os med at forholde os nysgerrigt til hvorvidt en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning, giver mening for lærerne i forhold til det, de gerne vil opnå med denne elevgruppe og den måde de selv mener er bedst at tilgå eleverne i undervisningen. Hvis ikke lærerne har motivationen og en indre *drivkraft* til at lære *indholdet* omkring helhedsorienteret undervisning i *samspil* med andre lærere, med forskellige baggrunde, kan det vanskeliggøre tilegnelsesprocessen og dermed deres læring i det hele taget.

Et kritisk perspektiv på Illeris' læringsforståelse

Illeris' brede læringsforståelse kombinerer mange forskellige læringstraditioner og teorier i én og samme model. Det betyder, at der er få begrænsninger for, hvad læring er og hvilket samtidig indebærer en fare for at en analyse med brug af disse teoretiske begreber bliver vag og overfladisk frem for afgrænset og dybdegående. Dog er det ikke vores intention med dette speciale at analysere en specifik læringssituation. I stedet vil vi anvende Illeris brede læringsforståelse som et grundlæggende vilkår, når lærerne skal skabe en læringskultur der bygger på helhedsorienteret undervisning.

Illeris italesætter selv at *"en sådan tværgående tilgang er ofte videnskabsteoretisk blevet opfattet som noget negativt og mistænkeligt"* (ibid. 19), hvilket også kan være en kritik af den helhedsorienterede læringsteori, der samler og dermed krydser forskellige videnskabs-teoretiske retninger. For Illeris er dette dog et grundlæggende vilkår for forståelsen af helhedsorienteret læringsforståelse, at denne skal skabes og samles af resultater fra forskellige forskningsfelter (ibid. 19).

Med Illeris' læringsforståelse in mente, kan vi nu gå videre og argumentere for valget af Iben Jensens komplekse kulturbegreb som det andet led i vores teoretiske tilgang til begrebet læringskultur i specialet.

Iben Jensens komplekse kulturbegreb

"Kultur er noget, man gør" skriver Iben Jensen i sin bog *"Grundbog i kulturforståelse"* (Jensen, 2018, 52). Jensen skelner mellem det beskrivende kulturbegreb og det komplekse kulturbegreb som to modsætningerne i det kulturteoretiske paradigme, men understreger samtidig, at hun ikke ser denne dikotomi som produktiv. Det beskrivende kulturbegreb, hvilket forstås som *"culture as being"*, er udtryk for en essentialistisk forståelse af kultur. Med denne forståelse, anses kultur som noget, der er i mennesket, hvorved menneskers handlinger, traditioner og ritualer, forstås som udtryk for en fast kultur, der kan bruges til at determinere samt in- og ekskludere andre, der menes at tilhøre samme kulturelle fællesskab. Jensen ser denne forståelse af kultur som meget betydningsfuld i hverdagslivet, hvilket hun med det komplekse kulturbegreb som modsætning, ønsker at skabe opmærksomhed omkring (Jensen, 2016, 184).

Det komplekse kulturbegreb forstås ifølge Jensen, som *"culture as doing"*, hvilket er udtryk for en konstruktivistisk forståelse af kultur. Kultur er i en bred konstruktivistisk forståelse, noget der skabes af og mellem mennesker og som ikke kan bruges til at determinere fx national-kulturelle forskelle. Med udgangspunkt i praksisteori ses det komplekse kulturbegreb kultur som noget vi *gør*, dvs. vores praksis i forskellige situationer (Jensen, 2018, 47). På den måde kan kultur forstås som menneskers *rækker af praksis* (ibid., 51) og kulturbegrebet bruges i denne forståelse til at søge at beskrive, hvordan menneskes rækker af praksis er organiseret (Jensen, 2017, 20).

Med henvisning til forskellige praksisteoretikere, som fx Andrew Reckwitz og Theodore Schatzki, peger Jensen på fire af praksisteoriens grundlæggende antagelser. Første antagelse er, at det er menneskers hverdagshandlinger (det vi siger og gør – vores praksis), der danner udgangspunkt for konstruktion og dekonstruktion af samfundet (Jensen, 2018, 49).

Anden antagelse er, at menneskers praksis ikke styres af bagvedliggende strukturer. Tredje antagelse er, at menneskets krop er helt central, da det er denne, der fysisk udfører menneskets praksis. Fjerde grundantagelse som Jensen præsenterer, er at praksis er knyttet til rutiner og normer, samt hvilke aktiviteter eller handlinger, der i den enkelte kontekst betragtes som passende (Jensen, 2016, 190).

Rækker af praksis

Når vi undersøger lærernes rækker af praksis, får vi mulighed for at fokusere på deres praksis omkring helhedsorienteret undervisning, som noget de *gør* gennem deres hverdags-handlinger og dermed også hvordan de skaber og internaliserer nye rækker af praksis i deres sociale fællesskab. Med det komplekse kulturbegreb og en praksisteoretisk forståelse spiller mennesket en central rolle som aktør i det sociale, da mennesket på den måde er bærer af praksis. Ifølge Jensen er det centralt:

”At aktøren samtidig trænes og formes af, men også påvirker og ændrer praksisserne”

(Jensen, 2016, 192)

Ved at arbejde med lærerteamets kultur som rækker af praksisser, kan vi undersøge hvilke handlinger, normer, forståelser og diskurser lærerteamet udfører på tværs af teamets medlemmer, men også hvilke der fortælles om, hos det enkelte teammedlem. De rækker af praksis der er objektiverede i lærerteamet, kan forstås som en fælles gyldig viden, mens det enkelte medlems rækker af praksis, kan pege på eksternaliseringer og internaliseringer i læringskulturen. Dette kan give os et indblik i, hvilke praksisser den enkelte aktør er i gang med at acceptere og dermed måske træne samt hvilke praksisser den enkelte aktør ønsker at påvirke.

Den enkelte aktør former og formes af praksisser ikke kun i én situationel kontekst, men i mange forskellige kontekster. Om dette skriver Jensen:

”Hvis kultur ses fra et praksisteoretisk perspektiv og kultur ses som konfigurationer af praksisser, er det muligt at begrebsliggøre, at aktører udfører mange forskellige praksisser i hverdagen og at disse praksisser altid er relaterede til lokale (situationelle) normer omkring den specifikke praksis”

Når den enkelte aktør indgår i forskellige fællesskaber, med mange forskellige praksisser, kan en analyse af aktørernes praksis være med til at skabe viden om hvilke ritualer, normer og passende handlinger, der gør sig gældende i forskellige fællesskaber. Dette kan samtidig fortælle om hvilke magtforhold, der påvirker aktørernes rækker af praksis i de enkelte fællesskaber og om hvordan disse magtforhold former og formes af fællesskabets aktører (Jensen, 2016, 196). Magtforhold kan være vigtige at forholde sig til i forbindelse med oprettelsen af nye fællesskaber, da det har en stor betydning for om de enkelte aktører i fællesskabet føler sig accepteret og tryk i samarbejdet.

Med Iben Jensens udlægning af kulturbegrebet, vil vi fremadrettet bruge kultur som et udtryk for lærernes rækker af praksis i forskellige fællesskaber. Disse rækker af praksis skaber fællesskabets sociale orden i form af deres rutiner, normer og forståelser for passende handlinger. Kultur eksisterer i kraft af aktørernes rækker af praksis, der er med til at forme aktørerne, samtidig med at aktørerne former kulturen.

Kulturel selv- og forforståelse

Udover at se på lærernes kultur som rækker af praksis, har vi valgt også at inddrage begreberne *kulturel selvforståelse* samt *kulturel forforståelse* som et supplement til at analysere lærernes rækker af praksis. Jensen beskriver kulturel selvforståelse som måden hvorpå mennesker omtaler og forstår sig selv på, mens kulturel forforståelse er måden mennesker omtaler og forstår "de andre" på (Jensen, 2018, 100-107). Ved at få øje på lærernes kulturelle selv- og forforståelser kan vi undersøge, hvilke forestillinger lærerne har om sig selv og hinanden ud fra de kulturelle fællesskaber, som de hver især tidligere har været en del af og som de nu skal forsøge at få til at spille sammen. Sammen med rækker af praksis kan vores analyse af lærernes kulturelle selv- og forforståelser give et indblik i hvad der foregår i en proces, hvor flere kulturer skal skabe en ny og fælles kultur sammen.

Med udgangspunkt i Iben Jensens kulturforståelse og Knud Illeris' læringsforståelse, har vi nu sat rammerne for den teoretiske forståelse af begrebet læringskultur som vi anvender i analysen af dette speciale. Når vi undersøger hvordan lærerne skaber en læringskultur, der

bygger på helhedsorienteret undervisning, er vi på udkig efter deres rækker af praksis, dvs. det de *gør*, samtidig med at vi zoomer ind på de tre dimensioner i den læringsproces, som lærerne gennemgår i arbejdet med at skabe en ny læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning.

Når vi efterfølgende bruger begrebet læringskultur i dette speciale, er det med denne forståelse som baggrund.

Transferbegrebet hos Vibe Aarkrog

I kraft af at den helhedsorienterede undervisning har til formål at forene almene og værkstedsfaglige fag og derved koble teori og praksis for eleverne, har vi valgt også at inddrage et teoretisk afsnit, der omhandler transferbegrebet. Transferbegrebet kan netop tilbyde en forståelse og nuancering af koblingen mellem teori og praksis og de udfordringer og potentialer det indebærer i en læringsproces.

Vi har valgt lektor Vibe Aarkrogs udlægning af transferbegrebet af flere årsager.

For det første er Aarkrog en af de fremmeste forskere på feltet inden for ungdomsuddannelsesforskningen og har således beskæftiget sig med målgruppen for erhvervsskoleområdet i mange år. For det andet tilbyder Aarkrogs udlægning af transferbegrebet en mulighed for at tale om teori/praksis-forholdet som en integreret del af undervisningen, i modsætning til mange andre udlægninger af transferbegrebet, hvor fokus primært er på at skabe kobling mellem to forskellige læringskontekster fx fra en uddannelseskontekst til en arbejdskontekst (se fx Laursen & Stegeager, 2013). Med helhedsorienteret undervisning undersøger vi foreningen af teori og praksis som et samlet hele i den undervisning, som lærerne skal udføre. Dvs. at den helhedsorienterede undervisning både skal kunne understøtte eleverne i at skabe transfer mellem teori og praksis inden for samme læringsrum, men også til andre uddannelses- og arbejdskontekster. For det tredje kan vi anvende Aarkrogs udlægning af transferbegrebet til både at analysere på hvordan lærerne skaber de bedste transfermuligheder for eleverne, men også hvordan lærerne selv kan lære at se flere koblinger mellem teori og praksis og dermed almene og værkstedsfaglige fag i deres egen undervisning.

Transfer og teorien om identiske elementer

Transfer kommer fra latin og betyder at "bære noget over" fra en sammenhæng til en anden (Laurson & Stegeager, 2013, 62), dvs. at kunne overføre det man har lært i en sammenhæng til en anden sammenhæng. Ifølge professor Vibe Aarkrog hviler hele vores uddannelsessystemet på en forestilling om transfer i den forstand, at undervisere er optaget af hvordan elever i andre sammenhænge inden for og uden for skolen kan få glæde af det de lærer (Aarkrog, 2014, 1.40 min.). Samtidig har elever også et naturligt fokus på at afsøge meningen med et bestemt læringsindhold og hvad de kan bruge det til i andre sammenhænge. Denne grundlæggende antagelse i transferbegrebet kommer til udtryk, når der i aftaleteksten til FGU-reformen bl.a. står at eleverne skal opnå grundlæggende kompetencer i dansk og matematik, så de kan komme videre på en uddannelse og indgå ligeværdigt på arbejdsmarkedet (UVM, 2017a, 9).

Ifølge Aarkrog er transferprocessen dog meget kompleks og kræver stor abstraktions-evne hos den lærende, da den situation man har lært et bestemt indhold i, ikke altid er sammenlignelig med den situation, hvori man skal anvende det lærte (Aarkrog, 2014, 4.18 min.). Hvis eleverne på FGU skal dygtiggøre sig i matematik og dansk, er det derfor vigtigt, at læreren hjælper dem med at skabe transfer mellem det indhold de lærer i dansk fx læsning og det de skal bruge læsefærdigheder til fx at kunne læse en kokebog i køkkenet. Denne understøttelse er ifølge Aarkrog særlig vigtig i uddannelseskontekster, der har noget at gøre med erhverv, praktik og produktion, da målgruppen for disse uddannelsesstilbud ofte har en mere konkret og anvendelsesorienteret tilgang til at lære nye ting og derfor også har en mindre veludviklet evne til at tænke abstrakt. Aarkrog begrundet dette med, at en meget central del af at kunne overføre og anvende noget, er at man kan se ligheder mellem den opgave man skal løse og det man tidligere har lært (ibid., 8.31 min.). Dette aspekt af transferbegrebet baserer Aarkrog på teorien om identiske elementer, der blev formuleret i 1901 af de to psykologer Edward Thorndike og Robert Woodworth. Thorndike og Woodworths pointe var, at transferprocessen bedst lykkes, hvis det lærte indhold relativt problemfrit kan anvendes i andre omgivelser pga. et stort sammenfald af identiske elementer i de to situationer. Jo mindre den lærende er i stand til at tænke abstrakt, jo vigtigere er det ifølge Aarkrog, at de identiske elementer er meget konkrete og synlige. Årsagen til det forklarer hun gennem begrebsparret "specifik" og "generel" transfer. Specifik transfer handler om, at

jo mere et indhold er knyttet til få og meget specifikke situationer i praksis, jo lettere er det at overføre. Aarkrog forklarer det således:

"Det er meget lettere at overføre noget, man har lært i tæt tilknytning til situationer, hvori man også vil skulle anvende det"

(ibid., 11.50 min.)

I modsætning hertil omhandler den generelle transfer om mere generelle færdigheder som fx at løse problemer eller beregne summer af tal, som er noget man generelt har behov for i mange af livets andre sammenhænge fx på arbejde eller i hjemmet. Det er vanskeligere at overføre generelle færdigheder, fordi der ikke nødvendigvis er noget i den situation, hvori man skal bruge den generelle færdighed, som minder én om lignende situationer, hvor man også har arbejdet med problemløsning eller talsummer. I tillæg hertil taler Aarkrog også om begrebsparret "nær" og "fjern" transfer, hvor samme problemstilling som ved specifik og generel transfer gør sig gældende. Nær transfer betyder, at der er stor lighed mellem den situation, som eleven skal lære et indhold i og den situation som det lærte skal anvendes i, mens fjern transfer betyder, at der er få eller slet ingen identiske elementer mellem de to situationer.

Undervisning med fokus på transfer

Ifølge Aarkrog forholder det sig således, at jo længere tid man har gået i skole, jo bedre man er til at tænke abstrakt dvs. jo bedre at man til at anvende det, man har lært. På FGU er der mange elever, som af forskellige årsager har haft dårlige erfaringer med den undervisning, de blev tilbudt i folkeskolen og som derudover har været inde og ude af skolesystemet i varierende grad efter folkeskolen. I sammenhæng med transferbegrebet kan en mulig årsag til det være, at undervisningen i folkeskolen er udtryk for en fjern transfer dvs. hvor der er langt fra den anvendelseskontekst, som eleverne skal bruge undervisnings indhold i og at der derfor er meget få identiske elementer i transferprocessen. Hvis eleverne også har været ude af skolesystemet over en årrække, forbedres deres evne til at tænke abstrakt altså heller ikke. Denne problematik påpeger Aarkrog da også og forklarer, at det ifølge hende, hidtil er blevet taget for givet, at man i undervisning ikke kun skal lære procentregning, problemløsningsevner el.lign., men at man også skal lære, hvordan det bliver anvendt

(ibi., 18.03 min.). Med andre ord skal man have lært at anvende, det man har lært. Som beskrevet i specialets state of the art (se kapitel 2, del 3, s. 26) er en tættere kobling mellem det eleverne skal lære og den situation, som eleverne efter endt skolegang skal anvende det lærte i, kommet mere i fokus i de senere år med initiativer som Åben Skole i folkeskolen. På FGU går man dog endnu længere og forsøger at "lære eleverne at lære" i undervisningen, som det ses, når man i aftaleteksten til FGU-reformen skriver:

"(...) at undervisningen på alle spor skal kombinere teori og praksis bl.a. ved anvendelsesorienteret og praksisbaseret undervisning"

(UVM, 2017a, 9).

At kombinere teori og praksis gennem en anvendelsesorienteret og praksisbaseret tilgang i undervisningen, kan være et forsøg på at ramme de elever, som i højere grad har behov for at lærerne understøtter deres transferproces mellem det teoretiske fx procentregning i matematik og det praktiske fx hvor stor en procentdel af koen der går til spilde, når man skærer kødet fra. Man vil altså forsøge at højne antallet af identiske elementer og skabe en mere nær transfer for eleverne. Lærerens arbejde i den helhedsorienterede undervisning består dermed i at synliggøre de identiske elementer for eleverne. I den forbindelse er det ifølge Aarkrog særligt vigtigt, at undervisningen indeholder forskelligartede eksempler fra den praksis, som eleverne skal anvende det lærte i. Årsagen er, at eleverne på den måde vil blive trænet i på sigt at kunne bryde med behovet for en høj grad af identiske elementer og derved blive mere selvstændige i deres transferprocesser (Aarkrog, 2014, 17.00 min).

Et kritisk perspektiv på Aarkrogs transferbegreb

En udfordring ved at anvende Aarkrogs definition af transferbegrebet er, at hun baserer transferbegrebet på teoretikere, der skriver sig ind i et mere positivistisk videnskabsteoretisk paradigme. Thorndike og Woodworth var behaviorister, hvilket på flere måder står i kontrast til det socialkonstruktivistiske ståsted, som vi har valgt i dette speciale. Som forskere har vi derfor diskuteret, hvorvidt anvendelsen af Aarkrogs transferbegreb er forenelig med vores overordnede forståelse af viden og læring. Som socialkonstruktivister er det vores klare overbevisning, at menneskers forståelse af verden konstrueres i de forskellige sociale kontekster vi er en del af. Når Aarkrog taler om at skabe læring gennem transfer af viden fra én

situation til en anden, ser vi det samtidig som en anerkendelse af, at viden konstrueres i forskellige sociale kontekster og at vi må være os bevidste om de forskellige kontekster, for at kunne se ligheder og bygge bro i vores forståelser af verden. På den måde ser vi også elementer i Aarkrogs udlægning af transferbegrebet, der læner sig op ad det videnskabsteoretiske ståsted, vi har valgt i specialet. Desuden er Aarkrog som nævnt i indledningen til dette afsnit, en af de fremmeste forskere på netop dette specifikke uddannelsesområde og inden for den specifikke målgruppe, som vi fokuserer på i dette speciale. Når hun anvender behavioristiske læringsteoretikere, ser vi det som et udtryk for Aarkrogs erfaring med, hvordan disse elever bedst opnår læring. Det betyder ikke, at eleverne ikke også kan drage nytte af sociale processer i deres læringsproces. Endvidere er vores anvendelse af Aarkrogs transferbegreb ikke et udtryk for en overbevisning om, at alle mennesker lærer bedst gennem en behavioristisk tilgang, men en anerkendelse af, at elementer fra sådanne lærings-teorier er meget brugbare til at forstå, hvordan netop denne gruppe af elever bedst tilegner sig læring.

Metarefleksion over teori og praksis som begreber i dette speciale

Indtil videre har vi i dette speciale anvendt begreberne 'teori' og 'praksis' uden at forholde os kritisk, nuanceret eller definerende til dem. Overordnet har vi implicit anvendt begrebet 'teori' som synonymt med 'almene fag' og begrebet 'praksis' som synonymt med 'værkstedsfag'. Gennem hele forskningsprocessen i specialet, har vi dog haft en opmærksomhed på, at denne måde at inddele teori og praksis på kan virke unuanceret, da der kan ligge mange usagte og indforståede aspekter i denne måde at anvende dem på. Teori forstået som almene fag kan siges at indeholde en skjult diskurs om, at dansk og matematik er fag hvor eleverne kun læser, skriver eller regner i undervisningen uden at forholde det til noget, som eleverne skal anvende det i. På samme måde høres tit en forsimplet forståelse af praksis, hvor diskursen dikterer, at praksis er "alt det ude i virkeligheden", forstået som noget man kan *gøre*. Men hvad så, når eleverne skal læse i en manual i værkstedsundervisningen, for at kunne skrue en skrue rigtigt i på den bænk, de er i gang med at lave? Er det så udelukkende praksis eller er 'læsning' noget teoretisk i den sammenhæng? Og hvad så, når eleverne er ude i naturen i danskundervisningen og skal skrive en novelle om forskellige dele af naturen? Er det så udelukkende teori eller kan man kalde turen ud i skoven for 'praksis'?

De forskellige måder at forstå teori og praksisbegreberne på kom også til udtryk gennem interviews og teammødet, hvor det er tydeligt at lærerne taler om helhedsorienteret undervisning ud fra forskellige mere eller mindre implicitte forståelser af, hvad teori og praksis er for dem. Fx bruger en lærer teoribegrebet knyttet til forskellige fagområder og taler om teori i forbindelse med kokkefaglighed og teori som en del af det almenfaglige i dansk og matematik. Af en anden lærer beskrives forholdet mellem teori og praksis som forholdet mellem hjernen og hånden.

Det er ikke vores intention at argumentere for en bestemt definition af teori- og praksisbegrebet, da vi ser en metaanalytisk pointe i at forholde os åbent og nysgerrigt til begreberne gennem resten af specialet. Fremadrettet kommer vi derfor til at have en løbende opmærksomhed på, hvad teori og praksis mon betyder i forskellige sammenhænge og hvilken indvirkning det kan få på lærernes proces med at skabe en læringskultur, hvor teori og praksis forenes i den helhedsorienterede undervisning.

KAPITEL 5: HVORDAN KAN VI OPNÅ DEN VIDEN VI EFTERSPØRGER?

Som beskrevet i indledningen og som problemformuleringen afspejler, er det vores hensigt at opnå viden om hvordan et lærerteam skaber en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning. I det følgende afsnit vil vi afklare hvordan vi søger at opnå denne viden gennem en præsentation af vores empiri, en redegørelse for vores metodiske til- og fravalg, de etiske overvejelser det indebærer samt afslutningsvist nogle kritiske refleksioner over vores metodiske tilgang. På den måde ønsker vi at skabe gennemsigtighed omkring, hvordan vores undersøgelse kan producere viden om problemformuleringens faglige spørgsmål.

Præsentation af empiri

Specialets empiri består af fire semistrukturerede forskningsinterviews (Kvale & Brinkmann, 2001, 41-42), observation af et teammøde, hvor lærerteamet skal planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb samt en uformel samtale med en af lærerne. Dokumenter om helhedsorienteret undervisning fra UVM, præsenteret i State of the art, indgår som en kontinuerlig baggrundsviden om de pædagogiske og didaktiske målsætninger fra politisk side, som lærerne skriver sig ind i, når de skal planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb.

Interviews

I alt har vi foretaget fire interviews, hvor tre af dem, er med lærere, mens det sidste er med skolens konsulent. De fire informanter er udvalgt med det udgangspunkt, at de skal kunne repræsentere forskellige vinkler på vores problemstilling. De tre interviewede lærere er alle sammen en del af det lærerteam, som skal planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb sammen i uge 19 og underviser alle sammen på pgu-sporet, som er det spor vi har valgt at fokusere på. To af dem er værkstedlærere på hver deres værksted på pgu-sporet, mens den tredje underviser i almene fag på flere forskellige hold heriblandt også på

pgu-sporet. På den måde repræsenterer de interviewede lærere tre forskellige faglige ophav, som til sammen skaber en ny læringskultur, der skal bygge på helhedsorienteret undervisning. Det lærerteam som de tre interviewede lærere er en del af, består af i alt fem lærere. Af forskellige praktiske årsager i forbindelse med Covid-19 situationen, har det ikke været muligt at foretage interviews med de sidste to lærere i teamet. Dog indeholder vores empiri en uformel samtale med den ene af de to sidste lærere (Rune) i forlængelse af teammødet, hvor vi observerede lærerteamet planlægge helhedsorienteret undervisning. Rune præsenteres nedenfor. Det sidste medlem af teamet har vi valgt at kalde for **Jan** og han deltog også på teammødet vi observerede og refereres ofte til af de andre lærere i interviewene. Jan er almenlærer og underviser i matematik på pgu-sporet.

Carin – pgu-lærer:

Carin underviser som pgu-lærer på værkstedet "Omsorg og sundhed". Hun er uddannet både sygeplejerske og folkeskolelærer og har arbejdet på FGU siden starten af januar, hvor hun selv havde ansøgt stillingen på pgu-sporet. Tidligere har Carin arbejdet på en folkeskole og på en SOSU-skole, hvor hun har undervist i dansk, engelsk og sygeplejefag. På "Omsorg og sundhed" er omdrejningspunktet elementer fra beskæftigelsesområder, der relaterer sig til omsorg, sundhed og pædagogik (UVM, 2019c, Fagbilag - Omsorg og Sundhed, 1).

Kasper – pgu-lærer:

Kasper er pgu-lærer på værkstedet "Mad og ernæring". Han er uddannet kok og serviceøkonom og så har han en diplomuddannelse som specialpædagog. Kasper har arbejdet på produktionsskole i 10 år. Produktionsskolen er blevet virksomhedsoverdraget i forbindelse med oprettelsen af FGU, men fysisk er den ikke blevet flyttet. Kasper går derfor på arbejde i de samme bygninger, som før produktionsskolen blev en del af FGU. På "Mad og ernæring" er omdrejningspunktet elementer fra beskæftigelsesområder inden for fødevarer og ernæring (UVM, 2019d, Fagbilag - Mad og ernæring, 1).

Rune – pgu-lærer:

Rune er pgu-lærer og arbejder sammen med Kasper på værkstedet "Mad og ernæring". Han er også uddannet kok, har en diplomuddannelse som specialpædagog og har været ansat på samme produktionsskole som Kasper de sidste 10 år.

Anne– agu-lærer:

Anne er agu-lærer og underviser bl.a. i dansk på pgu-sporet af "Omsorg og sundhed". Hun er uddannet folkeskolelærer og har taget en videreuddannelse i DAV (Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog for unge og voksne). Udover at undervise i dansk på "Omsorg og sundhed" underviser Anne også i dansk som andetsprog, engelsk, identitet og medborgskab samt studiecafé som valgfag på andre spor af FGU. Før FGU startede arbejdede Anne på VUC og blev overført til FGU uden selv at have valgt det.

Lone - konsulent:

Lone er ansat som konsulent til at understøtte arbejdet med helhedsorienteret undervisning. Hendes ekspertise ligger inden for områderne læring, innovation og entreprenørskab, som hun således har arbejdet med i forskellige projekter i private og offentlige virksomheder gennem de sidste 20 år. Lone har været med til at formulere det pædagogisk-didaktiske grundlag for den pågældende FGU-institution, som vi undersøger og som lærerne nu skal arbejde ud fra.

Observation af teammøde

Forud for de fire interviews, fik vi mulighed for at deltage i et teammøde med en varighed på knap 1,5 time. Til stede var de tre lærere, vi har interviewet samt en agu- og pgu-lærer mere (Jan og Rune). På teammødet skulle de planlægge helhedsorienteret undervisning i form af et forløb på en uges varighed, hvor pgu-eleverne fra både Mad og Ernæring og Omsorg og Sundhed skal være med. Det er anden gang lærerne mødes som et team, for at planlægge det helhedsorienterede undervisningsforløb. Indholdsmæssigt har lærerne besluttet at lave et gæstebud på et plejehjem i lokalområdet, hvor eleverne skal lave mad og servicere beboerne på plejehjemmet.

Vores empiri indeholder ikke

Til at starte med var det vores klare overbevisning, at den største og mest åbenlyse udfordring i dataindsamlingsprocessen ville være skolens lukning pga. Covid-19. Når vi med dette speciale efterspørger viden om en læringskultur, der bygger på en bestemt pædagogisk og didaktisk tilgang i undervisningen, ville det være oplagt at medtage empiri i form af

observationer af denne form for undervisning. Desværre var det ikke muligt at foretage sådanne observationer pga. omstændighederne med Covid-19 og derved forestillede vi os, at en undersøgelse af lærernes rækker af praksis ikke kunne foretages tilbundsgående. Observation af undervisning kunne bidrage med et mere nuanceret billede af helhedsorienteret undervisning på FGU, således at vi ikke blot hører lærerne fortælle om helhedsorienteret undervisning gennem interviews og teammøde, men også ser dem udføre (eller ikke udføre) det. Det er ikke altid, at mennesker gør det, de siger, de gør (Jensen, 2018, 214). Efterfølgende har vi dog indset, at denne udfordring er langt mindre end først antaget. For det første har mængden af empiri vi har formået at indsamle vist sig at være yderst tilstrækkelig til at forstå og nuancere specialets faglige spørgsmål. Det krævede et stort arbejde at få etableret kontakten til de enkelte informanter, men i interviewene var informanterne meget villige til at svare nuanceret, tilbundsgående og ærligt på vores spørgsmål. Ønsket om at nuancere forholdet mellem menneskers udsagn og handlinger gennem observation af undervisning, blev imødekommet gennem informanternes åbne og ærlige beskrivelser i interviewene. For det andet forsøgte vi, som tidligere nævnt, at få informanterne til at fortælle så konkret som muligt, om det de *gør*, fremfor kun at få dem til at sætte ord på holdninger og meninger om helhedsorienteret undervisning, hvilket bidrog til nuancerede beskrivelser af deres rækker af praksis.

Metodiske til- og fravalg

I tråd med vores socialkonstruktivistiske ståsted og som det er afspejlet i den empiri vi har indsamlet, bevæger vi os inden for det kvalitative forskningsområde. Det gør vi fordi specialets problemformulering har en åben og undersøgende karakter i form af ordet 'hvordan' og derfor lægger op til at forstå hvordan noget forholder sig i dybden (Andreasen et al., 2017, 127). Professorer i psykologi og pædagogik Svend Brinkmann og Lene Tanggaard skriver om kvalitativ forskning:

"Når forskning er kvalitativ, betyder det almindeligvis, at man interesserer sig for, hvordan noget gøres, siges, opleves, fremtræder eller udvikles"

(Brinkmann & Tanggaard, 2010, 17).

Det er præcis vores hensigt, at specialets undersøgelse skal bidrage med viden om hvordan en læringskultur skabes gennem det som lærerne gør, siger, oplever osv. Interviewene og den uformelle samtale giver indblik i det, som lærerne oplever og siger og observation bidrager med viden om lærernes samspil og interne relationer i teamet, hvilket supplerer og nuancerer den viden vi har fra interviewene. Disse elementer i vores empiri danner tilsammen et kvalitativt datagrundlag, som gør at vi kan producere viden om vores undersøgelsesspørgsmål.

Adgang til felten

De FGU-institutioner, vi kom i kontakt med, var meget positive overfor at lade os foretage undersøgelser på deres skole. At de er villige til at lade os få indblik i deres hverdag, kan tyde på, at de ser det som en ressource, at der bliver produceret viden, der tydeliggør nogle af de processer, der foregår i forandringsprocessen lige nu, og som måske kan hjælpe dem med at udvikle deres pædagogiske og didaktiske praksis på skolerne.

Den skole vi endte med at indgå samarbejde med, fik vi adgang til gennem Leas tidligere praktiklærer på seminariet, som nu er underviser på den skole, vi indsamler data på. Med en gatekeeper der er lærer og ikke leder, undgår vi at de deltagende lærere føler sig tvunget til at deltage i undersøgelsen, som måske havde været tilfældet, hvis kontakten gik gennem en leder, der havde henvist lærerne til at deltage. Vores gatekeeper indgår ikke som en del af data, da vi på den måde undgår etiske dilemmaer i kraft af Leas personlige forhold til gatekeeper (Karpatschof, 2010, 422).

Efter at have etableret kontakt til et lærerteam på pgu-sporet af skolen, fik vi hurtigt lov til at observere lærerteamets teammøde og på den måde få et indledende indblik i lærernes dagligdag. Efterfølgende havde vi dog nogle udfordringer i forhold til at få adgang til at interviewe særligt agu-lærerne i teamet, som krævede mere overtalelse end pgu-lærerne. At agu-lærerne er tilbageholdende med at deltage i interview om helhedsorienteret undervisning, kan pege på en usikkerhed hos dem i forhold til deres rolle i lærerteamet og derfor også i forhold til helhedsorienteret undervisning. Denne tolkning baserer vi på vores observation af teammødet, hvor det stod klart for os, at agu-lærernes rolle som undervisere på pgu-sporet i hverdagen er mindre fremtrædende pga. få ugentlige undervisningstimer på holdene end

pgu-lærerne. Det samme gør sig gældende i det helhedsorienterede undervisningsforløb, som lærerne skal planlægge sammen, hvor agu-lærerne ikke er med hele ugen, men blot bidrager med undervisning der passer på forløbets indhold det samme antal timer, som de plejer.

Interviewguides

De fire interviews er foretaget ud fra en semistruktureret tilgang, med udgangspunkt i en forberedt interviewguide (se bilag 3) (Tanggaard & Brinkmann, 2010, 37). Interviewguiden er bygget op med seks overordnede interviewspørgsmål, som hver indeholder supplerende og uddybende underspørgsmål. Undervejs i interviewene svarede informanterne dog automatisk på mange af underspørgsmålene og det gav derfor ikke mening for os at følge interviewguiden slavisk, men i stedet forholde os lyttende og komme rundt om spørgsmålene i den rækkefølge, som gav bedst mening for informanternes fortællinger. De seks overordnede interviewspørgsmål er formuleret med inspiration fra en narrativ tilgang og indledes alle med "Fortæl om..." (Czarniawska, 2010, 241). Den narrative tilgang gav os mulighed for at få lærerne til at svare på spørgsmålene gennem historier og eksempler fra deres daglige praksis, og dermed i højere grad opnå beskrivelser af lærernes konkrete handlinger. Når vi forsøger at producere viden om lærernes rækker af praksis er det bedst, hvis lærerne beskriver det de *gør* så konkret som muligt. Ydermere er en narrativ spørgeteknik meget anvendelig, da fortællinger kan udrykke menneskers måde at forstå sig selv og andre på og hvilke måder, de vil være tilbøjelige til at handle på (Andreasen et al., 2018, 166-167). På den måde kan vi bedre få øje på lærernes kulturelle selv- og forforståelser.

Enkeltinterviews som metode

I en socialkonstruktivistisk forståelse ville det give god mening at foretage gruppeinterview med lærerteamet, for derved at kunne undersøge hvordan deres forhandlinger og interne kampe om betydninger og opfattelser af virkeligheden konstruerer læringskulturen i deres sociale kontekst. Af to årsager har vi dog valgt ikke at foretage interview med lærerteamet som gruppe, men i stedet interviewe de tre lærere enkeltvis. For det første fik vi indsigt i lærerteamets gruppedynamik ved observation af deres teammøde, og her var særligt en af lærerne mere fremtrædende end de andre. At en lærer er mere fremtrædende og har tendens til at fylde rummet mere end de andre, kan være en analytisk pointe i sig selv,

der siger noget om de relationelle dynamikker i gruppen. I et metodisk perspektiv, ville det dog gøre det svært for os at få et fyldestgørende indblik i, hvordan de resterende lærere bidrager til konstruktionen af læringskulturen. Derfor har vi valgt, at teammødeobservationen i sig selv understreger denne pointe nok og har foretaget enkeltinterviews i stedet. For det andet ville et gruppeinterview organisatorisk være sværere at få stablet på benene pga. lærernes meget forskellige og individuelle ugeskemaer. Når der ikke er tale om mere end fem lærere i teamet, har vi haft god tid til at interviewe lærerne individuelt på tidspunkter, hvor det passer dem hver især. Disse organisatoriske overvejelser blev dog skubbet i baggrunden så snart Covid-19-situationen lukkede skolerne og derved gjorde et gruppeinterview med fysisk tilstedeværelse af alle lærere umulig og dermed også overvejelser om udfordringerne irrelevante.

Transskription

Som nævnt ovenfor, gjorde Covid-19-situationen det umuligt for os at foretage interviews, hvor interviewer og informant var fysisk til stede i samme lokale. Derfor måtte vi gøre det digitalt. I den forbindelse var det vores ønske at anvende Skype til alle interviews, for derved bedre at kunne afkode informanternes budskaber ud fra både kropssprog og tale. Dog var det kun konsulenten Lone, der indvilgede i at foretage et Skype-interview, mens de tre lærere alle ønskede at gennemføre interviewet over telefonen. At lærerne hellere vil gennemføre interviewet over telefonen, hvor man ikke kan se hinanden og derved på mange måder har en mindre "tæt/forpligtende/intimiderende" kontakt med hinanden, kan vidne om den usikkerhed som lærerne muligvis oplever lige nu, hvor det er første gang de skal planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb. På samme måde kan Lones villighed til at lave et Skype-interview, vidne om en større selvtillid på området, der måske udspringer i kraft af hendes "ekspertviden" i rollen som konsulent, der skal understøtte lærerne i helhedsorienteret undervisning. Skype-interviewet gav os en fordel ved transskriptionen, da det gjorde det lettere for os at gense interaktionen mellem interviewer og informant samt informantens gestik og mimik, som hun anvender til at forklare og udtrykke sine budskaber. Ofte understreger og uddyber menneskers kropssprog, det man gerne vil sige. Derfor var det også sværere at afkode og derved transskribere telefoninterviewene, da gestik og mimik ikke kunne hjælpe med at pege os i den rigtige retning, når det ord og sætninger fremstår uklart.

Vi har valgt ikke at transskribere alt i interviewene, men i stedet nøjes med at nedskrive relevante citater, der siger noget om lærernes rækker af praksis i forhold til vores forskningsspørgsmål i specialet (se bilag 4). I den forbindelse har vi været meget opmærksomme på at være tro mod den kontekst, som tingene er sagt i ved at skrive citaterne ned i sammenhæng med det spørgsmål, som informanten er blevet stillet i det pågældende interview.

Vores rolle som forskere

I kvalitative forskningsdesigns er forskerrollen ofte præget af høj grad af nærhed og direkte involvering i informanternes kontekst (Andreasen et.al., 2017, 128). Det kan give et indgående kendskab til diversitet, nuancer og dybdegående detaljer omkring det vi undersøger. Pga. den uventede situation med Covid-19, har vi kun haft mulighed for at se og møde lærerne på den pågældende FGU-institution en enkelt gang i forbindelse med observation af lærernes teammøde, hvor de skulle planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb. De fire interviews er som nævnt ovenfor, derfor foretaget over Skype eller på telefon og det stiller os i en mere distanceret forskerrolle, end vi havde planlagt ved indgangen til vores kvalitative undersøgelse. Med socialkonstruktivistiske briller, betyder det, at graden af anonymitet i vores forskerrolle stiger i forbindelse med en fjern relation, hvor man ikke kan se hinanden ansigt-til-ansigt (Berger & Luckmann, 2003, 67). Ifølge Berger og Luckmann erfarer mennesker hinanden gennem typeskemaer fx "en lærer", "en kvinde", "en tilbageholdende type" osv. Disse typeskemaer udfordres og nuanceres i højere grad, når vi står ansigt-til-ansigt, fordi mimik, gestikulation og tonefald sætter flere facetter på vores opfattelse af hinanden (ibid., 70). Vores brug af empirien i analysen skal derfor ses i lyset af denne øgede risiko for mere anonym kommunikation, som muligvis har bevirket at interviewer og informants opfattelse af hinandens budskaber, er blevet mere forsimplet og mindre detaljerig og nuanceret.

På den anden side kan en højere grad af distance i forskerrollen gøre det nemmere for os ikke at "lade os forføre af praksis" og komme til at overtage den logik, der hersker blandt lærerne på denne FGU-institution (Andreasen et.al., 2017, 171). I kraft af vores uddannelse som folkeskolelærere, risikerer vi hurtigt at tage mange ting for givet, når vi er forskere i uddannelseskontekst, hvor mange fagprofessionelle elementer uundgåeligt vil gå igen uanset om det er i folkeskolen eller på en FGU-institution. En vis grad af distance til feltet kan

derfor gøre det nemmere at forholde sig undrende og nysgerrigt til de selvfølgheligheder og vanemæssige handlinger, som er med til at konstruere læringskulturen blandt lærerne. Derfor var det et helt bevidst valg under observation af lærernes teammøde at indgå i en mere distanceret rolle som "observer-as-participant", men uden at gå over i "complete-observer" (Gold, 1958, 221). Ved at bevare en vis grad af deltagelse i den sociale kontekst, søger vi at indgå i en mere personlig relation med informanterne, således at de ikke føler sig "overvåget", hvis vi blot havde siddet i et hjørne uden at sige noget. I kraft af vores forståelse af viden som en social konstruktion, vil vores blotte tilstedeværelse i lokale have en indflydelse på den sociale interaktion i lokalet og dermed også på den viden, vi producerer.

Et andet element der er vigtigt at nævne i forbindelse med vores rolle som forskere, er Leas arbejde som studentermedhjælper i Børne- og Undervisningsministeriet. Lea er ansat i det kontor i ministeriet, hvor man arbejder med FGU og erhvervsuddannelser og har derfor siddet med til mange møder, hvor status på implementering og drift af de nye institutioner er blevet drøftet og beskrevet. Dette giver os en viden om de politiske og administrative sider af FGU, som uundgåeligt vil få en indflydelse på vores analyse af data. Vi har derfor forsøgt at være bevidste om vores kulturelle forforståelser og selvforståelser på feltet, for på den måde at kunne få øje på hvor de spiller ind på vores produktion af data. I kraft af Lisbeths udenforstående rolle i denne sammenhæng, har vi anvendt Lisbeth aktivt til at være opmærksomme på de indforståetheder, Lea har haft. Dette indgår ikke som eksplicit del af dette speciale, men har løbende været en del af hele processen.

Etiske overvejelser

I det følgende afsnit har vi beskrevet nogle af de etiske udfordringer, som vores metodiske til- og fravalg implicerer. Overordnet set har det været vores hensigt at leve op til god etisk forskningsskik gennem hele specialet ved fx at få lærerteamet til at underskrive en informeret samtykkeerklæring (se bilag 5), så lærerne ved, hvad de deltager i og hvordan de indsamlede data håndteres (Kvale og Brinkmann, 2011, 89). Vi har lovet lærerne fuld anonymitet ved at sløre deres navne og ikke nævne skolens geografiske beliggenhed. Det

er med til at minimere risikoen for, at vores forskning får u hensigtsmæssige konsekvenser for informanterne efterfølgende.

Et af de dilemmaer vi har stået i, i forbindelse med vores dataindsamling, er hvorvidt det etisk forsvarligt at lade udtalelser, der er sagt uden mikrofonen har været tændt, indgå som en del af vores datamateriale. Det samme gælder mails, hvor lærere har begrundet hvorfor de ikke har lyst til at deltage i projektet, som i et forskerperspektiv kan inddrages som interessante citater i analysen. For at undgå, at informanterne efterfølgende føler et misbrug af de ting, de har sagt eller skrevet, har vi valgt ikke at medtage data, der ligger "uden for referat" og derved i nogen grad gå på kompromis med, hvad der måske kunne være væsentlige forskningsmæssige pointer i undersøgelsen. Et eksempel udspiller sig i forbindelse med den uformelle samtale, der indgår i vores empiri, hvor læreren på et tidspunkt beder os slukke for mikrofonen, i det vi taler om eksamen og kompetencebeviser på FGU. Selvom det læreren taler om uden tændt mikrofon kunne være indholdsmæssigt interessant i specialet, har vi valgt at fremskrive disse pointer gennem andre eksempler fra vores empiri.

Et andet etisk dilemma i specialet vedrører Leas rolle som studentermedhjælper i ministeriet. Når lærerne på teammødet eller under interviews taler om ministeriet i negative vendinger sætter det Lea i en loyalitetskonflikt mellem rollen som ansat i ministeriet og rollen som studerende på universitet. Selvom vi ikke er "ansat" som forskere på vegne af ministeriet, har det undervejs været en overvejelse, hvorvidt Lea har en forpligtigelse til at informere sin arbejdsgiver, når vi i undersøgelsen har viden om forhold på institutionen, som måske kan give anledning til bekymring fra ministeriets side om, hvorvidt lærerne udfører det arbejde de lovmæssigt skal. Dette etiske dilemma mindskes dog af den fulde anonymitet vi har givet vores informanter, da dette betyder at vi hverken kan eller vil give nogle informationer videre, der bryder denne anonymitet. Vi har forsøgt at forholde os åbent og reflekteret til denne problemstilling gennem hele dataindsamlingsprocessen og har vurderet i de enkelte situationer, hvad der var etisk mest forsvarligt. Her har vi også aktivt anvendt Lisbeth som modvægt, til at stille de kritiske forskningsspørgsmål til Leas rolle som ministerie-ansat for at opnå bedst mulig etisk stillingtagen.

Ikke kun Lea, men også informanterne står flere gange i en loyalitetskonflikt, der kommer til udtryk gennem interviewene og som derfor udgør en tredje etisk udfordring i vores speciale. Loyalitetskonflikten opstår, når informanterne giver udtryk for tvivl omkring "hvor meget" eller "hvor lidt", de har lyst til at fortælle om de udfordringer, som de har oplevet på FGU indtil videre. Her bliver informanterne sat i en loyalitetskonflikt, hvor de skal vælge mellem at være loyale over for ledelsen og repræsentere FGU som institution eller fortælle om deres egne ærlige holdninger og meninger om en lettere kaotisk opstart på deres nye arbejde. Et eksempel på dette ses hos en af informanterne, der udtaler:

"Her kommer jeg til at blive slagtet af min ledere"

(Informant: 06.20 min.).

Her kommer loyalitetskonflikten til udtryk, i det informanten italesætter nogle aspekter af sit arbejde, som vedkommende ikke nødvendigvis ville italesætte over for sine ledere. Det kan pege på to ting. Enten viser informanterne os stor tillid og har tiltro til, at vi ikke sætter dem i en situation, som kan have en u hensigtsmæssig betydning for deres forhold til ledelsen på skolen. Det kan også vise, at informanterne oplever en opmærksomhed på at de bevæger sig i et grænseland, hvor en overfladisk italesættelse af udfordringer mellem ledelse og medarbejdere kommer til udtryk, men informanten vælger ikke at udfolde udfordringer i dybden.

KAPITEL 6: ANALYSE

Med specialets metodiske og teoretiske tilgang på plads, kan vi nu gå videre til at analysere det indsamlede datamateriale. Den følgende analyse er opdelt i to overordnede dele. **Den første del** tager udgangspunkt i det første af de to forskningsspørgsmål og handler om de tre elementer, som vi ser, lærerne alle sammen italesætter som betydningsfulde i forbindelse med helhedsorienteret undervisning. Her bevæger os i kontinuummet mellem et abstrakt og et mere konkret plan i deres undervisningspraksis. **Den anden del** tager udgangspunkt i det andet af de to forskningsspørgsmål og handler om lærernes nuværende læringskultur og hvordan den kan understøtte eller udfordre deres arbejde med helhedsorienteret undervisning.

For at finde ud af hvordan det nye lærerteam skaber en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning jf. specialets problemformulering, må vi først undersøge hvad lærerteamet forstår ved helhedsorienteret undervisning og hvordan de ønsker, at det skal udføres i praksis. Med viden om de elementer, lærerteamet italesætter som vigtige for dem i forbindelse med helhedsorienteret undervisning, kan vi efterfølgende sætte denne viden i relation til lærerteamets nuværende læringskultur og hvordan lærernes rækker af praksis kan understøtte eller udfordre, den måde de gerne vil udføre helhedsorienteret undervisning på. Som Kasper beskriver det:

"Virkeligheden er noget andet end det vi stiler efter (...). Hvor vi er, det er noget rod. Altså big time"

(Kasper: 34.38 min.).

Når man opretter en helt ny institution, hvor lærere med forskellige baggrunde skal arbejde sammen på nye måder, end de tidligere har været vant til, er det ikke forventeligt, at alting kører på skinner fra start. Det er en stor forandringsproces med mange elementer, der skal falde på plads og det tager tid. Når Kasper beskriver, at den nuværende situation i arbejdet med helhedsorienteret undervisning og på FGU generelt er noget rod, er der derfor ikke noget mærkeligt i det. Vi finder det derfor interessant at undersøge, hvad lærerne som et team stiler efter med helhedsorienterede undervisning i den første del af analysen og

dernæst i anden del af analysen at undersøge deres nuværende læringskultur, for skabe opmærksomhed omkring, hvad de med fordel kan arbejde videre med fremadrettet.

Del 1: Lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning

Med udgangspunkt i vores forståelse af læringskultur er det intentionen med denne første del af analysen at pege på tre elementer, som lærerne alle sammen er enige om er betydningsbærende i forbindelse med at undervise helhedsorienteret. Vi har fokus på helhedsorienteret undervisning som et felt, der gør lærerne til deltagere i en fælles praksis på tværs af deres fagprofessionelle baggrunde.

Når vi i denne del af analysen først forsøger at identificere de elementer, som lærerne italesætter som betydningsbærende i forbindelse med helhedsorienteret undervisning, kan det siges at være et udtryk for de teoretiske eller abstrakte forståelser blandt lærerne. Disse teoretiske forståelser er interessante, da de tegner et billede af den helhedsorienterede undervisning, som lærerteamet ønsker at skabe.

Tværprofessionelt samarbejde

Det første element, lærerne forstår som betydningsfuldt i forbindelse med helhedsorienteret undervisning, er tværprofessionelt samarbejde. Kasper italesætter det tværprofessionelle samarbejde som betydningsbærende element for helhedsorienteret undervisning på følgende måde:

"Jeg er bindeleddet i den praktiske undervisning (...) og den teoretiske undervisning som Jan så skal lave. Og det er der, vi ikke er kommet til endnu, men det er der, vi er på vej hen. Og det er, at den opgave vi så har defineret sammen, Jan (matematiklæreren), Rune og jeg, den er defineret ud af, at det er det her, vi gerne vil frem til i den her uge (...)"

(Kasper: 29.27 min.).

Kasper taler om hvordan den helhedsorienterede undervisning, som han ser som en kobling mellem den praktiske og den teoretiske undervisning indebærer, at Kasper og Rune

definerer en opgave sammen med Jan, som er almenlærer i matematik, der handler om hvad eleverne skal lære både teoretisk og praktisk. Kaspers tilgang til det tværprofessionelle samarbejde baserer sig på en forestilling om ligeværd mellem matematik- og værkstedslærerne, hvor de i fællesskab definerer det indhold, som de er enige om, eleverne skal lære. Ifølge Kasper er de godt på vej til at samarbejde tværprofessionelt på denne måde, men de er der ikke helt endnu. Denne indgangsvinkel til hvad det tværprofessionelle samarbejde kan bidrage med i den helhedsorienterede undervisning, gør sig også gældende for Kaspers samarbejdspartner i køkkenet, Rune. I den uformelle samtale, forklarer Rune, at han forstår begrebet helhedsorienteret undervisning som noget, hvor elever og lærere får lov til at arbejde sammen om et "projekt" eller et "produkt" på tværs af linjer og faggrupper (Rune: 1.10.40 og 59.30 min).

Anne forstår også det tværprofessionelle samarbejde som betydningsbærende element i en helhedsorienteret undervisning, men har en lidt anden indgangsvinkel til det:

"Og det er jo heller ikke fordi, vi skal starte helt (forfra), altså. Vi har jo også alle sammen nogle gode ting fra de steder, hvor vi har været, men den der sammensmeltning, det er nok den, jeg synes, vi skal arbejde på at gøre bedre"

(Anne: 17.08 min.).

Anne beskriver her, hvordan en "sammensmeltning" mellem de forskellige fagprofessioner på FGU er det, som lærerne skal forbedre. Dog er hun samtidig tilbageholdende over for at smide alt det væk, som hun har taget med sig fra sit tidligere job som lærer på VUC og starte helt forfra på FGU. Anne giver flere gange i interviewet udtryk for, at hun har en følelse af at skulle kæmpe for respekten omkring sin fagidentitet som almenlærer blandt værkstedslærere. Hun udtrykker også, at det er svært at finde ud af, hvilken rolle hun spiller som almenlærer i det helhedsorienterede forløb samt generelt på FGU. Når Anne peger på, at alle lærerne, både værksteds- og almenlærere, har noget værdifuldt at bidrage med i den helhedsorienteret undervisning, kan det muligvis ses som et udtryk for de udfordringer, hun har oplevet som almenlærer indtil videre.

For Carin er tilgangen til det tværprofessionelle samarbejde igen en smule anderledes end de forrige to:

"Helhedsorienteret undervisning er for mig at bygge bro mellem fag og tænke i helheder, ikke tænke, der er et køkken og sundhed og omsorg og smedje, men at man tænker det hele ind som et fag"

(Carin: 55.25 min.).

Her beskrives det tværprofessionelle samarbejde som en måde "at bygge bro mellem fag", således at grænserne mellem de forskellige pgu-linjer udviskes og tænkes som et fag i den helhedsorienteret undervisning. Carin nævner også flere andre steder i interviewet, at den helhedsorienterede undervisning kan understøtte samarbejdet mellem de forskellige lærere og hjælpe med at finde et fælles fokus (Carin: 51 min.). Denne fremadskuende og på mange måder positive indgangsvinkel til hvordan helhedsorienteret undervisning kan skabe et godt fundament for det tværprofessionelle samarbejde, kan muligvis tilskrives hendes uddannelsesbaggrund som både folkeskolelærer og sygeplejerske. Carin har internaliseret både værkstedsfaglige og almenfaglige normer og logikker allerede inden hun søgte om et job på FGU og besidder derfor gode forudsætninger for at udføre et tværprofessionelt samarbejde. Hvor Kasper og Rune begge to har fokus på elevernes læring som udgangspunktet for et tværprofessionelt samarbejde og Anne primært har fokus på, hvordan de to faggrupper kan smelte sammen, kan Carins forståelse ses som en kombination af disse to forståelser. For hende kan den helhedsorienterede undervisning både være med til at skabe bro mellem faggrupper og gøre, at man derved tænker det hele som ét fag for eleverne.

Overordnet set italesætter lærerne i teamet altså alle sammen tværprofessionelt samarbejde som et vigtigt element i den helhedsorienterede undervisning – også selvom deres individuelle forståelser kommer til udtryk på forskellige måder. I tråd med det fortæller konsulenten Lone, følgende om lærernes samarbejde:

"Når først man for sat sig ned rundt om bordet, selvom der er de her forskelle i kulturer, tænkning, pædagogisk udgangspunkt og sådan noget, så når man får sat sig ned rundt

om bordet og begynder at snakke helt konkret om et helt konkret undervisningsforløb, så er der ingen problemer. Så kan de sagtens tænke det her ind, så kan de sagtens lave det”
(Lone, 15.00 min.).

Det er Lones forståelse, at de uenigheder der kan opstå, når lærerne taler ud fra forskellige pædagogiske eller didaktiske overbevisninger, kun gør sig gældende på et teoretisk eller abstrakt plan, mens de i højere grad udviskes, når lærerne taler om helhedsorienteret undervisning på et konkret og indholdsmæssigt plan. I forhold til Lones rolle som konsulent, er det vigtigt, at vi er opmærksomme på, at det er en del af hendes arbejde, at få den helhedsorienterede undervisningskultur op at stå. Derfor er det relevant at forholde sig nysgerrigt til, hvad der ligger i Lones italesættelse af lærernes samarbejde. Er hendes indgangsvinkel primært at få lærerne til at planlægge et helhedsorienteret undervisningsforløb eller er det nærmere, at lærerne på et dybere plan udvikler deres fælles og individuelle didaktiske tilgange i en helhedsorienteret retning i forbindelse med planlægningen? Og er Lones italesættelse af lærernes problemfrie konkrete planlægningsproces ensbetydende med, at der ikke er konflikter mellem lærerne eller betyder det, at ingen af lærerne adresserer de konflikter, der måtte være til teammødet pga. underliggende magtforhold? Senere i analysen udfolder vi lærernes rækker af praksis til teammødet i forbindelse med magtforhold (se kapitel 6, del 2, 85-91).

I det følgende vil vi identificere de to andre elementer, som lærerne alle sammen italesætter som betydningsfulde i deres forståelse af helhedsorienteret undervisning.

Integration af almene og værkstedsfag

Det tværprofessionelle samarbejde står centralt i lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning, men det tværprofessionelle samarbejde står ikke alene. Som Illeris peger på i læringstrekanten, består læring altid af en proces, hvor nogen (et subjekt) lærer noget (et objekt) (Illeris, 2015, 43). Lærerne skal samarbejde om et indhold både på det konkrete undervisningsplan og på et mere abstrakt didaktisk og pædagogisk plan.

For at koble en indholdsdimension med lærernes tværprofessionelle samarbejde, vil vi i det følgende arbejde med lærernes forståelse af integration af almene og værkstedsfag som

det andet element, lærerne italesætter som betydningsbærende i forbindelse med helhedsorienteret undervisning.

Helhedsorienteret undervisning fremhæves af UVM som gennemgående ramme for læringen på FGU (Københavns Professionshøjskole et.al, Vejledning, 2). Denne forståelse ses også hos Anne, da vi spørger hende; "Hvad tænker du FGU skal være i dine øjne?:"

"Den der med, at du skal koble de almene fag på værkstederne"

(Anne: 16.44 min.).

Anne forstår hele formålet med undervisningen på FGU som koblingen mellem almene fag og værksteder. Carin beskriver også forholdet mellem forskellige fag som en essentiel del af den helhedsorienterede undervisning:

"Så det kan bygge bro, den helhedsorienterede undervisning kan bygge bro, på kryds og tværs af værkstederne og agu-lærerne"

(Carin: 51.00 min.).

Ovenstående citat viser Carins forståelse af forholdet mellem værkstederne og dermed det værkstedsfaglige og agu-lærerne. Dette kan både pege på det tværprofessionelle samarbejdes betydning, men også på forholdet mellem indholdet i værkstedsundervisningen og i den almene undervisning (Carin: 54:20 min.). Ifølge Carin kan den helhedsorienterede undervisning også bygge bro mellem de forskellige værksteder og denne opfattelse deler Rune, da han på teammødet fortæller om hans ide om "den perfekte verden" (Rune til teammøde: 35.00 min.). I "den perfekte verden" forestiller han sig en kobling mellem endnu flere værksteder i teamets helhedsorienterede undervisningsforløb. I disse citater fokuserer de to pgu-lærere på koblingen mellem forskellige værksteder, men italesætter ikke hvordan dette kan kobles til den almenfaglige dimension.

Når lærerteamets medlemmer fortæller om integrationen af almen og værkstedsfag eller koblingen af flere forskellige værkstedsfag, gøres dette hovedsageligt med fokus på elevens oplevelse af undervisningen og med elevens oplevelse af mening. Carin fortæller:

"Når vi har gæstebud, så er det et fag. Eleven oplever det som et fag"

(Carin: 56.15 min.)

Elevens oplevelse af de forskellige fagområder som en helhed, er en del af målsætningen for Carin. At eleven oplever det helhedsorienterede forløb som en helhed, i modsætning til forskellige fagområder, der arbejder sig ind i et tema på forskellige måder. Denne ide om koblingen af fagområder til et fag som vigtig i arbejdet med elevgruppen, kan forstås med Aarkrogs begreb om nær transfer. Hvis lærerne kobler fagområderne sammen til et hele, bliver det nemmere for de forskellige lærere at synliggøre de identiske elementer, da konteksten er den samme gennem et helt forløb. Til teammødet italesætter Kasper også vigtigheden af, at eleverne oplever koblingen mellem fagområderne som meningsfuld:

"Og tit og ofte er det også vores udfordring, at få det her (teamsamarbejdet og den helhedsorienterede undervisning) til at give mening for dem (eleverne), vi går ned og møder lige om lidt, fordi det her, det giver mening, når vi sidder her, det giver mega god mening, men vi skal lige have omsat det til virkelighed"

(Kasper til teammøde: 1.03.20 min.).

Den helhedsorienterede undervisning, med betydningsbærende elementer som tværprofessionelt samarbejde og integrationen af fagområder, giver ifølge Kasper både udfordringer og mening. På lærerplanet giver det, for Kasper, rigtig god mening, men er også en udfordring, der for ham, kræver at indholdet tilpasses og justeres til elevgruppen og dennes behov for mening som motivationsfaktor.

Ifølge Anne kan det også være en udfordring af få integrationen af almene og værkstedsfag til at være meningsfuld for eleverne:

"Når jeg snakker med kollegaer, der underviser på andre værksteder, så synes jeg jo lidt, at det er den, jeg hører. At det ikke altid er lige nemt at få solgt de almene fag"

(Anne: 13.20 min.).

Dette peger på en uligevægt, hvori de almene fag skal føjes til værkstederne og deres praksis og ikke omvendt. Anne er dansklærer og hendes danskfaglige undervisning skal derfor kobles på de værksteder, hvor hun skal undervise. I interviewet med Anne er hendes opfattelse af en ensidig kobling mellem almene og værkstedsfag gennemgående. De almene fag skal kobles til værkstederne, ikke omvendt. Denne opfattelse udtrykkes også af Carin (54.20min.) og Kasper (28.30min.). Kasper pointerer samtidig, at koblingen af det almene til det værkstedsfaglige skal foregå i det tværprofessionelle samarbejde, ikke af en almenlærer alene (Kasper: 29.27min.) For Anne er det dog tydeligt, at hun opfatter koblingen, som et arbejde der hviler på hendes skuldre alene, hvilket hun anser som en stor udfordring:

"Jeg kan godt synes som dansklærer, at det er svært at relatere al min danskundervisning til en eller anden praksis. Fordi hvis jeg fx læser novelle med mine – det skal jeg jo – hvilken praksis skal jeg hænge det op på? Det ved jeg sgu ikke"

(Anne: 27.08 min.).

Anne pointerer at det for hende, er svært at knytte danskundervisningen til en praksis, fx et værksted, hvilket kan pege tilbage på vigtigheden af det tværprofessionelle samarbejde. Koblingen mellem hendes danskfaglige undervisning og en praksislogik, er ikke internaliseret og hun stiller sig spørgende overfor udførelsen i praksis.

Konsulenten Lone peger som den eneste på, at også værkstedsfagene skal udvikles, når de almene og værkstedsfaglige fag integreres:

"Jeg tænker, at noget af de vigtigste i det her, det er, at eleverne lærer dansk, matematik og nogle af de der mere abstrakte fag, i en konkret håndværksmæssig kontekst. Og hvis det skal kunne lade sig gøre, så skal den kontekst være lidt mere kompleks end at lave et borde/bænke-sæt"

(Lone: 17.03 min.).

Her peger Lone på den helhedsorienterede undervisning som et redskab til at lære eleverne de almene fag i en konkret kontekst samtidig med, at hun pointerer, at denne kontekst skal udvikles og kompleksiteten højnes. De almene og abstrakte fag skal gøres mere konkrete, mens værkstedsfagene og deres kontekst skal gøres mere abstrakte, hvorved integrationen

af fagene kan blive mere ligeværdig end i fx Annes opfattelse. Lone fremhæver ydermere elevernes læring i de almene fag som det vigtigste i den helhedsorienterede undervisning. Denne prioritering står i skarp kontrast til Carin, der taler om den gode skoleoplevelse som det vigtigste (Carin 08.53 min.) og Rune, der fremhæver dannelse og elevernes oplevelse af at have det sjovt (Rune 1.12.11 min. - 1.14.30 min.). Denne forskel i prioriteringer skal ikke læses som udtryk for, at lærerne ikke ønsker at lære eleverne noget, men derimod at de prioriterer samspillet med eleverne uafhængigt af læringsindholdet. Denne prioriteret er internaliseret i værkstedslærerne, da dette, i deres optik, er essentielt for elevernes drivkraft. Rune udtrykker dette i sin overordnede læringsforståelse:

"De kommer, fordi de har det sjovt og så er der læring. Først kontakt og så læring"

(Rune: 1.15.20 min.).

Uanset om det handler om integration af almene og værkstedsfag, eller om den kokkefaglige undervisning alene, er elevens drivkraft og samspil i konteksten ifølge Rune, altafgørende for, om eleven lærer. Denne opfattelse af elevens store behov for motiverende undervisning, deler Anne, hvilket for hende påvirker integrationen af fag:

"Det kan godt være, at der har siddet nogen i undervisningsministeriet og synes at det her, det er skide smart, men hvis du vælger dig til at være på tømrer eller smed eller noget, så kommer du jo for at save i noget træ, eller hvad ved jeg, og ikke så meget måske for dansk og matematik"

(Anne: 13.53 min.).

Med dette understreger Anne, hvorfor teamet peger på integrationen af almene fag og værkstedsfag, som vigtigt element i den helhedsorienterede undervisning. I integrationen kan skabes den nødvendige drivkraft hos eleverne, som muliggør øget læring i de almene fag. Teamet forstår denne integration som et betydningsbærende element i den helhedsorienterede undervisning, men placerer sig forskelligt i forhold til at kunne omsætte disse forståelser til undervisningspraksis.

Forholdet mellem teori og praksis

Lærerteamet italesætter forholdet mellem teori og praksis som et tredje betydningsbærende element i den helhedsorienterede undervisning, der integrerer almene fag med værktøjsfag i et tværprofessionelt samarbejde. Alle medlemmer af teamet bruger begreberne teori og praksis, men med variation i måden at anvende begreberne på, samt hvilke faglige og undervisningsmæssige kontekster begreberne teori og praksis knytter sig til. I dette afsnit vil vi udfolde lærernes forskellige anvendelser af begreberne og hvilken betydning det har for forståelsen af helhedsorienteret undervisning.

Udover disse forståelser, kan vi også koble forholdet mellem teori og praksis med en generel forståelse af læring: Kasper beskriver forholdet mellem teori og praksis:

"Vi har bygget vores læring op omkring den teoretiske viden, vi gerne vil give vores unge mennesker. Lad os prøve at få det i hænderne først, så kan det være det giver bedre mening. Og så sætter vi os ned og læser om det bagefter"

(Kasper: 08.55min.).

Forholdet mellem teori og praksis, i Kaspers udlægning, hænger tæt sammen med tilegnelsesprocessen mellem indhold og drivkraft i Illeris' læringstrekant. Kasper fortæller, at måden at forstå læring på, baseres på en forståelse af en praktisk handlinges tætte sammenhæng med elevens oplevelse af mening. Den konkrete handling og oplevelsen af mening vil dermed, ifølge Kasper, være udgangspunkt for en efterfølgende mere abstrakt bearbejdning gennem læsningen. Det abstrakte indhold, som ikke umiddelbart vækker elevens motivation og drivkraft, bliver derfor koblet direkte til den konkrete meningsfulde oplevelse, hvilket kan gøre eleven motiveret for også at tilegne sig det mere abstrakte indhold.

Denne læringsforståelse hænger, på samme måde som integration af fagområder, tæt sammen med elevgruppens læringsmæssige behov for motivation og meningsfuldhed. Denne læringsforståelse virker til at være objektiveret hos alle lærerne (Rune: 1.00.50min., Anne: 38.14min., Carin: 54.50min.) og vi ser derfor dette som en grundlæggende præmis for lærerteamets forståelser af helhedsorienteret og motiverende undervisning. I empirien forholder lærerne sig ikke kritisk til dette, eller til om det gør sig gældende for alle elever. Derfor er det vores opfattelse, at de argumenterer ud fra dette som en gyldig sandhed i teamet.

Hos flere af lærerne ser vi denne forståelse som en aktuel tavs viden (Illeris 2015, 30), der underbygger deres forståelser, mens det er en forståelse Kasper ekspliciterer tidligt i interviewet. Lærernes forståelser og italesættelser af begreberne teori og praksis, skal derfor læses på baggrund af dette.

Indledningsvist i dette afsnit af analysen beskrev vi, hvordan teori og praksis bruges på forskellige måder og at begreberne knyttes til forskellige fysiske kontekster. Yderligere fremgår det af vores empiri, at begreberne også knyttes til forskellige dele af en læreproces eller et undervisningsforløb. I dette afsnit har vi samlet forståelser af teori og praksis i grupperinger med fælles træk, som fx forståelser der knytter teori og praksis til læreprocessen eller til forståelsen af det konkrete og abstrakte. Fælles for alle de forskellige anvendelser af teori og praksis er, at de har et indbygget modsætningsforhold og en indbyrdes afhængighed i FGU-konteksten.

Den første gruppering knytter sig til forståelsen af teori og praksis i forhold til fagområder. Som tidligere nævnt anvendes begreberne synonymt med almen og værkstedsfag, som Kasper også kalder boglig og praktisk læring (Kasper: 5.44 og 6.28). Kasper skelner ikke mellem teori i en kokkefaglig eller en dansk/matematikfaglig kontekst, men bruger begrebet til at fortælle om begge elementer. De andre lærere knytter også teori til både en almenfaglig og en værkstedsfaglig kontekst, samtidig med at begrebet bruges som samlet enhed for de teoretiske elementer i undervisningen (Lone: 1.04.30min., Carin: 1.04.25min., Anne: 39.20min.) Det er derfor uklart hvilken "form" for teori, den enkelte taler om i den enkelte situation, fx når køkkeneleverne står med en opskrift på hollandaisesauce. I den praktiske undervisningssituation kan teorien både knytte sig til kokkefaglig viden om sauce eller til et danskfagligt genrekendskab. Med en forståelse af helhedsorienteret undervisning, hvor almene og værkstedsfag integreres, vil en sådan situation netop kunne være en oplagt koblingsmulighed i et tværprofessionelle samarbejde. Men hvis der hersker forskellige opfattelser af hvilket teoretisk fagområde, der skal undervises i, kan der opstå forvirring.

Den anden gruppering knytter sig til forståelsen af teori og praksis i forhold til et kropsligt element. Carin beskriver et billede af, hvordan hun forstår af teori og praksis:

"Praksis er noget, man arbejder med. Det er noget, man har i hånden. Og så er teorien, det man arbejder med bag bordet"

(Carin: 1.06.34min.).

Carin beskriver et fysisk billede på, hvordan hun forstår begreberne, som samtidig kan ses som udtryk for hendes forståelse af teori og praksis i undervisningen. Praksis er noget, hvor eleverne er i gang med noget og de har noget i hånden. Praksis er dermed både konkret og observerbart, hvorimod teori er noget, der foregår bag et bord. I undervisningen bliver teorien bag bordet, som følge af denne forståelse, både umulig at se og dermed mere abstrakt som indhold i tilegnelsesprocessen. Med denne forståelse af praksis, kan den enkelte lærer se elevens konkrete produkt eller proces, mens den teoretiske forståelse forbliver skjult. Anne bruger også mere kropslige udtryk i hendes beskrivelser af den danskfaglige teoretiske undervisning:

"Det er vist helt almindelig, traditionel røv-til-bænk-dansk."

(Anne: 33.18min.).

Annes forståelse af den teoretiske undervisning kropsliggøres, på samme måde som Carins, da de begge ser den lærende elev, som siddende på en stol ved et bord. Annes italesættelse af den danskfaglige undervisning knytter en værdiladet talemåde til hendes faglige undervisning, med meget negative konnotationer. Billedet af eleven som siddende i en teoretisk undervisning, bruges også af Kasper:

"For oftest står vi og laver noget sammen, og så kan de måske sætte sig ned og lære noget om det bagefter"

(Kasper: 10.20min.).

Denne forståelse af arbejdet med teori, som noget der foregår siddende, væk fra praksis, peger i retning af en traditionel forestilling af undervisning, som institutionaliseret i læringskulturen. Denne fysiske adskillelse mellem teoretisk indhold og praktiske handlinger, stiller store krav til elevernes evner i transferprocessen samt til lærerens evne til at synliggøre undervisningssituationers identiske elementer.

Den tredje gruppering knytter sig til forståelsen af teori og praksis i en læreproces. Som nævnt først i afsnittet baserer lærernes brug af begreberne sig på en forståelse af, at den optimale læreproces for eleverne starter med en konkret handling eller erfaring, som efterfølgende gøres mere abstrakt. Med udgangspunkt i denne forståelse, ser vi en forskel i, hvordan lærerne går til begreberne teori og praksis i denne proces. Igennem hele interviewet holder Kasper fast i forståelsen, samtidig med at han giver mange konkrete billeder på, hvad hans praksisforståelse indebærer. Fx taler han om konkrete erfaringer med udskæringen af en gris (Kasper: 12.30min.) og om svind i madlavning (Kasper: 28.30min.). Kasper har en meget internaliseret erfaring i denne praktiske kontekst og underviser i et værksted, hvor der er fysiske redskaber og materialer til rådighed. For både Anne og Carin forholder det sig anderledes, da de begge er nye i FGU-regi og begge underviser i almindelige klasselokaler. De har ikke et værksted til rådighed og deres forståelser af en konkret praksis skal derfor ses i dette lys. Carin har lavet aftaler med et plejehjem og en børnehave og arbejder med at knytte teori til disse kontekster (Carin: 1.07.00min. og Carin til teammøde: 36.05min.), hvilket betyder, at hendes arbejde med praksis er knyttet tæt til disse kontekster. Når praksis knyttes tæt til fx børnehaven, siger Carin:

"Teorien er noget du sidder med på skolebænken og praksis er, når du afprøver teorien"
(Carin: 1.07.00 min.)

Carin har en praksis, som hun knytter teorien til, men i ovenstående citat kommer teorien først, og derefter kobles de praktiske erfaringer på efterfølgende. Anne har ikke en praksis, der kan knyttes til teorierne, hvilket giver hende en meget bred forståelse af, hvad praksis er:

"Den der med at sige, at vi tager udgangspunkt i den virkelighed, de er i"
(Anne: 31.29 min.).

Annes danskfaglige teoretiske undervisning skal kobles til elevernes virkelighed og relateres til elevernes erfaringer og viden. Ved at relatere praksisbegrebet til elevernes kan muligheden for transfer øges og de identiske elementer kan nemmere synliggøres. Anne fortæller

dog samtidig, at selve begrebet praksis samt hvilken rolle det spiller i undervisningen, har været omdiskuteret blandt agu-lærerne:

"Praksis er jo noget, vi har brugt uendeligt lang tid på at diskutere: Hvad praksis er? Oh my fucking god. Sådan som det bliver beskrevet, så er det sådan en dejlig uhåndterlig størrelse. Fordi det "kan" være på et værksted, men det "skal" ikke være på et værksted. Det skal give mening at gå ud på et værksted"

(Anne: 26.26 min.)

Når der ikke er en praksis, som undervisningen knytter sig til, bliver praksisbegrebet meget abstrakt. Ligeså konkret det er i Kenneths forståelse, ligeså abstrakt er det for Anne. Når Anne skal planlægge en danskundervisning, betyder det, at hun skal tage udgangspunkt i elevernes virkelighed, i faglige mål og i kombinationen af teori og praksis. Hun fortæller, at hun helt lavpraktisk mangler viden om, hvordan disse elementer kan kombineres og hvordan hun får skabt den meningsfulde sammenhæng mellem de mulige praktiske erfaringer fra et værksted og den danskfaglige teoretiske undervisning. For Anne kræver det dermed indsigt i de forskellige værksteder og fagområder, hvis hun skal kunne skabe de meningsfulde sammenhænge for eleverne, hvori teori og praksis forenes.

Kasper fortæller, at han i fremtiden arbejder mod at være bindeleddet mellem den praktiske undervisning i køkkenet og den matematikfaglige teoretiske undervisning, som Jan laver efterfølgende. Kasper ser det som lærernes fælles ansvar at lave overgangen mellem undervisningssituationerne og deri også som et fælles ansvar at synliggøre identiske elementer. Lærerne har dog, ifølge Kasper, ansvar for forskellige dele i overgangen mellem teori og praksis:

"Det jeg gør som pgu-lærer, det er, at jeg kratter lidt i teorien og jeg kan også hjælpe dem lidt videre, men så har de mulighed for at fordybe sig sammen med Jan"

(Kasper: 32.20min.).

Med den praktiske undervisning som udgangspunkt kan Kasper vække en nysgerrighed og begynde at bygge broen til teorien, hvorefter det er Jans opgave som matematiklærer at fordybe sig med de elever, for hvem nysgerrigheden er vakt. På denne måde er opgaven

med at integrere de almene fag og værkstedsfagene også et fælles ansvar mellem de to undervisere, og ikke kun almenlærerens job at sælge sit fag til eleverne.

Forholdet mellem teori og praksis indeholder mange dimensioner og lærerne udtrykker disse på mange forskellige måder. For at skabe en meningsfuld helhedsorienteret undervisning, der motiverer eleverne til at lære, skal den teoretiske viden kobles tæt til en praktisk erfaring. Denne forståelse er accepteret i hele teamet, men hvilken betydning forståelsen har for deres undervisningspraksis, er vidt forskellig.

Delkonklusion

I denne første del af analysen har vi udfoldet tre elementer, som vores empiri viser, at alle lærerne i teamet italesætter som vigtige i deres forståelse af helhedsorienteret undervisning. De udfoldede elementer kan siges at udgøre lærernes forståelser af helhedsorienteret undervisning på et abstrakt eller teoretisk plan. I det følgende vil vi samle op på de tre elementer udfoldet ovenfor og samtidig forsøge at fremskrive, hvad det vil kræve af lærernes undervisningspraksis, hvis de tre betydningsbærende elementer skal udføres i praksis.

Det første element som alle lærerne mener er vigtigt, i forbindelse med helhedsorienteret undervisning, er tværprofessionelt samarbejde. For Kasper og Rune handler det tværprofessionelle samarbejde om, at lærerne i fællesskab definerer en opgave sammen, som de mener, at eleverne skal arbejde med. I en undervisningspraksis vil det kræve, at der sættes tid og rum af til, at lærerne kan skabe et nært samarbejde, hvori de videndeler med hinanden, og hvori de sammen kan definere, hvilke læringsmål der skal indgå fra både matematik og mad og ernæring. Før end det tværprofessionelle samarbejde kan fungere i praksis, peger Anne på vigtigheden i, at den enkelte lærer holder fast i de ressourcer, de hver især har med sig fra deres tidligere institutioner og at man sammen opnår en fælles forståelse, således at begge parter tilpasser sig hinanden i arbejdet. Derudover peger Carin på, at den opgave, som lærerne definerer sammen i det tværprofessionelle samarbejde, må ses som "ét fag", hvor grænserne mellem de forskellige fag og linjer udviskes og integreres i hinanden.

Ud over tværprofessionelle samarbejde er lærerne også alle sammen enige om, at helhedsorienteret undervisning indebærer en kobling mellem de almene og værkstedfaglige fag. Ifølge lærerne vil denne kobling gøre, at eleverne bliver mere motiverede og derved bedre kan lære indholdet. Hvis de to fagområder skal kobles i en helhedsorienteret undervisningspraksis, vil det kræve, at lærerne har en fyldestgørende indsigt i hinandens fagområder, der sætter dem i stand til rent faktisk at koble almen- og værkstedsfag. I relation til det påpeger Anne, at det er vigtigt, at det ikke kun er de almene fag, der skal kobles på de værkstedsfaglige fag, men at det også er det værkstedsfaglige fag, der kobles på de almene. De almenfaglige lærere er på mange måder allerede i gang med at finde ud af, hvordan de almene fag kan blive mere praksisrettede, men som Lone beskriver det, må de værkstedslærerne også i gang med at gøre værkstedsfagene mere abstrakte. På den måde kan det tværprofessionelle samarbejde være med til at bygge broen mellem det værkstedsfaglige og det almene, så det ikke kun er almenlærernes ansvar at koble de almene fag til en praksis, men at lærerne mødes på midten.

Endeligt italesætter alle lærerne også koblingen mellem teori og praksis som vigtig i forbindelse med helhedsorienteret undervisning. Overordnet set gælder det for alle lærerne, at de tager udgangspunkt i læringsforståelse, hvori al undervisningspraksis baserer sig på en konkret erfaring (praksis), som derefter kobles til noget teori. Denne kobling mellem teori og praksis er ikke lige let for alle lærerne at udføre. Fx er det svært for almenlærerne, at de ikke har en konkret praksis i form af fx et værksted at tale om teorien ud fra. Derudover kan det siges, at alle lærerne forstår teoribegrebet, som noget eleverne sidder bag et bord eller på en stol og gør og som er væk fra praksis. Samtidig forbinder alle lærerne praksisbegrebet med et fysisk element, hvad end det er at skrive en pressemeddelelse eller at skære i en gris. I den forbindelse kunne det være interessant at tale med lærerne om, hvorvidt koblingen mellem teori og praksis i deres forståelse af en helhedsorienteret undervisningspraksis, kan omskrive teoribegrebet til noget, hvor man ikke nødvendigvis er væk fra praksis eller sidder ved et bord på en stol, men i stedet er en del af praksis fra start.

Del 2: Lærernes nuværende læringskultur

I dette afsnit vil vi undersøge lærernes rækker af praksis i deres nuværende læringskultur. I arbejdet med empirien har vi identificeret fire elementer, der tillægges stor værdi i lærernes nuværende læringskultur og som på samme tid både understøtter og udfordrer deres forståelse af, hvad helhedsorienteret undervisning skal være. Afsnittet inddeler vi i fire, hvoraf den første del omhandler lærernes professionelle baggrunde og de kultursammenstød, der opstår i forbindelse med samarbejdet mellem de forskellige lærergrupper. Anden del omhandler magtforhold i lærersamarbejdet. Tredje del omhandler relationens betydning og fjerde del omhandler modsatrettede krav til FGU som institution. Vi er optaget af, hvordan aktørerne både formes af deres rækker af praksis i teamsamarbejdet, men også hvordan de påvirker og ændrer praksisserne gennem deres handlinger. Læringskulturen kommer dermed ikke udelukkende til udtryk i lærerteamets samarbejde, men også i deres individuelle rækker af praksis udenfor teamet og disse kan give indblik i, hvad lærerne tillægger værdi, og som de fører tilbage til teamsamarbejdet.

Det tværprofessionelle samarbejde mellem "os" og "dem"

Som tidligere beskrevet har lærerne på FGU (se kap. 5, s. 52-54) og dermed også lærerne i det undersøgte team forskellige professionelle og uddannelsesmæssige baggrunde. Disse baggrunde er, i det undersøgte team, tæt koblet med deres nuværende roller på FGU, som enten pgu-lærer eller agu-lærer på pgu-sporet. Et af de betydningsbærende elementer i lærernes forståelser af helhedsorienteret undervisning er, som beskrevet i foregående afsnit, det tværprofessionelle samarbejde (se kap 6, del 1, s. 64-67). Lærerne understreger vigtigheden af dette i deres forskellige forståelser samtidig med, at de fortæller om udfordringerne, der er forbundet med det tværprofessionelle samarbejde. Lærerne har forskellige professionelle baggrunde og dermed har de internaliseret forskellige normer og værdier. I dette tværprofessionelle samarbejde skal lærerne arbejde sammen på tværs af både forskelligt definerede lærerroller og forskellige uddannelsesmæssige baggrunde, hvilket lærerne oplever som vanskeligt.

At helhedsorienteret undervisning på FGU skal skabes og udfoldes i et tværprofessionelt samarbejde mellem værksteds og almen-lærere, kan virke som en næsten indlysende selvfølgelighed. I empirien til dette speciale omtaler lærerne da også det tværprofessionelle

samarbejdes betydning som selvfølgeligt, men samtidig som udfordrende. Anne fortæller om det kollegiale samarbejde på FGU:

"Men et eller andet sted, er der nok kommet lidt en 'dem' og en 'os'. Og det er aldrig godt for et samarbejde, uanset hvem 'dem' er og hvem 'os' er"

(Anne: 22.05 min.).

Anne oplever, at der siden FGU startede i august 2019, er opstået et "os" og et "dem", hvilket hun finder bekymrende. Som tidligere beskrevet, deler almenlærerne kontor i en ny bygning, der er opført i forbindelse med oprettelsen af FGU og som fysisk er placeret væk fra de fleste værksteder (se kap. 1, s. 19-20). Sundhed og omsorgsværkstedet er, som et af de eneste, også placeret i den nye bygning. Carin fortæller om sin rolle som værende mellem almenlærerne og værkstedslærerne i kraft af, at hun deler både kontor og uddannelsesmæssig baggrund med almenlærerne, men samtidig er værkstedslærer. Hun fortæller desuden, at hun har "sin gang" sammen med "lærerne" (Carin: 45.05min.), i denne sammenhæng forstået som almenlærerne og det er også deres oplevelser, hun taler ind i senere i interviewet. Carin fortæller:

"For på værkstederne, der har man den her fagkasket på og har nogle gange lidt svært ved at forstå det her med dansk, engelsk og matematiklærere. Jeg oplever lidt, at det er en tid, hvor vi sådan skal finde hinanden og den her forståelse for hinandens fag og hinandens sådan gøre og laden, den kan godt halte lidt"

(Carin: 46.10 min.).

Her taler Carin ind i de udfordringer, der er været mellem almenlærere og værkstedslærere, og hun placerer sig selv med et ben i hver lejr. Carin har ikke været en del af sammen-smeltningssprocessen fra start, men er trådt ind midt i det hele. Det kan betyde, at hun kan se de kulturelle selvfølgeligheder, som begge lærergrupper bærer med sig ind i læringskulturen på FGU fra tidligere.

Kasper har, som tidligere beskrevet, samme værksted, kontor og tætteste kollega som han havde inden FGU-reformen og produktionsskolekulturen er internaliseret hos ham (se kap. 5, s. 52). Kasper fortæller:

"Der er mange udfordringer i at blande sådan mange grupper sammen og faggrupper sammen, og vi er også blevet en stor forretning, altså vi er jo mange, der jo så også er delt ind i nogle grupper"

(Kasper: 22.25 min.).

Kasper deler både Annes og Carins opfattelse af, at der har været udfordringer i opstarten og i dét at blande mange faggrupper sammen. Han udtrykker samtidig en meget positiv holdning til det samarbejde, der er ved at blive opbygget og peger på, at det kan styrke undervisningen for den enkelte elev:

"Det, jeg synes, er fedt nu, det er, at vi er så mange faggrupper og vi har så mange kompetencer på skolen, så det skal være satans, hvis vi ikke lige kan ramme motivationen ved den enkelte elev"

(Kasper: 18.40 min.).

Her peger Kasper på, at de mange forskellige kompetencer hos de forskellige lærere, kan få en positiv effekt i deres arbejde med den enkelte elev.

Lærerne taler alle sammen om udfordringer med at skabe positive samarbejdsrelationer mellem de forskellige faggrupper og lærergrupper (Kasper: 22.25min., Carin: 46.10min., Anne: 21.36min., Rune: 04.25min.). I deres forståelser fremstår samarbejdet mellem almenlærere og værkstedslærere som det mest udfordrede. Når samarbejdet udfordres på denne måde, er det ikke repræsentativt at italesætte det som vanskeligheder mellem faggrupper, da værkstedslærergruppen består af lærere med mange forskellige erhvervsfaglige baggrunde. Carin uddyber:

"Og nogle af de her faglærere - ja altså værkstedslærerne - de kan godt have lidt svært ved det her: "Jamen, man skal bare være på arbejde fra 8-16". "Ja" siger skolelæreren så,

nu siger jeg skolelæreren, "der skal også lige rettes 30 engelske stile og på det her lille kontor, hvor vi sidder 10 mennesker, der er lidt en banegård, der er det lidt svært at koncentrere sig". "Arh pjat" (læs: siger værkstedslæreren)

(Carin: 46.50 min.).

Denne opfattelse af problematikken mellem almenlærere (i ovenstående kaldet skolelærere) og værkstedslærere/faglærere, deles også af de andre lærere (Kasper: 39.00min., Anne: 21.36min. og Rune: 1.17.40min.). Det tværprofessionelle samarbejde italesættes ikke som svært mellem de forskellige værkstedslærere og heller ikke mellem de forskellige almenlærere, men i samarbejdet mellem disse to grupper. Anne fortæller om en situation fra en af introdagene, da FGU lige var startet og de to lærergrupper samarbejde lige var begyndt:

Eleverne er ikke startet endnu, og lærerne skal planlægge nogle aktiviteter, som de kan lave med eleverne i introdagene. Anne foreslår, at de kan bruge sedler, som eleverne kan skrive sig på, til at inddele dem på forskellige aktiviteter. Hun fortæller:

"Og så siger et par af mine værkstedkollegaer: "Det kan de slet ikke", lige som sådan: "Du kender ikke målgruppen". Og så sidder jeg bare der og tænker "what the fuck? Kan de ikke skrive deres navn?" Hvor man indimellem får de der kultur-øh, ikk' også. Og jeg har i hvert følt lidt sådan, da jeg startede på FGU, at den der sådan indirekte – eller fra nogen sider – "Du kender ikke den her målgruppe". Og ikke fra alle, men fra nogle værkstedslærere, den der fornemmelse af, at "der kommer sådan en skide skolelærer og du skal ikke tro du..." Altså virkelig skulle kæmpe for ens faglighed, at den også bliver respekteret. Det er da et par dage siden, jeg sidst har prøvet det"

(Anne: 20.01-21.36 min.).

Anne beskriver her sin oplevelse af et kultursammenstød, hvori hendes forståelse af målgruppen ikke accepteres og hendes forslag underkendes af nogle værkstedskolleger. Hendes brug af udtrykket "en skide skolelærer" peger, for os at se, på en underliggende ulighed mellem de to lærergrupper. Med dette ses det, hvordan den objektiverede viden om elevgruppen blandt værkstedslærerne, støder sammen med Annes internaliserede forståelse af undervisning. Annes kulturelle forforståelse af "dem" altså værkstedslærerne

kommer til syne gennem hendes opfattelse af, at værkstedslærerne føler sig hævet over skolelærerne, da de kender målgruppen fra tidligere. Selvom Carin på flere måder har stor forståelse for begge lærergrupper, taler hun flere gange ind i samme kulturelle forforståelse, som Anne giver udtryk for ovenfor. I hendes forståelse af samarbejdsproblemerne fremgår det, at det er værkstedslærerne, der kan have svært ved at forstå almenlærerne. Når hun italesætter denne fagkløft, placerer hun ansvaret hos både værksteds- og almenlærerne, men i de konkrete eksempler på vanskeligheder i samarbejdet, indtager hun almenlærernes perspektiv, i det hun beskriver værkstedslærernes kulturelle forforståelser af almenlærerne. På den måde taler hun ind i Annes "os", hvorved værkstedslærerne bliver et "dem" (Carin: 46.10min.). Dette ses tydeligst, når Carin fortæller om smeden som eksempel på en værkstedslærer:

"Det er fordi smeden, han ved det slet ikke, og fair nok, han ved ikke, at det faktisk er enormt tidskrævende at stå og formidle og have øjne på ti hænder og ti fødder og skulle differentiere. Og den der, det har man jo ikke været obs. på før hen"

(Carin: 48.45 min.)

Carin sætter, med dette citat, ord på det, hun forstår som kernen i udfordringerne mellem de to lærergrupper, samtidig med at hun fortæller om både hendes kulturelle selv- og forforståelse. Når Carin fortæller om smeden, gør hun det ud fra hendes erfaringer og viden om arbejdet som skolelærer, hvori hun tillægger fx formidling og differentiering stor værdi. Dette giver et indblik i hendes kulturelle selvforståelse som skolelærer. Forståelsen af smedens arbejde som underviser, kan give indblik i Carins kulturelle forforståelse af værkstedslærerne. Når Carin tillægger formidling og differentiering stor værdi i arbejdet som underviser, fortæller hun samtidig, at værkstedslæreren ikke har gjort dette tidligere. Denne italesættelse af almindidaktiske kompetencer som fremmede for smeden, giver et indtryk af en underviser uden didaktisk forståelse. Han differentierer ikke, han formidler ikke og han ved ikke hvad dette kræver i en undervisningssammenhæng. I interviewet taler Carin kort tid forinden om, hvilken betydning eksamener, faglige mål og formålet med undervisningen har for skolelærerens arbejde og om dets betydning for fagkløften mellem lærergrupperne (Carin: 47.30min.). Med det in mente indikerer Carins forståelse, at smeden ikke differentierer i

en almenfaglig teoretisk kontekst, ikke formidler teoretisk og abstrakt stof og ikke har indsigt i, hvad den almenfaglige undervisning med mål og formål kræver af en underviser.

Kasper tilhører værkstedslærerne og har, i modsætning til Carin, kun erfaringer fra denne lærergruppe. Kasper bruger betegnelserne agu og pgu for de to lærergrupper. Kaspers forståelse af forskellen mellem agu og pgu, er tæt knyttet til hans forståelse af læring og deri forholdet mellem teori og praksis. Kasper bruger "os" om lærerne på pgu-sporet, som i hans forståelse formår at arbejde med praksis før teori (Kasper: 06.28min.). Derefter fortæller han om "dem" dvs. agu-lærerne, at de gør det omvendt. De tager teorien, før praksis. Kasper siger:

"Det er sådan, at agu'en også laver nogle praktiske opgaver, men det er lidt søgt"

(Kasper: 06.28 min.).

Som Kasper forstår det, laver man også praktiske opgaver på agu-sporet, men ikke som på pgu-sporet. Værdien i det praktiske på pgu-sporet overføres, i Kaspers kulturelle forforståelse, ikke til den undervisning, som de laver på agu-sporet. Han peger på, at denne undervisning kan være mere flyvsk og mindre knyttet til den virkelighed, som han forstår som motiverende for eleverne, hvilket han endvidere relaterer til en større fraværsprocent på agu-sporet end på hans eget værksted i køkkenet (Kasper: 39.00min.). Dette kan være udtryk for Kaspers kulturelle selvforståelse som værkstedslærer, hvori han idealiserer og objektiverer sin egen læringsforståelse som den rigtige for eleverne. Det kan samtidig medvirke til, at han oplever det som mindre rigtigt for eleverne, hvis "dem" fra agu-sporet underviser ud fra en anden forståelse af læring. Kasper forsætter:

"Men hele den diskussion, den kan være lidt tung at tage, især nu hvor jeg har pgu-hatten på, ikk"

(Kasper: 39.55 min.).

Med dette ses en spænding mellem på den ene side Kaspers læringsforståelse, som han mener er den rigtige for eleverne, og som resulterer i et stort fremmøde, og på den anden side agu-lærernes undervisning. Kaspers beskrivelse af de forskellige "hatte", understreger

at den pædagogiske og didaktiske diskussion i lærerkollegiet bliver sværere at tage, hvis den foregår mellem faggrupper. På samme måde som når Anne oplever at skulle holde sig til sit område som "skolelærer", oplever Kasper også at være begrænset i sin mulighed for at diskutere læring på tværs af faggrupperne. Netop denne afstand og mulige modstand mellem lærergrupperne, italesætter Rune også til teammødet:

"Det må godt komme til referat, at der har været en del modstand omkring det her, fordi folk, agu'erne, har haft lidt svært ved at vide, hvad er vores rolle i det her, og vi har haft svært ved at finde ud af, hvad for en rolle har vi"

(Rune til teammøde: 04.25 min.).

Modstanden stammer ifølge Rune, fra usikkerhed og forvirring omkring hvilken rolle de to lærergrupper skal spille både i den almindelige undervisning og i det helhedsorienterede undervisningsforløb. Dette forstår vi, som en mulig konsekvens af de kulturelle selv- og forforståelser, som lærerne giver udtryk for. Når Anne skal kæmpe for sin faglighed i samarbejdet, er det vigtigt at være sikker på, hvilken rolle hun skal spille i samarbejdet, så hun ikke også skal kæmpe for denne (Anne: 56.06min.). For Kasper kan denne modstand stamme fra de forskellige måder at skabe undervisning på. Hvis ikke både agu og pgu-lærernes roller er tydeligt defineret og italesat, er der mange elementer, der kan være til diskussion - en diskussion, som Kasper synes, er svær at tage. Lærernes kulturelle selv- og forforståelser spiller en rolle for eksternaliseringen af en helhedsorienteret læringskultur. Lærerne skal samarbejde om et helhedsorienteret undervisningsforløb, hvori rollerne i nogen grad er defineret. I vores empiri bliver lærergruppernes kulturelle forståelser ikke italesat i direkte sammenhæng med det konkrete teamsamarbejde om det konkrete forløb, men mere som en underliggende faktor på FGU. I arbejdet med at opbygge en fælles kultur og en ny "professionsidentitet", er der derfor en stor udfordring i at lukke fagkløften og bygge bro mellem lærergrupperne.

Magtforhold i lærerteamets læringskultur

I ovenstående afsnit har vi arbejdet med lærernes forståelser af det tværprofessionelle samarbejde, med særligt fokus på deres kulturelle selv- og forforståelser. Vi har taget udgangspunkt i lærernes forståelser og fortællinger, hvor vi i dette afsnit ønsker at pege på,

hvordan lærerne med deres rækker af praksis, i både undervisning og teamsamarbejdet, indgår i magtforhold.

Når lærerteamet skaber læringskultur gennem deres rækker af praksis, både i teamsamarbejdet og i det, den enkelte lærer gør udenfor teamet, finder vi det interessant at udfolde hvilke rækker af praksis, der tillægges særlig værdi i teamsamarbejdet og hvordan disse rækker af praksis kan pege på magtforhold i lærerteamets læringskultur.

Til lærerteamets andet møde, som vi observerer, er det teamets plan at komme et skridt videre i deres planlægning af et helhedsorienteret projektforsøb. Det er Rune, der er ordstyrer, referent og mødeleder ved mødet. Rune har desuden ordet hele mødet igennem og er deltagende i alle samtaler. Rune spørger ind til de andres hjemmeopgaver og elementer, der skal afklares. Igennem hele mødet fortæller Rune flere gange om forløbet til os eller til teamet og herigennem kommer hans internaliserede faglige indforståethed til udtryk:

”Vi vil lave en morgensamling om mandagen, hvor vi fortæller, hvad der skal ske i løbet af ugen og så kan man ligesom vælge sig ind. For sådan starter vores morgener altid. Med et fællesmøde”

(Rune til teammøde: 12.50 min.).

For Rune er det en selvfølge, at deres morgenmøde-struktur skal føres videre til det helhedsorienterede undervisningsforløb. Samtidig er det, ifølge Rune, en indforståethed mellem værkstedslærerne, at sådan starter deres morgener altid. Denne indforståethed kan illustrere, hvordan agt-lærerne til teammødet skal kobles sig på faglige indforståetheder, som ikke uddybes eller eksemplificeres. Anne underviser kun tre lektioner på Carins værksted og Jan er ikke tilknyttet nogle af disse værksteder lige nu. Morgenmødet og dets indhold og formål er ikke umiddelbart en del af hele teamets objektiverede referenceramme og knytter sig primært til den værkstedsfaglige kontekst (Rune til teammøde: 6.24min.). Den værkstedsfaglige kontekst er udgangspunktet for undervisningsforløbet, hvori det kun er elever fra køkkenværkstedet og sundheds- og omsorgsværkstedet, der deltager. Rækker af praksis fra den værkstedsfaglige kontekst, såsom morgenmødet, bliver uden videre diskussion

overført til den helhedsorienterede undervisning, hvori værkstedslærerne er styrende i planlægningen.

Til teammødet er det også værkstedslærerne, der har mest taletid samt den største beslutningskraft. Jan er matematiklærer på projektet, men har også sin gang på kommunikation og medieværkstedet og der opstår til teammødet forvirring om hans rolle i projektet. Teamet diskuterer, hvorvidt Jan skal inddrage matematik eller IT i det helhedsorienterede undervisningsforløb:

A: "Vi snakkede også matematik til projektet, hvis jeg husker rigtigt"

C: "Men den har vi jo nedprioriteret lidt og så IT op, skal vi ikke gøre det sådan?"

J: "Jo. Lige nu ved vi ikke en skid, så jeg tager det bare"

C: "It og medier er bedre, synes jeg"

(Anne, Carin og Jan til teammøde: 56.15 min.).

I denne ordveksling på teammødet stiller Anne spørgsmål til Jans rolle og Carin svarer på spørgsmålet. Carin har et forslag, som Jan forholder sig neutralt til og overlader beslutningen til de andre. Han tager bare det, der bliver givet til ham. Det peger på et magtforhold, hvori Jan ikke ønsker at træffe beslutninger, men i stedet giver de andre, i denne situation Carin, magten til at definere hans opgaver og hans faglige fokus i forløbet. Tidligere har vi peget på, at lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning indebærer en integration af almene og værkstedsfag (se kap. 6, del 1, s. 67-72). Denne forståelse kommer ikke til udtryk i lærernes rækker af praksis til teammødet. IT er et værkstedsfag, hvorimod matematik er et alment fag. Ved at nedprioritere matematik til fordel for IT, mindskes mulighederne for at integrere almene og værkstedsfag i det helhedsorienterede forløb. I dette ser vi, hvordan lærernes rækker af praksis til teammødet udfordrer deres forståelse af helhedsorienteret undervisning som integration af almene og værkstedsfaglige fag.

Anne er i samme situation som Jan til teammødet. Det ses i det følgende, hvor hun fortæller om sin rolle som dansklærer i projektet:

A: "Jeg skal undervise i dansk i de timer, jeg plejer at have på sundhed og omsorg og det er to gange om ugen. Vi havde mange ideer og vi snakkede også pressemeddelelse, men

*det er jo, hvordan vi selv sætter niveauet og om der kun kan laves dansk, når jeg er her,
eller om der også kan laves dansk alligevel"*

C: *"Og jeg tænker at, qua min dansklærerkasket, så kunne jeg jo også godt tage lidt over"*
(Anne og Carin til teammøde:16:30 min.).

Anne vil gerne spørge ind til, hvorvidt hun er ansvarlig for integrationen af dansk i forløbet eller om det er en fælles opgave, hvortil Carin siger, at hun godt kan tage lidt over. I samtalen der følger, ender det dog med, at Carin, Rune og Kasper tager helt over og Anne siger til deres forslag:

"Ja det kunne vi da godt" og "Yes"

(Anne til teammøde: 17.35min. og 19.05 min.).

Det danskfaglige indhold bliver overtaget af værkstedslærerne og de byder ind både med ideer og med muligheden for at udføre noget af undervisningen. Anne har, ligesom Jan, en meget passiv rolle til mødet og er primært deltagende, når hun bliver direkte inddraget af Rune. Anne fortæller i interviewet:

*"Et eller andet sted, så tror jeg nok, sådan som det ser ud nu, jamen der er gravet nogle
grøfter mellem almenlærere og værkstedslærere. Det er der helt sikkert. Jeg tror ikke, det
er med nogens gode vilje"*

(Anne: 21.36 min.).

Mange af teamets rækker af praksis ved teammødet underbygger denne grøft mellem almenlærere og værkstedslærere. Rækker af praksis i forhold til taletid, ideer der bliver budt ind med, ideer der bliver anerkendt og accepteret samt i forhold til ansvarsområder i forberedelsen og forløbets konkrete undervisningspraksis peger alle sammen på pgu-lærerne som styrende til mødet. Det er de værkstedsfaglige logikker, der er dominerende på mødet og derfor også de værkstedsfaglige logikker, der bliver styrende i undervisningsforløbet. Det er samtidig vigtigt for det hele billede af teamets læringskultur, at vi lægger vægt på afslutningen af Annes citat; *"det ikke er med nogens gode vilje"*. Teamets rækker af praksis

peger på en god stemning til mødet, hvor alle griner flere gange, hvor alle søges at blive inddraget og hvor lærerne forsøger at bakke hinanden op.

Magtforholdene mellem almen og værkstedslærere, som vi ser i teamets rækker af praksis på teammødet, bliver ikke ekspliciteret af hverken den ene eller anden lærergruppe, ligesom der ikke stilles spørgsmål til dette forhold. Det kan skyldes, at det samme magtforhold, dvs. hvor værkstedslærerne gives mere taletid, definition af indhold og af undervisningens struktur, også ses i lærernes rækker af praksis udenfor teamet. Når almene fag og værkstedsfag skal integreres i den daglige undervisning, peger lærernes rækker af praksis på et ulige forhold mellem almenlærerne og værkstedslærerne. Anne fortæller:

"Det er igen den der som almenlærer, du kommer ind som en eller anden form for gæst på pgu. Og det gør bare en forskel altså"

(Anne: 25.07 min.).

Når almenlærerne skal undervise elever på pgu-sporet, kommer de ind på værkstedet og underviser eleverne, enten på værkstedet eller i en tilstødende lokale. Og for Anne gør det en forskel. I integrationen af almene og værkstedsfaglige fag, er det Annes opgave at flytte sig og hendes opgave at indgå på et værksted med lige netop dette værksteds logikker og normer. Anne og Carin fortæller desuden, at det gør en forskel for lærer-elev relationen, da både timetal med eleverne, motiverende indhold og det nære kendskab til den enkelte elev, udfordrer agu-lærernes relationsarbejde (Anne: 24.47min.; Carin: 28.00min.).

Når Anne eller Jan som almenlærere, skal undervise på et værksted, fortæller Rune, at det er værkstedslæreren, der udpeger, hvilke elever der er klar til undervisning den pågældende dag:

"De (almenlærerne) kommer også ofte ind og spørger, hvem der har en god eller en dårlig dag og hvem synes I (værkstedslærerne), vi skal undervise i dag. Og så siger vi, I skal satme ikke undervise ham og ham, for det bliver noget rod. I dag kunne det være en god ide med fem, andre dage er det en god ide med én"

(Rune: 1.00.20 min.).

Når lærerne skal prioritere vigtigheden af værkstedslærernes kendskab til eleverne og deres dagsform overfor almenlærernes faglige indhold og læringsmål, kommer værkstedslærernes kendskab til eleverne først, da dette, både af værksteds- og almenlærerne italesættes som essentielt for elevernes drivkraft og motivation (Carin: 05.50, Anne: 10.24, Kasper: 19.10). Dette har på flere måder stor betydning for læringskulturen i teamet, samt for hvordan lærernes rækker af praksis udenfor teamet føres ind i teamets læringskultur. Når kendskabet til eleven prioriteres over det faglige indhold, prioriteres værkstedets praksisnære værdier også over det almenfaglige indhold. Denne prioritering ses også i lærernes rækker af praksis til teammødet, hvori pgu-lærerne kan forme det almenfaglige indhold, men agu-lærerne ikke har indflydelse på de værkstedsfaglige værdier. Vi ser altså, at de værkstedfaglige normer, værdier og logikker er eksternaliseret gennem lærernes sprog og handlinger, hvorved de gives mere værdi end de almenfaglige, både i den daglige undervisning og i det helhedsorienterede undervisningsforløb.

Det er dog ikke kun lærernes rækker af praksis, der har en betydning for denne vægtning. De strukturelle betingelser for teamsamarbejdet har også indflydelse på den ramme, som lærerne skal samarbejde indenfor, hvilket også påvirker teamets rækker af praksis. Konsulenten Lone fortæller om de strukturelle betingelser for samarbejdet for det helhedsorienterede undervisningsforløb:

"Det, jeg har tænkt i forhold til agu-lærere er, at de har rigtig vanskeligt ved at arbejde sammen, i hvert fald dem i <by> har haft rigtig vanskeligt ved at arbejde sammen med værkstederne. Og så blev vi så enige, om at hvis man sådan tænker næste udviklingszone for de her lærere, at (...) agu-sporet, det kører fuldstændig som det plejer at gøre. Og I passer bare jeres undervisning på pgu-sporet den tid, I ellers skulle have passet det"

(Lone: 13.30 min.).

Pga. samarbejdsvanskeligheder mellem de to lærergrupper på den konkrete FGU-institution, vælger Lone i samarbejde med ledelsen at gøre vilkårene for deltagelse i undervisningsforløbet forskelligt for de to lærergrupper. Pgu-lærerne skal bruge alle deres undervisningslektioner og deres elever indgår i undervisningsforløbet, mens agu-lærerne kun skal være med i det antal timer, de normalt er tilknyttet et værksted på pgu-sporet. Som Lone

udtrykker det, er valget truffet for ikke at udfordre samarbejdsvanskelighederne og fagkløften yderligere, men for Anne får det desværre den modsatte virkning:

"Altså jeg kan godt synes som almenlærer, at jeg kommer der, og det er jo den sædvanlige, havde jeg nær sagt, diskussion i forhold til almenlærere. At jeg kommer og skal lægge tre timer om ugen i et projekt, jeg skal bruge uendeligt meget tid på at planlægge"

(Anne: 24.28 min.).

Når den daglige undervisningspraksis ikke er ligeværdig, bliver det forberedende planlægningsarbejde det heller ikke, hvilket kan have en negativ effekt på den enkelte almenlærers drivkraft i samarbejdet. Dette kan måske samtidig forklare agu-lærernes mere passive tilgang i teamsamarbejdet. Anne udtrykker derudover et ønske om at kunne deltage i hele forløbet for at danne stærkere relationer til eleverne (Anne: 24.47min.). Hun siger også:

"Jeg ved da også nogen synes, at agu-eleverne skulle have været en del og inddraget på værkstederne osv. Men lad os nu gøre de erfaringer og se"

(Anne: 26.01 min.).

Anne giver her udtryk for, at nogle af hendes kolleger også gerne ville have inddraget agu-eleverne, som på den måde kunne have fået et indblik i praksis på værkstederne.

Overordnet set peger lærernes rækker af praksis både i og udenfor teamet på, at der eksisterer magtforhold, hvori værkstedernes faglige og kulturelle normer, værdier og logikker er herskende. Det skaber en udfordring for samarbejdet, for det helhedsorienterede forløb og for relationen til eleverne.

Relationens betydning – en balancegang

Det tredje element vi har identificeret lærerteamets nuværende læringskultur, er deres fælles fokus på at skabe relationer. For lærerne er relationen en forudsætning for at eleverne kan lære noget. Denne læringsforståelse, at relationen og kontakten til eleven skal være på plads, før eleverne kan tilegne sig et læringsindhold, gør sig også gældende hos Kasper. Det er en af de første emner, som Kasper berører i interviewet omkring sit arbejde som

værkstedslærer på FGU (se Kasper: 0.20 min.) og som han kommer ind på rigtig mange gange undervejs:

"Jeg har tit haft det sådan, at jeg kan undervise i hvad som helst, men hvis ikke jeg har en god relation til den enkelte, så er det jo lige meget"

(Kasper: 51.00 min.)

og

"Hvad hjælper det, at jeg står og kæfter op, hvis det hele ramler rundt om dem derhjemme?"

(Kasper: 52.50 min.).

Når relationsarbejdet uden sammenligning er den vigtigste del af arbejdet for Kasper, kan det hænge sammen med hans forståelse af eleverne på FGU som en særlig målgruppe. Han nævner flere gange, at den største udfordring for mange af eleverne er at komme op om morgenen og møde ind til tiden (se Kasper: 41.30 og 51.00 min.). Derfor hjælper det i hans øjne ikke noget at forsøge at lære dem noget i undervisningen, hvis det hele "ramler rundt om dem derhjemme". I stedet er det både Runes og Kaspers klare drivkraft som undervisere at skabe en tæt relation til eleverne, som involverer, at de har det sjovt og derfor bliver motiverede til at stå op om morgenen og møde ind til Rune og Kaspers undervisning i køkkenet. Faktisk er relationens betydning så internaliseret en del af deres arbejde, at de flere gange nævner, at læringsindholdet slet ikke er vigtigt for dem, så længe eleverne er motiveret til at møde ind om morgenen og tage del i fællesskabet på holdet. Rune fortæller:

"Derfor er vi fucking ligeglade med, om de kan spejle et æg, men vi er fucking interesserede i, at de har det pisse sjovt, mens de er hos os, for det har vi bare fundet ud af, at det giver dem bare så meget"

(Rune: 1.14.30 min.).

Her ses det, hvordan indholdsdimensionen i Illeris læringstrekant bliver nedprioriteret af Rune og Kasper til fordel for samspils- og drivkraftsdimensionerne. De to lærere er reelt set "ligeglade" med, om eleverne lærer en kokkefaglig færdighed som fx at spejle et æg og

fokuserer i stedet på, at de har det sjovt. Når vi skriver, at indholdsdimensionen på den måde nedprioriteres i Kasper og Runes undervisning, er det måske en snæver måde at fortolke det på, da indholdsdimensionen kan involvere andre aspekter end færdigheder og kompetencer. Ifølge Illeris kan indholdsdimensionen også indeholde mestrings- og meningsoplevelser hos den lærende (Illeris, 2015, 46), hvilket kan siges at være det, som Kasper og Rune giver sine elever, når de gør det sjovt at være med i deres undervisning. En diskussion af læringsindholdet i Rune og Kaspers undervisning berøres også i næste afsnit af denne analyse (se kap. 6, del 2, s. 97-104).

Den nære relation til den enkelte elev, som Kasper og Rune lægger alle deres kræfter i, har da også vist sig at give pote ifølge dem selv:

"Jeg tror, vi havde produktionsskolernes højeste fremmøde. Og i Kaspers og min klasse har vi lige nu over 95% i fremmøde. Det kan I lige prøve at spørge, om de andre også har, altså en hvilken som helst linje"

(Rune: 1.15.00 min.).

Om Rune og Kasper havde det højeste fremmøde blandt eleverne på produktionsskolerne før FGU blev etableret er svært at vide, men Runes påstand om, at de har et højt elevfremmøde i deres undervisning, bliver bekræftet flere gange af de andre lærere og af konsulent Lone, der roser deres arbejde:

"Jeg synes, at pgu-værkstederne, altså Kasper og Rune, de er fuldstændig fantastiske til at skabe relationer til eleverne, se dem og få dem inkluderet og få dem til at komme og være den der voksne, der kan være rollemodel for eleverne. Så det der arbejde, det er jo unikt"

(Lone: 28.55 min.).

Kasper og Rune har altså fundet ud af, at et godt relationsarbejde er noget, der fungerer godt i forhold til at fastholde denne gruppe af elever, som ellers ofte har store udfordringer med at komme afsted i skole. Derfor anerkendes dette relationsarbejde også blandt de andre medarbejdere på skolen, herunder Lone som kalder deres arbejde for 'unik'. Dog

involverer deres relationsarbejde også det aspekt, at indholdsdimensionen i form af faglige læringsmål som fx at kunne spejle et æg nedprioriteres, mens andre indholdsområder som fx at deltage i et fællesskab og have det sjovt prioriteres højt.

For Carin er relationsarbejdet også et altafgørende element i hendes forståelse af, hvordan gruppen af elever på FGU skal mødes i undervisningen:

"Det kan jeg jo mærke på mine elever, mine 15, at mange af dem har jo enormt dårlige erfaringer med skole, folkeskolen og andre uddannelser, de er droppet ud af (...). For mig er det vigtigt, endda mere vigtigt end eksamen i sidste ende, at de får en oplevelse af, at det er okay at gå i skole"

(Carin: 08.43 min.).

og

"Jeg har været enormt fokuseret på relationsarbejdet, så de har fået en god relation til mig og omvendt. Fordi når den så er etableret, så kan jeg begynde at skubbe dem"

(Carin: 09.35 min.).

For Carin er relationsarbejdet altså vigtigere, end at eleverne bliver klar til at gå til eksamen, da hun ikke mener, at det er muligt at skubbe dem videre fagligt, hvis ikke de først får en god oplevelse med at gå i skole. Samtidig taler Carin også om, at formålet med FGU i hendes øjne er, at eleverne skal forberedes til at komme videre på en ungdomsuddannelse og at eleverne derfor har behov for at blive "skolet" lidt mere (Carin: 08.11 min.). Hun forklarer:

"Ude på den anden side, der venter der det her med, at du skal nå nogle mål (...) og skole dem til at på enhver uddannelse og ungdomsuddannelse, der er der jo den her eksamen for øje"

(Carin: 08.14 min.).

På den måde er Carin altså opmærksom på relationens betydning, men har samtidig også et fokus på, at eleverne skal lære at arbejde med faglige mål i undervisningen og lære dem

at gå til eksamen, da det er det, der venter dem, hvis de skal videre på en ungdomsuddannelse. Herved adskiller Carin sig fra Kasper og Rune, som primært har fokus på at eleverne dukker op og har det sjovt, og knap så meget (eller slet ikke) på læringsmål og eksamen. I forbindelse med Carins fokus på det relationelle arbejde nævner hun også, at hun er glad for sin rolle som pgu-lærer frem for agu-lærer, da hun føler, at det stiller hende i en bedre position i forhold til at skabe en tæt relation til eleverne:

"Jeg er jo rigtig glad for, at jeg har så mange timer med mine elever, for så lærer jeg dem jo rigtig godt at kende, hvor jeg kan se, at dansk og matematik der bliver det lidt ugens gæst"

(Carin: 28.50 min.).

Denne konstatering kan Anne nikke genkendende til, idet hun ser det som en stor udfordring i hendes arbejde som agu-lærer, at hun bliver "ugens gæst", når hun underviser få timer om ugen på pgu-sporet i dansk:

"At du har ikke det samme forhold til eleverne, som når du har nogle flere timer altså"

(Anne: 25.07 min.).

For Anne er det altså også vigtigt, på samme måde som de andre lærere, at hun får skabt en god relation til sine elever og det føler hun ikke er muligt, når hun har så få timer om ugen. Hun forklarer, at den gode relation i hendes øjne er nødvendig, for at hun kan lave nogle faglige ting med eleverne i undervisningen:

"Jeg tænker, at det der med at få opbygget nogle relationer, inden vi kan gå i gang med at lave noget lidt mere, hvad skal man sige, altså fagligt"

(Anne: 12.22 min.).

Denne forståelse af at relationen må opbygges, før end det faglige kan komme ind i billedet, deler hun altså med Kasper og Rune, som også mener, at der først må være kontakt og derefter læring. Anne forsøger da også at lave det relationsarbejde, der er muligt i hendes undervisning, under de betingelser der er:

"Det, der fungerer bedst, det er egentlig, at de får en opgave, som de hurtigt kommer i gang med og så går jeg rundt og snakker med dem individuelt. Fordi så får jeg også den der kontakt og kommer lidt ind på livet af dem"

(Anne: 11.35 min.).

Anne har erfaret, at det som hun kalder "klasseundervisning", ikke fungerer for denne målgruppe af elever, da der ikke er nogen, der bryder sig om at række hånden op og svare på de spørgsmål, hun stiller i undervisningen (Anne: 10.52 min.). Derfor har hun tilpasset sin undervisning til den forståelse, hun har af målgruppen, hvor den nære kontakt er vigtig. Med denne forståelse af målgruppens behov for en tæt relation, er det også tydeligt, at Anne er frustreret over ikke at blive inkluderet mere i det helhedsorienterede undervisningsforløb, som lærerteamet skal planlægge sammen:

"Jeg kan jo godt synes, det er træls, ikke at skulle være med hele projektet, fordi jeg kunne godt se nogle muligheder også i forhold til at komme tættere på nogle af de elever fra Sundhed og omsorg og få nogle andre relationer"

(Anne: 24.47 min.).

Denne udfordring har vi også omtalt tidligere i forhold til den indflydelse, det kan have på magtforholdet og fagkløften, at Anne ikke indgår som en større del af forløbet (se kap. 6, del 2, s. 85-91). I forbindelse med relationens betydning, er det en udfordring at Anne kun skal lægge tre timers danskundervisning ud af en hel uges helhedsorienteret undervisning, da det gør det svært for hende at få de relationer til eleverne, som gør, at hun kan lære dem det danskfaglige indhold, de har behov for, for at kunne komme videre på en ungdomsuddannelse.

Overordnet set har alle fire lærere altså en klar opfattelse af, at arbejdet med relationer på FGU er et altafgørende element i læringskulturen, når det handler om netop denne gruppe af elever. I forbindelse med den helhedsorienterede undervisning kan lærernes forståelser af det relationelle arbejde både udfordre og understøtte arbejdet med at skabe en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning. Ser vi på Rune og Kasper, kan det

siges, at deres dygtighed i forhold til at skabe relationer, der gør at eleverne dukker op om morgenen, er en stor understøttelse af den helhedsorienteret undervisning. Hvis eleverne ikke er til stede, er det svært at udføre helhedsorienteret undervisning. På den anden side kan det være en udfordring, at Rune og Kasper fokuserer meget lidt på det faglige læringsindhold til fordel for en god relation og at eleverne har det sjovt i undervisningen. Den helhedsorienterede undervisning skulle gerne, ifølge lærerne selv, udgøre en forening mellem værkstedsfag og almene fag, således at eleverne kan dygtiggøre sig i de almene fag og derved forberedes til at komme ind på en ungdomsuddannelse. Denne forståelse af vigtigheden i både at have en god relation til eleverne og samtidig arbejde med læringsmål og eksamen, gør sig gældende hos Carin. Carin har på mange måder også de bedste betingelser for dette arbejde i kraft af sin uddannelsesbaggrund som skolelærer og sin position som pgu-lærer på FGU, hvor hun har mulighed for at komme tæt ind på livet af eleverne. Disse gunstige vilkår som Carin kan arbejde under, gør sig ikke gældende hos Anne, der i højere grad surfer rundt på forskellige hold og derfor ikke har de bedste betingelser for at skabe en god relation og derved arbejde med de faglige mål i sin undervisning.

På den måde bliver det en balancegang mellem et stort og vigtigt fokus på at skabe tætte relationer, således at eleverne dukker op i skole om morgenen, og samtidig forsøge at fokusere på, at eleverne opnår nogle læringsmål og bliver klar til eksamen inden for de forskellige fag. Derfor er det vigtigt, at Kasper og Rune også er opmærksomme på, hvordan de kan bygge oven på det gode fremmøde, for at de kan komme i mål med den forståelse af helhedsorienteret undervisning, som lærerne selv fremhæver. Samtidig er det nødvendigt, at Anne får nogle bedre vilkår i forhold til at kunne skabe en tættere relation til eleverne.

De modsatrettede krav

Alle de elementer, vi indtil videre har skrevet frem i analysen, både del 1 og 2, skal afslutningsvist også ses i lyset af nogle mere overordnede institutionelle krav på et strukturelt og politisk niveau. To af de store målpinde for FGU handler om at mindske elevernes fravær/øge fastholdelse samt at kunne dokumentere elevernes læring gennem et eksamenskrav (UVM, 2020d). For at nå 100-procentsmålsætningen om at alle unge på en årgang tager en ungdomsuddannelse eller kommer i ufaglært beskæftigelse, er det beskrevet i aftaleteksten til FGU-reformen, at alle elever nødvendigvis må opnå grundlæggende kompetencer i dansk og matematik (UVM, 2017a, 9). Derfor skal alle elever på FGU som

udgangspunkt til eksamen i de almene fag matematik, dansk/dansk som andetsprog og et tredje alment fag (UVM, 2020d). Samtidig skal FGU-institutionerne løbende arbejde med at fastholde eleverne og afhjælpe årsager til fravær. Om disse to store retningsgivende mål på FGU fortæller Lone:

"Den (læs: FGU) prøver jo egentlig at give eleverne nogle eksamensmæssige færdigheder. Altså de skal have 02 for at komme ind på erhvervsuddannelserne. Og så på den anden side, så er det en målgruppe, der skal gribes anderledes an, fordi de har haft masser af nederlag (...) Så spørgsmålet er, hvordan man kan tilgodese de meget modsatrettede krav og vægtninger, der er til FGU"

(Lone: 27.48 min.).

Her beskriver Lone de politiske målsætninger og krav til FGU om både eksamen og fastholdelsesarbejde som modsatrettede. I kraft af at mange af eleverne har haft dårlige skoleerfaringer tidligere, har en stor del af dem haft meget fravær eller er droppet ud. Derfor er fastholdelse afgørende, da det er svært at lære nogen noget, hvis ikke de er til stede. På den anden side går eleverne også på FGU for at blive forberedt til at gå på en ungdomsuddannelse eller alternativt komme i ufaglært beskæftigelse, hvilket kræver et eksplicit fokus på læringsmål og eksamen for at kunne dokumentere elevernes læring. Som beskrevet i afsnittet oven for (se kap. 6, del 2, s. 92), anser Lone Rune og Kaspers relationsarbejde som unikt og som en vigtig faktor i fastholdelses- og fraværsopgaven, da de to pgu-lærere netop kan få eleverne til at møde op og derved nedbringe i deres fravær. Samtidig påpeger hun også, at Kasper og Rune ifølge hende, må finde ud af hvordan de kan få et større fokus på eksamenskravet, selvom det er en svær opgave:

"Og så samtidig skal de (læs: Rune og Kasper) til at have fokus på læringsmål og portfolio, så hvordan, for de har jo egentlig nok at gøre med den anden dimension, så hvordan får de de her ting til at gå op i en højere enhed?"

(Lone: 28.55 min.).

Rune og Kasper er, som tidligere beskrevet, primært fokuseret på at eleverne har det sjovt i undervisningen og går ikke så meget op i læringsmål og eksamensforberedelse (se kap.

6, del 2, s. 91-97). Det er den tilgang, de har erfaret, der giver denne målgruppe mest og Rune forholder sig derfor kritisk til eksamenskravet. Han fortæller til teammødet:

"Hvis vi sendte en hvilken som helst af vores elever til en eksamen lige nu, så de ville ikke bestå noget som helst. Intet. Og vi har satme ja-hat på, men det kan de kraftedme ikke. Der er fire af vores elever, jeg binder forklædet på hver dag, fordi de ikke kan binde en sløjfe"

(Rune til teammøde: 44.50 min.).

Her ses det, hvordan Rune oplever eksamenskravet som svært at imødekomme i forhold til hans opfattelse af niveauet hos den elevgruppe, der er på deres hold lige nu. Som Lone beskriver det, har Rune og Kasper i forvejen meget at gøre med overhovedet at få motiveret disse elever til at komme op ad sengen og i skole om morgenen. Derfor er det nærliggende at stille spørgsmålstejn ved, hvorvidt fokus på eksamen og læringsmål er et urealistisk for nogle elever på FGU, eller om Rune og Kasper faktisk gør eleverne en slags bjørnetjeneste ved at nedprioritere faglige læringsmål til fordel for fastholdelsesarbejdet. Hvis læringsmål og eksamenskrav nedprioriteres i undervisningen, bliver det svært at dygtiggøre dem inden for dette område, hvilket kan resultere i, at de aldrig rigtig bliver klar til en eksamen og dermed til at komme videre på en ungdomsuddannelse. På den anden side er det heller ikke holdbart at arbejde med eksamen og læringsmål, hvis eleverne ikke befinder sig på et fagligt niveau, hvor de er klar til at arbejde med grundlæggende kompetencer i dansk eller matematik. Ydermere er der en risiko for, at eleverne bliver væk fra undervisningen, hvis det netop er eksamen og læringsmål, de har dårlige erfaringer med og derfor ikke synes, at det er sjovt at komme i skole mere. Her er det relevant at genoptage diskussionen omkring læringsindhold i Rune og Kaspers undervisning, som vi også berørte i det ovenstående afsnit om relationens betydning (se kap. 6, del 2, s. 92-94). Når Kasper og Rune kan få eleverne til at møde op om morgenen, fordi de har det sjovt i deres undervisning, men i samme ombæring giver udtryk for, at det faglige læringsindhold ikke er vigtigt for dem, er det samtidig fordi, de har fundet ud af, at eleverne tager nogle andre ting med sig fra undervisningen, som i deres øjne også er vigtige. Kasper fortæller:

"Der er nogle andre ting, de skal have lært. Sociale færdigheder, møde op, sådan i den stil. Motivation, personlige færdigheder"

(Kasper: 17.37 min.).

Når Kasper taler om sociale færdigheder, personlige færdigheder og motivation som noget eleverne skal have lært, inden de kan gå videre med faglige færdigheder, kan det siges at være et udtryk for et andet slags læringsindhold, end det der ifølge Illeris, traditionelt har gjort sig gældende i uddannelsessystemet. Traditionelt er viden, færdigheder og kompetencer typisk blevet relateret til indholdsdimensionen ved læring (Illeris, 2015, 73). Illeris peger samtidig på, at det som han kalder den "personlige udvikling", ikke kun relaterer sig til indholdsdimensionen i læringstrekanten, men må forstås på tværs af alle de tre dimensioner i en helhedstænkning (ibid., 155). Når det handler om forhold, der relaterer sig til menneskers personlighed som fx selvstændighed, ansvarlighed og samarbejdsevne, pointerer Illeris, at disse forhold udvikles gennem påvirkning i tilværelsen og at forhold ved den personlige udvikling ofte indebærer krævende processer, hvor det er en forudsætning, at den lærende i høj grad er motiveret for denne personlige udvikling (ibid., 155-156). I den forbindelse påpeger Illeris den udfordring, der ligger i, at man ikke kan måle en personlig udvikling, men at disse forhold spiller en stor rolle i menneskers liv (ibid., 73). I forbindelse med konkurrencestatens indtog er personlighedsudviklingen kommet i klemme mellem tests, karaktergivning og generelle målinger i uddannelsessystemet, hvor det faglige indhold prioriteres højt (ibid., 156). Denne udfordring adresserer Kasper da også selv i interviewet:

"Det vil altid være noget, vi som institution skal stå til mål for. Det er, hvad er det egentlig, vi går og laver med de unge mennesker? Det er noget nemmere lige at sende dem op til en eksamen. Det er svært at sætte det her skide selvværd op på en karakterskala eller hvordan du som menneske har udviklet dig eller hvordan du er blevet dannet"

(Kasper: 53.25 min.)

På baggrund af ovenstående diskussion af læringsindholdet må spørgsmålet derfor være, om den personlige udvikling, som Kasper og Rune bygger deres undervisning på, kan siges at være tilstrækkelig i forhold til de faglige mål og den eksamen, de også er nødt til at forholde sig til, hvis eleverne skal have mulighed for at komme videre i uddannelsessystemet

efter FGU? Måske kan elevernes personlige udvikling netop gøre, at eleverne bliver i stand til at tilegne sig et mere fagligt indhold i køkkenet? Det er nærliggende at forestille sig hvordan en elev, der har opbygget et stort selvværd omkring arbejdet med fx brød i køkkenet, får nemmere ved at tilegne sig de matematiske detaljer omkring afvejning, procent og størrelsesforhold i forbindelse med at lave en dej, som er nogle af de læringsmål, der kunne lede op til en eksamen. Det vil dog kræve, at Rune og Kasper har fokus på den faglige udvikling, hvor færdigheder i fx dansk og matematik optræder, når elevernes personlige og sociale færdigheder er veludviklede nok. På den måde kan Rune og Kasper lave en undervisning, hvor eleverne har det sjovt og møder ind om morgenen, samtidig med at de almene fag integreres og gøres meningsfulde gennem den praksis, de er motiveret for.

På den anden side er det også muligt, at de to pgu-lærere faktisk allerede har den faglige læring med i deres undervisning, bare på en implicit måde. Eftersom vores empiri ikke indeholder observation af lærernes undervisning, er det svært at vide noget om denne del, men når eleverne skal bage brød i køkkenet, må det antages at være svært ikke at opnå en viden om decilitermål og afvejning af mel osv., som lærer sig op ad matematiske elementer. Derved indeholder Kaspers og Runes undervisning i køkkenet muligvis en ubevidst og implicit faglig læring for eleverne. Når vi her taler om faglig læring, skal det i denne sammenhæng forstås som det teoretiske aspekt, som de almene fag kan byde ind med. Dog er det værd at forholde sig nysgerrigt til denne måde at forstå faglig læring på, da dét at veje noget mel eller afmåle 10 deciliter vand til dejen både kan fortolkes som et teoretisk indspark, men også som en praksishandling. Derudover kan der sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt eleverne reelt set opnår matematiske færdigheder i forbindelse med at lave en dej til et brød, hvis de blot gør det, som Kasper eller Rune fortæller dem og ikke reflekterer selvstændigt over mængde og mål. Hvorvidt de to pgu-lærere reelt set arbejder med en integration af værkstedsfaglige og almene fag eller ej, kan derfor siges at være mere kompliceret at vurdere end som så. I kraft af Lones udtalelser i interviewet, har vi dog grund til at antage, at Rune og Kaspers undervisning faktisk involverer både den personlige og den faglige læring, om end på et implicit plan:

"Og jeg tænker, at det som lærerne, altså pgu-underviserne skal lære, det er at arbejde med læringsmål og læreplaner og skal være bedre til at gøre eleverne klar over eller bevidste om, hvad det er, de lærer"

(Lone: 35.55 min.).

I Lones forståelse arbejder pgu-lærerne faktisk med et fagligt læringsindhold, men ikke formår at gøre eleverne bevidste om, hvad det er, de lærer. Hun påpeger også efterfølgende, at det er hendes opfattelse, at mennesker kun lærer noget, hvis man er klar over, hvad det er, man lærer (Lone: 36.28 min.). Denne tilgang til elevernes læring hos Lone kan relateres til Vibe Aarkrogs transferbegreb, som netop peger på vigtigheden i, at underviserne synliggør de identiske elementer for eleverne, så de bliver opmærksomme på sammenhængene mellem de almene fag og den praksis, de arbejder med i værkstedet. Hvis eleverne ikke selv kan se identiske elementer, bliver det også svært for dem at overføre og anvende denne viden i en anden sammenhæng ved fx en eksamen.

Med ovenstående analytiske pointer in mente, kan læringsindholdet i Rune og Kaspers undervisning siges at skrive sig ind i en mange facetteret diskussion om, hvordan de modsatrettede krav til FGU gør sig gældende. En sidste vinkel der er spændende at skrive frem i denne forbindelse, omhandler lærernes forskellige baggrunde som hhv. VUC- og produktionskolelærere. Når en pgu-lærer som Rune oplever eksamenskravet som udfordrende, kan det også hænge sammen med hans baggrund som produktionsskolelærer, hvor læringsmål og eksamenskrav ikke tidligere har været en internaliseret del af hans måde at tilgå disse elever på. Samtidig anerkendes Rune og Kasper i høj grad for deres relationelle arbejde og høje fremmødeprocent på FGU af de andre medarbejdere på skolen, hvilket kan være med til at underbygge deres fremtrædende rolle som gode relationsskabere på FGU og som de derfor påtager sig en stor del af ansvaret for. På samme måde har en agu-lærer som Anne bedre forudsætninger for at imødekomme eksamenskravet i kraft af sin baggrund som VUC-lærer, hvor læringsmål og eksamen tidligere har været en internaliseret del af hendes undervisning i mange år. Hun bekymrer sig derfor også i højere grad om, hvordan fagbilag og læringsmål kan inkluderes i hendes undervisning, som hun har svært ved at få til at spille sammen med det praksisrettede element:

"Jeg har svært ved at se al min undervisning i forhold til bekendtgørelser og læreplaner, jeg har svært ved at se alt det som praksisorienteret – hvordan jeg skal få det gjort praksisorienteret?"

(Anne: 38.14 min.).

I dette citat ses det, hvordan Anne kæmper med at forene en praksisorienteret undervisning med de ting, som lærerplaner og bekendtgørelser beskriver, at hun skal nå med eleverne i undervisningen i form af læringsmål, portfolio, eksamen osv. Når humlen i den helhedsorienterede undervisning handler om at tage udgangspunkt i en praksis, der giver mening for eleverne, således at de kan se, hvad det de lærer, kan bruges til, kan det ses som en udfordring, at Anne har svært ved at relatere sin undervisning til en praksis. Især fastholdelsesarbejdet kan blive en udfordring, da det netop er antagelsen, at det er det praksisrelaterede arbejde, der er grobund for elevernes motivation og dermed fremmøde. Hvis Annes danskundervisning på pgu-sporet ikke relaterer sig til nogen praksis, bliver det danskfaglige indhold i hendes undervisning for abstrakt for denne målgruppe og elevernes transferproces besværliggøres – de kan ikke se, hvad de skal bruge det lærte til. Ikke desto mindre foregår Annes undervisning på nuværende tidspunkt uden en praksisrelatering:

"Det skulle jo egentlig være at undervise på en ny måde og jeg kan bare sige, jeg kommer fra VUC og jeg gør som jeg plejer og jeg har da også hørt nogle af mine værkstedskolleger, de gør vel også nærmest, som de plejer"

(Anne: 15.56 min.).

På den måde står Anne som agu-lærer og Kasper og Rune som pgu-lærere med hver deres "del af lagkagen" i forhold til at opnå de modsatrettede krav og vægtninger, der er til FGU. De påtager sig hver især det krav, de har været vant til at håndtere tidligere på henholdsvis VUC og produktionsskolerne. Dog kan det ikke siges at være frugtbart, hvis disse modsatrettede politiske krav bidrager til at faggrupperne deles op og implicit er med til at understøtte, at der kommer et "dem" og et "os", som tidligere beskrevet i analysen (se kap. 6, s. 79-85).

Delkonklusion

I denne anden del af analysen har vi peget på fire elementer, som kendetegner lærernes nuværende læringskultur. De fire elementer kan overordnet siges primært at udfordre, men kan også understøtte lærernes arbejde med helhedsorienteret undervisning.

Det første element handler om, hvordan det tværprofessionelle samarbejde udfordres af den måde, som lærerne beskriver og omtaler hinanden og sig selv på. Deres kulturelle selv- og forforståelser er med til at konstruere et "dem" og et "os" mellem lærerne, som bidrager til en fagkløft, hvori både værksteds- og almenlærerne forstår værkstedslærerne som mere fremtrædende i læringskulturen.

Det andet element der kendetegner lærernes nuværende læringskultur, omhandler magtforhold og knytter derfor an til lærernes forståelse af en fagkløft i deres tværprofessionelle samspil. Vi ser en tydelig sammenhæng mellem de kulturelle selv- og forforståelser, som lærerne giver udtryk for i interviewene, og de konkrete rækker af praksis, som vi har observeret og som lærerne beskriver. Når værkstedslærernes fremtrædende position i læringskulturen italesættes af lærerne i interviewene, underbygges det desuden i deres rækker af praksis. Helt konkret viser lærernes rækker af praksis, at de værkstedsfaglige værdier, normer og logikker tillægges mere værdi end de almenfaglige, hvilket påvirker deres rækker af praksis både i og uden for lærerteamet.

Det tredje element der kendetegner lærernes nuværende læringskultur, er relationsarbejde. Alle lærerne er enige om, at relationen mellem lærer og elev har en stor betydning for netop denne målgruppe af elever. Dog har lærerne forskellige tilgange og betingelser i relationsarbejdet, hvilket både understøtter og udfordrer arbejdet med den helhedsorienterede undervisning. Generelt gælder det, at lærerne oplever det som en balancegang mellem et fokus på at skabe relationer og et fokus på at opnå læringsmål og gøre eleverne klar til eksamen.

Denne balancegang knytter sig også til det fjerde og sidste element, der kendetegner lærernes nuværende læringskultur. Det omhandler de modsatrettede politiske krav og målsætninger, der er til FGU. På samme tid er det lærernes opgave at fastholde eleverne/nedbringe

deres fravær samt at gøre dem klar til at komme til prøve, så eleverne kan dokumentere deres læring og komme videre på en ungdomsuddannelse eller i ufaglært job. Det sætter nogle overordnede rammer for læringskulturen, som gør arbejdet med helhedsorienteret undervisning mere komplekst at navigere i. På den ene side er lærernes arbejde med personlig udvikling som læringsindhold en forudsætning for at fastholde eleverne og på den anden side, kan dette fokus udfordre kravet om eksamen. For lærerne bliver de modsatrettede krav svære at imødekomme i samme undervisning, hvorfor de enkelte lærere oplever at skulle prioritere mellem kravene. Det betyder ydermere at almenlærerne og værkstedslærerne påtager sig ansvaret for hver deres del af de modsatrettede krav. Almenlærerne fokuserer på læringsmål og eksamen, mens værkstedslærerne primært forholder sig fastholdelsesarbejdet. Det kan være med til at underbygge den nuværende fagkløft mellem de to faggrupper.

KONKLUSION

I denne specialeafhandling har vi undersøgt følgende problemformulering:

Hvordan skaber et nyt lærerteam, sammensat af undervisere med forskellige professionelle baggrunde på pgu-sporet af en FGU-institution, en læringskultur der bygger på helhedsorienteret undervisning, hvori almenfag og værkstedsfag forenes?

På baggrund af specialets undersøgelse kan vi konkludere følgende.

Lærernes forståelse af helhedsorienteret undervisning er relevant for at opnå indsigt i den læringskultur, de skaber. Af lærerne i det undersøgte team forstås helhedsorienteret undervisning som tværprofessionelt samarbejde, integration af almen og værksted og forholdet mellem teori og praksis. Disse tre elementer forstår lærerne som uløseligt forbundne. Det betyder, at helhedsorienteret undervisning som didaktisk og pædagogisk praksis integrerer almenfag og værkstedsfag i et tværprofessionelt samarbejde, der involverer en kobling mellem teori og praksis. For lærerne handler det tværprofessionelle samarbejde om at udnytte hinandens ressourcer på en måde, hvor deres professionelle baggrunde og tidligere erfaringer inddrages og anerkendes i den nye helhedsorienterede læringskultur. Når fagområderne skal integreres, er det derfor vigtigt, at det ikke kun er de almene fag, der skal inddrages i værkstedsfagene, men også den anden vej rundt. Desuden kan integrationen af almene og værkstedsfag give lærerne en større forståelse for hinandens fagområder, hvilket samtidig gør dem i stand til at understøtte eleverne i at opdage identiske elementer på tværs af undervisningskontekster. Overordnet involverer en meningsfuld helhedsorienteret undervisning, at eleverne oplever almenfag og værkstedsfag som ét fag, hvori praktiske erfaringer er udgangspunkt for et teoretisk læringsindhold.

Lærerteamets nuværende læringskultur udfordrer arbejdet med at skabe en helhedsorienteret læringskultur, da der er opstået en fagkløft i det tværprofessionelle samarbejde. Lærernes kulturelle selv- og forforståelser peger på et "os" og et "dem", hvilket kommer til udtryk i deres beskrivelser af faggrupperne på FGU. Værkstedslærerne idealiserer deres egen praksisorienterede undervisning og problematiserer almenlærernes undervisning som

abstrakt og svært tilgængelig for eleverne. Almenlærerne føler sig fagligt undermineret og påtager sig ansvaret for at bygge bro fra det almenfaglige til det værkstedsfaglige i undervisningen. Fagkløften gøres dybere af, at værkstedslærernes normer og logikker tillægges mere værdi end almenlærernes i lærernes rækker af praksis. Både på teammødet, i det helhedsorienterede undervisningsforløb og i den daglige undervisning hvor almenlærerne indgår som "gæst" i værkstederne, ses det hvordan værkstedsfaglige værdier er objektiveret og derved skaber ulige magtforhold. Derfor bliver det almenlærernes opgave at internalisere den værkstedsfaglige didaktik og pædagogik og der skabes ikke rum til at almenlærerne kan påvirke og ændre de eksisterende rækker af praksis i læringskulturen.

Det er ikke kun ulige magtforhold, der fylder i lærerteamets nuværende læringskultur. Relationens betydning for arbejdet med eleverne på FGU tillægges stor værdi af alle lærerne på tværs af faggrupper. Lærerne oplever, at en god relation til den enkelte elev er forudsætningen for at kunne skabe helhedsorienteret undervisning, da dette kræver, at eleverne først og fremmest er til stede og får en god oplevelse med at gå i skole. Desuden fremstår relationsarbejdet som afgørende for lærernes egen drivkraft i arbejdet med at motivere målgruppen. Relationsarbejdet udfordres af to årsager. For det første har almenlærernes svære betingelser for at skabe relationer i kraft af få undervisningstimer på det enkelte værksted samt den fysiske afstand mellem værkstederne og den bygning hvor almenlærerne holder til. For det andet udfordres relationsarbejdet af de modsatrettede krav om hhv. eksamen og fastholdelse, der er politisk bestemt for FGU. De modsatrettede krav får ydermere indflydelse på den nuværende læringskultur, da de to lærergrupper påtager sig ansvaret for hver deres politiske krav. Almenlærerne forholder sig primært til kravet om eksamen, mens værkstedslærerne fokuserer på kravet om fastholdelse, hvilket bidrager til at cementere fagkløften.

Et nyt lærerteam skaber en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning, når lærernes tværprofessionelle samarbejde understøtter en gensidig integration af almene og værkstedsfag. I lærernes nuværende læringskultur udfordres en gensidig integration, da værkstedsfagets logikker og værdier dominerer både i lærernes forståelser, rækker af praksis og de strukturelle betingelser, der rammesætter teamsamarbejdet. En gensidig integration fordrer et lige magtforhold, hvori begge faggruppers værdier og logikker anerkendes i læringskulturen. Et lige magtforhold mellem almenfag og værkstedsfag giver

lærerne en indsigt i hinandens fagområder, hvilket samtidig gør dem i stand til at udføre en praksisorienteret undervisning, hvor det teoretiske indhold kobles i højere grad end det gør på nuværende tidspunkt. Den helhedsorienterede undervisning som lærerteamet skaber, skal desuden baseres på stærke relationer til eleverne, da relationsarbejde skaber drivkraft for både lærere og elever. Derfor er det nødvendigt at begge lærergrupper har de bedste betingelser for at opbygge stærke relationer med alle elever i en helhedsorienteret undervisning.

Lærerteamet skaber en læringskultur indenfor en kontekst, der også involverer opfyldelse af ny uddannelsespolitisk målsætning. 100-procentsmålsætningen indebærer krav, som lærerne oplever som modsatrettede. Lærerne oplever på den ene side, at hvis eleverne skal fastholdes på uddannelsen, skal undervisningen være sjov og motiverende. På den anden side forudsætter eksamenskravet ifølge lærerne en mere traditionel undervisning, der er fjern og mindre praksisorienteret. Hvis 100-procentsmålsætningen skal indfries på FGU, kræver det, at eleverne kan dokumentere deres kompetencer og læring i de almene fag og derved komme videre på en ungdomsuddannelse eller i ufaglært beskæftigelse. Det er netop intentionen at den helhedsorienterede undervisning skal understøtte 100-procentsmålsætningen, men det forudsætter at en langt mere omfattende forening af almenfag og værkstedsfag end det er tilfældet på nuværende tidspunkt.

Lærerteamet er på vej til at skabe en læringskultur, der bygger på helhedsorienteret undervisning på FGU, hvori almene og værkstedsfag integreres. Men som en lærer siger:

"Virkeligheden er noget andet, end det vi stiler efter. Hvor vi er nu, er noget rod. Big time".

ARTIKEL

Helhedsorienteret undervisning

– om udviklingen af et didaktisk princip

Denne artikel har til formål at undersøge helhedsorienteret undervisning som didaktisk princip, fra det blev indført på erhvervsuddannelserne i 1989 til indførslen på Den Forberedende Grunduddannelse (FGU) i 2019. Vi søger at afdække hvor begrebet kommer fra, hvad det dækker over i en erhvervsskolekontekst og dermed hvad helhedsorienteret undervisning står på skuldrene af på FGU. Artiklen kan derfor læses i forlængelse af og som et supplement til vores speciales undersøgelse af helhedsorienteret undervisning som didaktisk og pædagogisk princip på FGU.

Som led i den politiske aftale "Aftale om bedre veje til uddannelse og job" (2017) valgte den daværende regering af oprette et nyt forberedende uddannelsesstilbud. Den Forberedende Grunduddannelse (FGU) er et tilbud til unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse eller er kommet i arbejde. De 27 nye FGU-institutioner der åbnede for både elever og lærere i august 2019, har bl.a. fået en central opgave, der handler om at skabe og udføre en ny pædagogisk og didaktisk praksis. Denne nye pædagogiske og didaktiske praksis skal ifølge "Vejledningen til de 15 didaktiske principper på FGU", baseres på det der kaldes "Helhedsorienteret undervisning" (Københavns Professionshøjskole et.al, Vejledning, 2).

Helhedsorienteret undervisning er ikke et nyt begreb, der er opstået i forbindelse med FGU-reformen, men blev indskrevet i loven om erhvervsuddannelser første gang i 1989 (UVM, 1989, §22). Siden 1989 har helhedsorienteret undervisning været en fast del af erhvervsskoleloven og fungeret som udgangspunkt for tilrettelæggelse af undervisningen på erhvervsuddannelser. For første gang i 30 år skal helhedsorienteret undervisning være

didaktisk princip udenfor erhvervsskolekonteksten og derfor er det vigtigt at forstå, hvad den helhedsorienteret undervisning på FGU skal stå på skuldrene af.

Pædagogisk helhedstænkning

Kravet omkring helhedsorienteret undervisning er ikke blevet omformuleret, siden det blev indskrevet første gang i erhvervsskoleloven i 1989. I den nyeste udgave af erhvervsskoleloven står der:

”Skoleundervisningen skal under hele uddannelsesforløbet på en helhedsorienteret måde omfatte både praktisk og teoretisk undervisning med henblik på at give eleverne fornødne generelle og specielle kvalifikationer”

(UVM, 2020, §22).

Ifølge erhvervsskoleloven skal skoleundervisningen indeholde både praktisk og teoretisk undervisning og ifølge forfattergruppen bag publikationen ”Helhedsorientering – et didaktisk princip i erhvervsuddannelserne” (1998) kan disse elementer i den helhedsorienterede undervisning kobles til det, som de kalder en pædagogisk helhedstænkning. Her fremhæver forfatterne højskolepædagogikken, erfaringspædagogikken, enzymisk pædagogik og henviser også til det holistiske ideal om mennesket, der kan tænke og handle i helheder (Andersen, Jørgensen & Carlsen, 1998, 27-28). Fra højskolens pædagogik fremhæves det grundtvigske læringssyn, hvormed erhvervsuddannelserne søger at skabe undervisning, der giver eleverne sammenhængsforståelse og mening i en helhedstænkning, der forener praktiske kundskaber og viden (ibid., 28-29). Denne helhedstænkning hvori teori og praksis forenes i dialogen mellem lærer og elev, står også centralt i erfaringspædagogikken. Med John Deweys erfaringspædagogik er et udgangspunkt i det erfarede, netop den enkleste og mest rationelle måde at lære på. Af forfattergruppen fremhæves også Deweys modstand mod eleven som passiv i læreprocessen og peger i stedet på elevens aktive rolle som erfarende og reflekterende deltager (ibid., 31-32). Med begrebet enzymisk pædagogik henviser forfattergruppen til lektor og dr.pæd. Steen Larsen, der peger på vigtigheden i at gøre eleven endnu mere aktiv, hvorved læreren bliver sparringspartner for elevernes ideer, i stedet for at være et ”evigt talende orakel”, som er den kritik, han retter mod datidens pædagogik (ibid., 33). Larsen pointerer endvidere, at:

"Den aller vigtigste dimension i en enzymisk pædagogik er at etablere det komplementære forhold mellem faglighed og saglighed. Hvor den fagorienterede undervisning er redskabsudviklende, er den sagorienterede redskabsanvendende"

(Larsen, 2001, 112).

Hermed taler Larsen også ind i helhedsorienteringens kobling mellem det konkrete og abstrakte. Med Grundtvig, Dewey og Larsen som eksempler på et pædagogisk grundlag for indførslen af helhedsorienteret undervisning på erhvervsuddannelserne, er målet for en undervisningspraksis, at der aktivt arbejdes med at inddrage og danne eleven, som et helt og handlingskompetent menneske gennem arbejdet med meningsfulde helheder, hvori praktisk og teoretisk undervisning kobles.

Helhedsorientering som begreb på erhvervsuddannelserne

Helhedsorienteret undervisning blev indskrevet på erhvervsuddannelserne som følge af anbefalinger fra et forstudie til erhvervsskolereformen (1987). I forstudiet problematiserede Nordskov-Nielsen udvalget, som stod bag forstudiet, at erhvervsuddannelserne manglede forbindelse mellem teori og praksis i undervisningen (Nordskov Nielsen-udvalget, 1987, 224). Efter indførslen af helhedsorienteret undervisning var der meget debat om, hvordan begrebet skulle forstås og udføres i praksis⁶. I 1990 udsendte erhvervsuddannelsernes direktorat en pjece med informationer om erhvervsskolereformen, hvori det nye krav om helhedsorienteret undervisning forklares. Der står at der i den helhedsorienteret undervisning på erhvervsuddannelserne:

"(...) i så vidt omfang som muligt skal (læs: teori og praksis) integreres, så eleverne lærer teori ved at arbejde med praktiske opgaver og problemstillinger, og så uddannelsens al-mene dele undervises i nær sammenhæng med de erhvervsfaglige"

(UVM 1990 s. 6).

⁶ Ifølge Henrik Friediger fra erhvervsskoleafdelingen i UVM (Andersen, Jørgensen & Carlsen, 3-5, 1998).

Der har siden 1990 været flere erhvervsskolereformer, men helhedsorienteret undervisning er videreført som centralt didaktisk princip igennem dem alle.

I materialet "Pædagogiske principper – inspirationsmateriale til erhvervsskolerne" (2016) har UVM udarbejdet en vejledning til de didaktiske og pædagogiske begreber, der har til formål at give lærerne et billede af, hvordan helhedsorienteret undervisning kan understøttes. Heri står der at:

"Andre pædagogiske begreber kan understøtte helhedsorienteret undervisning, fx: tværfaglighed, anvendelsesorienteret undervisning og praksisrelateret undervisning"

(UVM, 2016, 6).

Listen af pædagogiske muligheder udfoldes yderligere i forhold til planlægning af undervisningen:

"Der kan i den helhedsorienterede undervisning arbejdes med flere mulige principper for tilrettelæggelse. Det være sig anvendelsesorienterede-, differentierings-, kollaborative-, praksisnære-, problemløsnings-, og tværfaglige principper"

(UVM, 2016, 3).

Dette peger på, at helhedsorienteret undervisning på samme måde som ved indførslen i 1989, til stadighed forstås som et bredt begreb, der kan omsættes til praksis på mange forskellige måder.

På erhvervsuddannelserne har UVM siden 2008 lavet en indsats kaldet Fastholdelseskaravanen, sidenhen Fastholdelsestaskforce, som arbejder med helhedsorienteret undervisning som redskab til at motivere og engagere elever, med den målsætning at få flere elever til at blive på uddannelsen⁷. En evaluering af Fastholdelsestaskforce⁸ viser, at arbejdet med helhedsorienteret undervisning har en signifikant positiv betydning for fastholdelse af elever på

⁷ I Fastholdelseskaravanen var fokus primært på at få etnisk minoritetsunge til at begynde på og gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse (UVM, 2013, 4), hvorefter Fastholdelsestaskforce (UVM, 2013-2017) arbejdede bredt med at skabe kvalitetsløft på erhvervsuddannelser for at mindske frafald herpå.

⁸ Evalueringen er foretaget af Rambøll og NCK på vegne af UVM.

grundforløbet af erhvervsuddannelser (UVM, 2017b, 1). I evalueringsrapporten er der foretaget en effekt- og virkningsevaluering af kompetenceudviklingsforløbet "Helhedsorienteret undervisning" på otte implementeringsskoler, hvor der bl.a. står at:

"Grundantagelserne bag den helhedsorienterede undervisning er, at anvendelsen af de almene fag i samspil med de erhvervsfaglige fag gør de almene fag meningsfulde for eleverne. Eleverne kan se, hvad de skal bruges til. De almene fag bliver funktionelle"

(UVM, 2017b, 6).

Samspillet mellem almene og erhvervsfaglige fag er i denne definition afgørende for elevernes oplevelse af almene fag som meningsfulde. Denne forståelse af samspillet som centralt element i helhedsorienteret undervisning ses også i en definition fra "Inspirationshæfte til helhedsorienteret undervisning" fra 2017 lavet for UVM. I inspirationshæftet findes følgende definition:

"Helhedsorienteret undervisning forstås som en undervisningsform, hvor flere fag tænkes sammen og integreres i helheder, der ud fra en professionsfaglig forståelse virker meningsfulde for eleven"

(UVM, 2017c, 8).

Denne definition bygger videre på forståelsen af samspillet mellem fag som afgørende for at skabe mening for eleven. I den foregående definition var fokus på at skabe samspil for at gøre de almene fag meningsfulde, hvorimod der i denne definition fokuseres på, at en professionsfaglig forståelse kan virke meningsfuld.

En tredje definition fra UVM's publikation "Pædagogiske principper – Inspirationsmateriale til erhvervsskolerne" (2016), definerer helhedsorienteret undervisning som:

"Helhedsorienteret undervisning er undervisning, der tager udgangspunkt i eller peger frem mod en for eleverne meningsfuld helhed, som knytter sig til de erhverv eller samfundsforhold, som undervisningen retter sig mod"

(UVM, 2016, 6).

I tråd med de foregående definitioner tilrettelægges undervisningen på tværs af fag og som foregående definition påpeger, kan helheden knytte sig til en erhvervs- eller professionsforståelse. Som noget nyt i forhold til de andre definitioner, kan det også knytte sig til samfundsforhold. Definitionerne af helhedsorienteret undervisning på erhvervsskolerne har dermed siden 1989 bevæget sig fra at handle om at skabe mening i de almene fag, over til at skabe professionsforståelse og videre til et fokus på samfundsforhold. Definitionerne holder dog alle fast i det tværfaglige, hvor almene og erhvervsfaglige fag integreres som en afgørende del af helhedsorienteret undervisning.

Helhedsorienteret undervisning – et didaktisk princip

At arbejde helhedsorienteret betyder i en erhvervsskolekontekst, at man arbejder tværfagligt med fokus på at integrere de almene og de erhvervsfaglige fag. Formålet med denne undervisning er at skabe meningsfulde helheder for den enkelte elev, som knytter sig til fx en professionsforståelse eller til samfundsforhold. Erfaringer fra erhvervsskolerne viser, at den helhedsorienterede undervisning har positiv effekt på fastholdelse af elever på uddannelsens grundforløb, da den helhedsorienterede undervisning er motiverende for eleverne. Disse positive effekter er en del af grunden til, at helhedsorienteret undervisning er blevet en del af FGU-reformen. Når der skal undervises helhedsorienteret på FGU-institutionerne rundt om i Danmark, er målet dermed at skabe en motiverende og meningsfuld undervisning, som kan styrke elevernes læring og fastholde flere elever i uddannelsen. Om helhedsorienteret undervisning styrker læringen, øger motivationen og får positive effekter på fastholde af elever på FGU må tiden dog vise.

LITTERATUR

Aalborg Universitet (2015, november) *PBL. Problembaseret læring*. Hentet fra aau.dk:

https://www.aau.dk/digitalAssets/148/148026_pbl-aalborg-modellen_dk.pdf

Aarkrog, V. (2014) *Hvorfor er det så svært at anvende det man har lært?* Lokaliseret den 28. april fra youtube.com: <https://www.youtube.com/watch?v=YN8Ut3jRciA>

Aisinger, P. (2019, august). *Læreres syn på fejl smitter af på deres feedback*. Hentet fra folkeskolen.dk:

<https://www.folkeskolen.dk/847489/laereres-syn-paa-fejl-smitter-af-paa-deres-feedback>

Andersen, O. D., Jørgensen, C. B. & Carlsen, J. (1998). *Helhedsorientering. Et didaktisk princip i erhvervsuddannelserne*. Forsøgs- og udviklingspublikation (no. 7). Undervisningsministeriet.

Andreasen, K. E., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C. & Ravn, Ole, R. (2017). *At undersøge læring*. Samfundslitteratur.

Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden. En videnssociologisk afhandling*. Akademisk Forlag, København.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 17-29). Hans Reitzels Forlag.

Czarniawska, B. (2010). Narratologi og feltstudier. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 239-262). Hans Reitzels Forlag.

Christensen, K. D. (2017, 12. maj). *En æra er slut. Nu er uddannelse ikke længere løsningen på alt*. Hentet fra Zetland.dk: <https://www.zetland.dk/historie/sOKV6dbp-a8DEYJ9z-1c3ee>

- Christensen, O. (2018, juni). *Lidt om professionelle læringsfællesskaber*. Hentet fra folkeskolen.dk: <https://www.folkeskolen.dk/638210/lidt-om-professionelle-laerings-faellesskaber>
- Dyrendal, R. & Skov, T. K. (u.å.) *Professionelle læringsfællesskaber på ungdomsuddannelser*. Hentet fra via.dk: <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-laering/professionelle-laeringsfaellesskaber/tilbud-til-erhvervsuddannelser-fgu-og-gymnasier>
- Egholm, L. (2014). Socialkonstruktivisme og diskursanalyse I: Egholm, L. *Videnskabsteori. Perspektiver på organisationer og samfund*. (s. 147-168). Hans Reitzels Forlag
- EL Education (u.å.) *Design Principles. Cores Values of EL Education*. Hentet fra eleducation.org: <https://eleducation.org/resources/design-principles>
- Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse (2017, februar) *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse>
- Gold, R. L. (1958, marts). Roles in Sociological Field Observations. I: Oxford University Press: *Social Forces*, 36(3), 217-223.
- Heckmann, L. S. & Nybo, T. (2018). *Det gode PLF*. Dafolo.
- High Tech High (u.å.) *About High Tech High*. Hentet fra hightechhigh.org: <https://www.hightechhigh.org/about-us/>
- Illeris, K. (2015). *Læring*. (3. udg.). Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (red.) (2012). *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur.

Jensen, I. (2018) *Grundbog i kulturforståelse*. 3. udgave. Samfundslitteratur

Jensen, I. (2016) Et praksisteoretisk perspektiv på kulturbegrebet – Bidrag til studier af social eksklusion. I: Bilfeldt, A., Jensen, I., & Andersen, J. (red.) *Social eksklusion, læring og forandring*. (1 udg.) (s. 183-201) Aalborg Universitetsforlag. Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser, Bind. 7.

Jensen, I. (2017). Mobilen er med alle vegne – et praksisteoretisk bud på kulturbegrebet. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 13(24), 16-26.
<https://doi.org/10.7146/tp.v13i24.96720>

Jensen, P. T., Husted, L., Kamstrup, A. K., Haselmann, S. & Daugaard, S. M. (2009). *Unge frafald på erhvervsskolerne. Hvad gør de «gode skoler»*. København: Anvendt KommunalForskning. Hentet fra vive.dk: <https://www.vive.dk/media/pure/9915/2078890>

Juul, T. W. & Würtz, J. (2019, 5. september) *Stressramte lærere og nedbrudte it-systemer. Sårbare unge fanget i FGU-kaos*. Hentet fra dr.dk: <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/sjaelland/stressramte-laerere-og-nedbrudt-it-system-saarbare-unge-fanget-i-fgu>

Karpatschof, B. (2010) Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 409-428). Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Koudahl, P. (2005). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. (1 udg.) Roskilde: Roskilde Universitet.

- Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt & Professionshøjskolen UCN (u.å.) *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Vejledning%20til%20de%2015%20didaktiske%20principper%20for%20FGU.pdf>
- Larsen, S. (2001) Ingen kan lære andre noget – mod et nyt læringsbegreb. I: Uddannelsesstyrelsens temahæfte no. 16 (2001) *Uddannelse, læring og demokratisering*. Undervisningsministeriet.
- Laursen, E. & Stegeager, N. (2013). Organisatorisk læring og transfer. I: Stegeager, N. & Laursen, E. (red.), *Organisationer i bevægelse*. (s. 49-77). 1. udg. 3. oplag. Samfundslitteratur.
- Levy, S. (2008). The power of audience. I: *Educational Leadership*, 66(3), 75-79.
- Louw, Arnt (2017): "Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne"
I: Andreassen, K. E., & Duch, H. (red.) (2017). *Forandringer i ungdomsuddannelserne: Overgange og indsatser*. (s. 93-114) Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv
- Nordkov Nielsen-udvalget (1987, juni). *Betænkning om grundlæggende erhvervsuddannelser*. Hentet fra elov.dk: https://www.elov.dk/media/betaenkninger/Betaenkning_om_grundlaeggende_erhvervsuddannelser_2.pdf
- Poftak, A. (2001, oktober). High Tech High: An education startup. I: Dayton: *Technology & Learning*, 22(3), 36-42.
- Rambøll (2012). *Helhedsorienteret undervisning på erhvervsuddannelserne*, Evalueringsrapport for Ministeriet for Børn og Undervisning.

Regeringen (2015, juni) Regeringsudspil: *Sammen for fremtiden*. Hentet fra regeringen.dk: <https://www.regeringen.dk/publikationer-og-aftaletekster/sammen-for-fremtiden/>

Regering (2017, maj) Regeringsudspil: *Tro på dig selv – det gør vi*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-tro-paa-dig-selv-det-goer-vi>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L., *Kvalitative metoder. En grundbog*. (s. 29-53). Hans Reitzels Forlag.

Undervisningsministeriet (LOV nr 211 af 05/04/1989) *Lov om erhvervsuddannelser*. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1989/211>

Undervisningsministeriet, FastholdelsesKaravanen (2013) *Fra viden til handling. Få flere unge, især med anden etnisk baggrund end dansk til at begynde og gennemføre en erhvervsfaglig uddannelse*. Hentet fra fahot.dk: <http://www.fahot.dk/Materialer>

Undervisningsministeriet, FastholdelsesTaskforce (2013-2017) *Pædagogiske værktøjer*. Hentet fra fahot.dk: <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Paedagogiske-vaerktoejer>

Undervisningsministeriet (2016) *Pædagogiske principper – inspirationsmateriale til erhvervsskolerne*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/eud/helhedsorientering/plan-laegning-og-organisering/paedagogiske-principper-inspirationsmateriale>

Undervisningsministeriet (2017a, 13. oktober) *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-aftale-om-bedre-veje-til-uddannelse-og-job>

Undervisningsministeriets Fastholdelsestaskforce (2017b, april) *Helhedsorienteret*

undervisning. Evaluering af helhedsorienteret undervisning som pædagogisk værktøj på spor 2. Hentet fra fahot.dk: <http://www.fahot.dk/FastholdelsesTaskforce/Evaluering-og-evidens/Helhedsorienteret-undervisning>

Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet & FastholdelsesTaskforce (2017c) *Helhedsorienteret undervisning – Inspiration til at planlægge og gennemføre Helhedsorienteret undervisning.* Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/Inspiration%20til%20at%20planlægge%20og%20gennemføre%20Helhedsorienteret%20undervisning_0.pdf

Undervisningsministeriet (2019a, 24. maj) *Bekendtgørelse af lov om forberedende grunduddannelse.* Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=209341>

Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2019b, januar) *Din vej til uddannelse og job. Forberedende grunduddannelse – FGU.* Hentet fra uvm.dk <https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190130-din-vej-til-uddannelse-og-job---forberedende-grunduddannelse>

Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2019c, april). Fagbilag: "Omsorg og Sundhed". Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/undervisning-og-laeringsmiljoe/laererplaner-og-fagbilag>

Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2019d, april). Fagbilag: "Mad og ernæring". Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/undervisning-og-laeringsmiljoe/laererplaner-og-fagbilag>

Undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2019e, april) *Didaktiske principper for FGU.* Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Didaktiske%20pricipper.pdf>

Undervisningsministeriet (LBK nr 51 af 22/01/2020) *Bekendtgørelse af lov om*

erhvervsuddannelser. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/51>

Undervisningsministeriet, emu-redaktionen (2020a, maj). *Praksisbaseret dannelse og læring som didaktisk princip i FGU*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/fgu/paedagogik-og-didaktik/praksisbaseret-dannelse-og-laering-som-didaktisk-princip-i-fgu>

Undervisningsministeriet (2020b, marts) *Den åbne skole*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

Undervisningsministeriet (2020c) *Undervisningens tilrettelæggelse*. Lokaliseret den 10. marts 2020. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/uddannelsens-faglige-indhold/undervisningens-tilrettelaeggelse>

Undervisningsministeriet (2020d) *Prøveafvikling*. Lokaliseret den 24. maj 2020. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/proever-og-eksamen/proeveafvikling>

Undervisningsministeriet, Mannaz & Erasmus (u.å.) *Helhedsorienteret undervisning på FGU*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/1%20Helhedsorienteret%20undervisning%20på%20FGU.pdf>

Undervisningsministeriet, *Helhedsorienteret undervisning – værktøj til tilrettelæggelse af undervisning*. Hentet fra emu.dk: <https://emu.dk/fgu/dansk/didaktiske-principper/helhedsorienteret-undervisning-vaerktoej-til-tilrettelaeggelse-af>

Year up (u.år.). Hentet fra: <https://www.yearup.org>