

STANDARD FORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

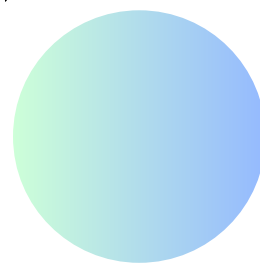
Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Artikel	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	-------------------	---------	--

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Laura Randrup Meineche	20211082	Laura R. Meineche
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	1. december 2023	
Projekttitel	Erhvervsklassen – et etnografisk casestudie af et alternativt udkolingsstilbud	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	144.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	143.533	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Annette Rasmussen	
Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/		

Erhvervs- klassen



*Et etnografisk casestudie
af et alternativt udskolingstilbud*

Kandidatspeciale i
Læring og Forandringsprocesser

Udarbejdet af Laura R. Meineche
Specialevejleder Annette Rasmussen

143.533 anslag

English summary

An increasing number of young people in Denmark are experiencing a decline in their well-being and, unfortunately, it is observed that these young individuals, when they are not thriving, face greater difficulties in completing their education. This is in contradiction with the current political objective of Danish government to eliminate the number of people who are NEET¹ by getting 90% of young people under the age of 25 to complete their education, and the remaining 10% being connected to the labor market (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Therefore, solutions are needed to enhance the opportunities for young people to obtain an education and/or connect with the labor market, even in cases where they are in vulnerable positions. In educational policy and research on the subject, the focus is often on the prospects of young people *after* primary school. However, the problem lies in the fact that the decline in well-being, dropout rate, and poor academic performance typically begin *in* primary school. Therefore, this thesis aims, through an ethnographic case study in a lower secondary school program called Erhvervsklassen, to examine the relevance of increasing the education opportunities for youth at risk during their years in primary education.

Through observations, interviews, and document analysis in Erhvervsklassen, the thesis uncovers the intentions of Erhvervsklassen's educational staff regarding the academic and general development of students, how these intentions translate into practice, and how they affect the students' opportunities for further education. The educational staff intends for the students to experience well-being and success in attending school in order to have positive school experiences and creates a desire to pursue further education. Additionally, the educational staff aims to make the students adaptable to adulthood and social life, which they achieve through a practice-orientated class that emphasizes relationships, community, and development of general skills. Furthermore, the students in Erhvervsklassen participate in internships in local companies, contributing to their socialization and aiding in the clarification regarding the decision about their future education. Often, these internships lead to securing apprenticeships, granting students access to the vocational education. The educational staff also intends for the students to pass the FSA, thereby ensuring access to all types of upper-secondary education. Based on John Dewey's theory of experiential education and Peter Berger & Thomas Luckmann's theory of socialization, the educational practices of the staff have a positive impact on the students' opportunities for further education. Thus, it is relevant to conduct a more comprehensive

¹ Not in Education, Employment or Training

study to determine whether the educational offering, such as Erhvervsklassen, should be extended to more youth at risk with the aim of reducing the number of people who are NEET while also decreasing the number of young people experiencing reduced well-being.

Indholdsfortegnelse

ENGLISH SUMMARY	2
FORORD	6
1 INTRODUKTION	8
1.1 Læsevejledning	8
1.2 ”Restgruppen” – de unge der ikke får en uddannelse	9
1.3 Hvad man ved om børn og unge der mistrives i uddannelsessystemet.....	11
1.3.1 International forskning	12
1.3.2 Dansk forskning	13
1.4 Erhvervsklassen – en forebyggende indsats i grundskolen.....	15
1.5 Problemformulering	16
1.5.1 Afgrænsning	16
1.5.2 Specialets relevans	17
2 METODOLOGISKE OVERVEJELSER	19
2.1 Det socialkonstruktivistiske ståsted	19
2.2 Et etnografisk casestudie	20
2.2.1 Min adgang til felten.....	20
2.2.2 Min forskerrolle.....	21
2.2.3 Præsentation af casen.....	21
2.2.4 Ethiske overvejelser.....	22
2.2.5 Deltagerobservationer og uformelle samtaler	23
2.2.6 Gruppeinterview.....	23
2.3 Bearbejdning af empirien.....	24
2.3.1 Forforståelse.....	25
2.3.2 Udarbejdelse af interviewguide med afsæt i observationerne	25
2.3.3 Transskribering	25
2.3.4 Kodning.....	25
2.3.5 Tematisering.....	26
2.3.6 Valg af teori.....	27
3 ANALYSE AF INTENTIONERNES PÅVIRKNING I PRAKSIS	30
3.1 Eleverne skal tage ansvar for egen uddannelse	30
3.2 Det pædagogiske personale har fokus på relationer og fællesskab.....	33
3.3 Eleverne skal opleve succes og trivsel	38
3.4 Eleverne skal træne livsduelighed og socialiseres til voksenlivet	44
3.5 Der skal skabes muligheder for videre uddannelse.....	50
4 DISKUSSION AF DEN POLITISKE RAMMES MULIGHEDER	55
5 KONKLUSION	62
6 AFSLUTTENDE REFLEKSIONER	66

7	REFERENCCELISTE	69
7.1	Bilagsoversigt.....	72
	Bilag 1: Mailkorrespondance med lærer MT og viceleder JN.....	72
	Bilag 2: For-interview med lærer MT og viceleder JN	72
	Bilag 3: Brochure om Erhvervsklassen.....	72
	Bilag 4: Observationsskema	72
	Bilag 5: Interviewguide til gruppeinterview	72
	Bilag 6: Gruppeinterview med Erhvervsklassens pædagogiske personale	72
	Bilag 7: Forældrebrev – informeret samtykke	72
8	FORMIDLENDE ARTIKEL	74

Forord

Idéen til dette speciale opstod da jeg skrev 8. semesterprojektet *En ny fortælling – Naturen som læringsrum for udsatte unge* (Agerbo, Hofmeister, Jørgensen, Kragelund, & Meineche, 2022). I projektarbejdet samarbejdede vi med De Frivilliges Hus, da de i foråret 2022 var ved at opstarte et projekt, hvor natursociale metoder skal anvendes til at øge trivslen bland udsatte unge. Derfor undersøgte vi, i semesterprojektet, hvad der karakteriserer udsatte unge og hvilke muligheder samt begrænsninger der er i at anvende naturen som et læringsrum for denne gruppe. Semesterprojektet tog afsæt i narrativpædagogik og fokus var i høj grad på de udsatte unges muligheder for at opnå øget trivsel ved at omskrive deres narrativ. Efter dette semesterprojekt var jeg fortsat optaget af problematikken med udsatte unge og hvordan vi, som samfund, kan lave tiltag der mindsker antallet af unge, der befinder sig i udsatte positioner. Allerede da jeg arbejdede som folkeskolelærer fra år 2017-2020 var jeg drevet af at gøre en forskel for elever i udsatte positioner. Desværre har jeg som folkeskolelærer oplevet, at folkeskolen ofte ikke har ressourcer til at yde tilstrækkelig hjælp til disse elever. De oplevelser har gjort mig nysgerrig på alternative skoletilbud og på at undersøge, hvad et alternativt skoletilbud har af muligheder for at hjælpe denne gruppe elever.



Kapitel 1

Introduktion

1 Introduktion

I dette speciale undersøges et alternativt udskolingstilbud for elever, der er udfordrede i og af uddannelsessystemet. Dette med henblik på at afdække, hvorledes det pædagogiske personales intentioner for elevernes alsidige og faglige udvikling kommer til udtryk i praksis, hvordan denne praksis påvirker elevernes udvikling og dermed elevernes muligheder for at fortsætte i uddannelsessystemet efterfølgende.

1.1 Læsevejledning

Specialet er udarbejdet induktivt og det skriftlige produkt er opbygget således, at læseren først vil blive mødt af en problemanalyse, hvor jeg afdækker omfanget af, og årsagerne til, at nogle unge mistrives i uddannelsessystemet. Her klarlægger jeg desuden det videnshul, med manglende forskning i udskolingstilbud, der har ledt frem til specialets problemformulering. Herefter følger et kapitel om specialets socialkonstruktivistiske forskersyn og etnografiske tilgang, som har været udgangspunktet for det casestudie, der danner grundlag for specialets analyse. Herefter analyser jeg, med afsæt i empirien, det pædagogiske personales intentioner og hvorledes jeg har observeret disse komme til udtryk i praksis. Med afsæt i denne praksis analyseres det, i samme kapitel, med brug af John Deweys teori om erfaringslære samt Peter Berger og Thomas Luckmanns teori om socialisering, hvilken påvirkning praksissen har for elevernes faglige og alsidige udvikling. Ligeledes analyserer jeg, hvorvidt denne påvirkning af elevernes udvikling har betydning for deres muligheder for videre uddannelse. Efter analysen vil jeg, i et diskussionsafsnit, tage væsentlige pointer fra analysen og diskutere mod pointer fra problemanalysen for at komme med yderligere nuancer, forinden jeg kommer til specialets konklusion og dermed besvarelse af problemformuleringen. Specialet afsluttes med de refleksioner jeg gør mig, når jeg, efter endt skrivning, ser tilbage på processen.

1.2 ”Restgruppen” – de unge der ikke får en uddannelse

I dansk politik anvender man begrebet ”restgruppe” om de unge, der hverken har en ungdomsuddannelse eller er i beskæftigelse² (VIVE, 2022, s. 5). I 2022 var det tilfældet for 6,4%, svarende til 43.000 af de unge mellem 15 og 24 år, hvilket er en stigning fra 2021, hvor tallet var 5,9% (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023).

Både dansk og europæisk politik har i flere årtier forsøgt at mindske denne gruppe, da forskning tyder på, at et liv uden uddannelse og beskæftigelse øger risikoen for udsathed (Bekæftigelsesministeriet, 2014; Europa-Kommissionen, 2010). Udsathed er typisk karakteriseret ved et liv med kriminalitet, stofmisbrug, psykisk sygdom og (for) tidligt forældreskab (Andersen, Nielsen, Jensen, & Skaksen, 2017; Görlich, 2020, s. 171-174; Thornburg, Hoffma, & Remeika, 1991). Det koster desuden samfundet dyrt, fordi unge uden uddannelse og job er på overførselsindkomst og dermed ikke bidrager til samfundsøkonomien. Beregninger viser, at Danmarks BNP kunne øges med mindst 4 mia. kr. efter 5 år, hvis de unge blev deltagende på arbejdsmarkedet (Andersen, Nielsen, Jensen, & Skaksen, 2017, s. 22-23).

Allerede i 1949 begyndte man, politisk, at se uddannelse som et middel mod social ulighed og i 1993 begyndte man med strategien *Uddannelse for alle* at lave målsætninger om at mindst 95% af en årgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse (Görlich, 2020, s. 19-21). I dag har man, fra politisk side, sænket barren lidt og nu lyder målsætningen, at i 2030 skal 90% af alle 25-årige have gennemført en uddannelse og andelen af unge op til 25 år, som står uden tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet skal være halveret (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Sideløbende med disse målsætninger har man ønsket at højne kvaliteten af uddannelserne. Dette sås f.eks. i 2006, da den daværende regering, kom med *Globaliseringsstrategien*. Strategien bidrog til et ændret syn på uddannelse; nu skulle uddannelse ikke kun have et demokratisk og dannende formål, men også fungere som et led i at opnå økonomisk konkurrenceevne i en globaliseret verden (Görlich, 2020, s. 19; Regeringen, 2006, s. 26-33). I 2014 kom *Erhvervsskolereformen*, der havde til hensigt at give erhvervsuddannelser højere status samt mindske fravalg og omvalg på ungdomsuddannelserne. Med

² Den fulde definition fra undervisningsministeriet lyder: ”unge i alderen 15-24 år med bopæl i Danmark, som ikke: har en ungdomsuddannelse, er i gang med en ordinær fuldtidsuddannelse, er på produktionsskole, er i arbejde over 18 timer, er på førtidspension eller modtager SU” (VIVE, 2022, s. 12)

denne reform indførtes karakterkrav på 02 i dansk og matematik (Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance, 2014, s. 24).

Meningen med disse tiltag og målsætninger er at højne de unges muligheder og rettigheder, når der med globalisering og konkurrencestat opstår et øget behov for uddannelse, fordi det bliver sværere at få et ufaglært job (Regeringen, 2006). I den nyeste *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* fra 2017 indførte man Forberedende Grunduddannelse (FGU), som er en sammenlægning og optimering af tidligere forberedende tilbud såsom produktionsskoler. FGU har til formål at forberede unge under 25 år, der har ”brug for forudgående faglig eller personlig opkvalificering for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i beskæftigelse” (Regeringen, Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Alternativet og Enhedslisten, 2017, s. 4).

Fra politisk side fokuserer man altså primært på tiden efter grundskolen, ligesom fokus er på at de unge skal tage en ungdomsuddannelse, så de senere eventuelt tager en videregående uddannelse, og kommer i job. Ifølge en litteraturkortlægning fra VIVE (2022) tyder en række studier dog på at problemerne for unge uden ungdomsuddannelse starter langt tidligere i deres liv. Ifølge VIVE (2022) er disse unge typisk karakteriseret ved:

- at være vokset op i en familie med lav socioøkonomisk status (særligt lavt uddannede forældre)
- at være vokset op i en familie, som modtager sociale ydelser (børnevelværd, kontanthjælp)
- at være dreng/ung mand med indlæringsvanskeligheder og/eller adfærdsforstyrrelser
- at have oplevet manglende støtte fra lærere
- at have oplevet ensomhed
- at have været anbragt uden for hjemmet, særligt hvis anbringelsen først sker i teenageårene
- at være vokset op i en familie med lav indkomst, særligt hvis dette prægede den tidlige opvækst (0-2 år)
- en dårlig grundskolepræstation, mangel på basal læsefærdighed og talforståelse.

(s. 16-17)

Flere af disse karakteristika lægger udenfor undervisningsministeriets ansvarsområder, men at de unge typisk har været præget af indlæringsvanskeligheder, ensomhed og dårlig grundskolepræstation er forhold som undervisningsministeriet har mulighed for at lave indsatser mod allerede i grundskoletiden, således der kan laves en forebyggende indsats mod at nogle unge ender i restgruppen. For at undersøge relevansen af dette vil jeg i det følgende afsnit dykke ned i, hvad man allerede ved om børn og unge, der mistrives i grundskolen og uddannelsessystemet i øvrigt.

1.3 Hvad man ved om børn og unge der mistrives i uddannelsessystemet

Generelt er der en stigning i antallet af børn og unge der mistrives, hvilket har kunnet ses i flere årtier (Jeppesen, et al., 2020). Det billede, der tegner sig, er, at mistrivlsen ofte begynder at vise sig på mellemtrinnet, når eleverne er omkring 10 år gamle og derefter forværres som eleverne når udskolingen og bliver teenagere (Kristensen, Jensen, & Krassel, 2020, s. 6).

Der ses en statistisk sammenhæng mellem mistrivsel og højt skolefravær. Højt skolefravær er fravær over 10%, hvilket ses hos 14,2 % af eleverne (Korsgaard, 2020, s. 14). En del elever oplever decideret skolevægring³ (Korsgaard, 2020; Kristensen, Jensen, & Krassel, 2020). På kort sigt har højt skolefravær de konsekvenser, at det bidrager til mistrivsel, ensomhed, ringere mestring af hverdagsaktiviteter, stress, angst, social isolation samt konflikter med kammerater og familie (Korsgaard, 2020, s. 15). Derudover har højt skolefravær konsekvenser for elevens faglige præstation og det ses f.eks. at elever med skolevægring får dårligere resultater til folkeskolens afgangsprøve (Kristensen, Jensen, & Krassel, 2020, s. 8). På den måde bidrager skolevægring eller højt skolefravær, her og nu, til en negativ spiral både i forhold til elevens mentale, sociale og faglige trivsel. På længere sigt viser undersøgelser, at elever med højt fravær er i risiko for ikke at komme i gang med en ungdomsuddannelse og/eller at ende i langtidsledighed senere i livet (Korsgaard, 2020, s. 8). International forskning viser, at skolefravær giver risiko for sociale, økonomiske og psykiatriske problemstillinger senere i livet (Thastum, 2019; Kearney (2008) i Korsgaard, 2020, s. 8). Der er altså en vis sandsynlighed for, at de elever, der allerede i folkeskolen har højt fravær eller skolevægring, kan ende i restgruppen.

Elevernes tendens til højt skolefravær kan relateres til forskellige faktorer, men overordnet er der to der går igen; elever med højt fravær kommer ofte fra ressourcetsvage hjem og eleverne har ofte dårlige

³Korsgaard (2020) definerer skolevægring som værende: ”en type fravær, der ofte er relateret til forskellige angstproblematikker og generelt negative følelser forbundet med skolen. Forældrene kender ofte godt til barnets udfordringer ved at gå i skole og har forsøgt at hjælpe barnet tilbage i skole” (s. 12).

relationer til deres lærere samt mangler støtte og inspiration i undervisningen (Kristensen, Jensen, & Krassel, 2020, s. 7). Forældre til børn med skolevægring oplever, at der ikke er tilstrækkelig hjælp og at de skal vente længe på hjælpen (Korsgaard, 2020), hvilket er problematisk, da forskningen viser at rettidig rådgivning og hjælp kan være afgørende i tilfælde med skolevægring, højt skolefravær eller elever der er ved at forlade skolesystemet (Görlich, 2020; Katznelson, Pless, & Görlich, 2022; Schmitsek, 2022). Dette vil jeg uddybe i det følgende afsnit.

1.3.1 International forskning

Schmitsek (2022) har lavet et komparativt studie der analyserer, hvordan den politiske kontekst i henholdsvis Danmark, England og Ungarn, samt tilgængeligheden af støtte, vejledning, alternative skoletilbud, påvirker de unge, der er i risiko for at forlade uddannelsessystemet tidligt (s. 178). Schmitsek arbejder med begrebet ESL (Early School Leaving). ESL er et begreb der primært bruges i internationale sammenhænge, da det i Danmark er vanskeligere at forlade grundskolen, da der er undervisningspligt. Dog kan eleverne i Danmark have lange fraværperioder og det er disse elever Schmitsek har brugt i studiet sammen med ESL-elever fra England og Ungarn. Derudover bruger Schmitsek begrebet NEET (Not in Education, Employment or Training), hvilket er et begreb der ofte bruges i særligt EU-lovgivning, men også i både dansk og international forskning (Schmitsek, 2022, s. 176-177). Restgruppen er det danske begreb for NEET (VIVE, 2022, s. 5).

Schmitsek kommer i sin analyse frem til, at der er stor forskel på, hvordan de tre lande griber problematikken med NEET og ESL an. England og Ungarn har en neoliberal tilgang, hvor ansvaret for uddannelse uddelegeres til individet, hvorimod Danmark nærmere har et 'forpligtende partnerskab' mellem individ og institution med den motivation, at de unge skal hjælpes til at tage en uddannelse, fordi man ellers risikerer, at de vender samfundet ryggen (Schmitsek, 2022, s. 178). De forskellige tilgange kommer også til udtryk i form af store forskelle på de tre landes engagement i at hjælpe de unge. Studiet viser, at der er sammenhæng mellem staternes indsats og problematikens omfang. F.eks. ses der en klar sammenhæng mellem, hvor mange midler der prioriteres til studie- og karrierevejledning og hvor mange ESL-elever der er; des færre penge til vejledning, des flere unge forlader uddannelsessystemet. Det ses desuden, at en tidlig og målrettet studievejledning er det allermest effektive. Nogle af de unge, der har forladt skolesystemet tidligt, eller været i risiko for at gøre det, ender i alternative skoletilbud, hvilket ofte har en positiv effekt og fører til, at de får en uddannelse. Det, der gør en forskel i de alternative skoletilbud, er personlig støtte fra lærere og klassekammerater – især de forpligtende og ligeværdige relationer med disse – trykke og

opmuntrende læringsmiljøer samt sympatiske lærere med forståelse for den enkeltes udfordringer. Alt sammen noget de har manglet i deres tidligere skoletilbud (Schmitsek, 2022, s. 181-184).

På baggrund af disse fund kommer Schmitsek (2022) med en række anbefalinger, som samlet set lyder “rigid education systems need to adopt more flexible methods and adaptive learning pathways to work with challenging youth. Transitions to secondary education should be supported by career practitioners to help students find suitable pathways” (s. 173). Dog pointerer Schmitsek, at Danmark er eksemplarisk i forhold til mængden og tilgængeligheden af studie- og karrierevejledning, hvilket andre lande burde lade sig inspirere af. Derudover anbefaler Schmitsek, at ordinære skoletilbud lader sig inspirere af de alternative skoletilbud og begynder at tilbyde mindre klasser. Derudover bør de have tværfaglige teams med fokus på elevernes trivsel, læringsvanskeligheder, uddannelses- og karrierevejledning samt anvende mere innovative og elevcentrerede metoder for at skabe motiverende læringsmiljøer med henblik på at fastholde eleverne i uddannelsessystemet. Med andre ord anbefaler Schmitsek (2022), at man tager ved lære af det, man fra forskningen ved, der virker og bruger denne viden til at skabe forbyggende indsatser, så problemer med mistrivsel, skolevægring, ESL og NEET ikke opstår (s. 187-189).

1.3.2 Dansk forskning

Både dansk og international forskning har i mange år været optaget af at undersøge problematikkerne med NEET, ESL, restgruppen samt de udsatte og mistrivende unge. Siden 2010 har det forskningsmæssige blik især rettet sig mod, hvad der virker i indsatsen for disse unge (Görlich, 2020, s. 31). Forinden var forskningen mere individ-fokuseret og undersøgte, hvad der kendetegnede de unge, der endte i disse kategorier. Her fandt man, at de unge ofte er præget af negativ social arv, er bogligt svage og at forældrenes indkomst samt uddannelsesniveau har betydning for de unges chancer for at gennemføre en uddannelse (Andersen, Nielsen, Jensen, & Skaksen, 2017; Görlich, 2020, s. 37). Når man ser tilbage på de seneste 20 års forskning indenfor området, konkluderes det enstemmigt at de væsentligste faktorer for om de unge ender i restgruppen er: ”de unges familiemæssige baggrund, de unges ringe faglige udbytte i grundskolen, behovet for praksisorienteret undervisning, fokus på det sociale miljø i skolerne, fokus på praktikpladsproblemet, fokus på elevernes trivsel og mere målrette vejledning” (Görlich, 2020, s. 46).

Noget af den allernyeste danske forskning inden for området kommer fra Center for Ungdomsforskning, der i 2022 udgav en bog om ny udsathed i ungdomslivet. Katznelson, Pless og

Görlich (2022) har gennem deres forskning til denne bog fundet, at ”der er væsentlige strukturelle faktorer, som påvirker de unges mistrivsel” (s. 185) og at den stigende mistrivsel dermed ikke skyldes den enkeltes manglende robusthed og resiliens omend den unges ressourcer selvfølgelig vil have betydning for, hvorvidt mistrivlsen bliver forbipasserende eller længerevarende (s. 171). Forskningen viser desuden at uddannelsespolitiske reformer har tendens til at indsnævre rammen for succes og dermed skal der mindre til, at de unge falder udenfor rammen eller oplever, de falder udenfor rammen. Dette går udover de unges selvværd og selvtillid, da de vender blikket indad og dømmer sig selv for ikke at kunne leve op til kravene. Accelerationen i uddannelsessystemet kan altså medføre, at mistrivlsen eskalerer, når de unge oplever ikke at kunne leve op til normer og krav (Katznelson, Pless, & Görlich, 2022, s. 172-179).

Katznelson, Pless og Görlich (2022) anbefaler, at der kommer langt mindre fokus på præstationskrav og konkurrence i uddannelsessystemet. I forlængelse heraf anbefaler de desuden, at man nedtoner det store fokus på fremdrift og ’paratgørelse’ i uddannelsessystemet og i stedet skaber mere tid og rum til at dygtiggøre og fordybe sig i det tempo den enkelte er i stand til (s. 188-191). Der bør generelt være bedre muligheder for individuelle forløb og hensyn, da de unge, der tilbydes særtilrettelagte forløb eller forløb i alternative skoletilbud, oplever at blive støttet i en grad, der gavner deres situation og derfor understreger Katznelson, Pless og Görlich (2022) vigtigheden af, at sådanne skoletilbud er ”fungerende og tilgængelige for unge i hele landet” (s. 192).

Det generelle billede fra både national og international forskning er, at de unge ikke får rettidig hjælp, hvilket har store konsekvenser for både den enkelte og i sidste ende også er dyrere for samfundet end at lave en rettidig indsats (Europa-Kommissionen, 2010; Görlich, 2020; Katznelson, Pless, & Görlich, 2022; Thornburg, Hoffma, & Remeika, 1991). Katznelson, Pless og Görlich (2022) skriver således om de unges situation:

Oplevelsen af manglende hjælp og støtte i grundskolen har for flere af de unge betydet, at de har udviklet en vis skepsis, mistillid og opgiveness. Det ser dog også ud til, at der ofte sker en forandring i overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelserne, fordi de unges udfordringer for alvor bliver opdaget, når de visiteres til forberedende uddannelsesstilbud eller får andre støtteforanstaltninger. Der er således behov for en øget opmærksomhed omkring og støtte til disse unge langt tidligere. Der skal være et øget

fokus i løbet af grundskolen frem for i overgangen til ungdomsuddannelse, hvor det bliver tydeligt, at de kæmper med udfordringer, der spænder ben for deres videre forløb (s. 194)

Det er problematisk når de unge først oplever tilstrækkelig indsats i overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelse, fordi de unge således kan have haft mange år med mistrivsel. Mistrivsel kan blandt andet få negative konsekvenser for elevernes faglige resultater og en ny analyse viser da også at hver 8. elev ikke klarer karakterkravet på 02 i dansk og matematik (Pihl & Salmon, 2022). Derudover bør Danmark drage fordel af undervisningspligten, som bevirker, at vi ikke har ESL allerede i grundskolen. Skal vi drage nytte af undervisningspligten, som kun gælder for grundskoletiden, bør denne tid benyttes til at skabe skoleglæde samt faglig og personlig udvikling hos eleverne, således de er rustet til og har motivation for at fortsætte i uddannelsessystemet.

1.4 Erhvervsklassen – en forebyggende indsats i grundskolen

Der findes alternative grundskoletilbud, som har fokus på anbefalingerne fra forskningen. Et eksempel er det alternative udskolingstilbud *Erhvervsklassen*; et skoletilbud, der findes i flere danske kommuner, som typisk drives af kommunens ungdomsskole. Erhvervsklassen er et skoletilbud for elever i 8.-10. klasse. Eleverne der kommer i Erhvervsklassen har ofte haft en kompliceret grundskoletid og mange har lidt af skolevægring og derfor haft lange perioder uden skolegang, forinden de kom i Erhvervsklassen. Formålet med Erhvervsklassen er, ifølge Danmarks Evalueringsinstitut (2011), at ”skabe en god overgang fra folkeskolen til erhvervsuddannelserne. Eller for at skabe et trygt og overskueligt læringsmiljø for elever, der ikke fungerer i de eksisterende rammer i folkeskolen, og som har brug for at arbejde mere praktisk med fagene” (s. 4). Derudover står der i den lovgivning, Erhvervsklassen er underlagt, at:

§ 1

Ungdomsskolen skal give unge mulighed for at fæstne og uddybe deres kundskaber, give dem forståelse af og dygtiggøre dem til samfundslivet og bidrage til at give deres tilværelse forøget indhold samt udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund

(Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 1)

Således findes der altså et alternativ udskolingstilbud, der følger anbefalingen om en forebyggende indsats, der, allerede inden eleverne forlader grundskolen, fokuserer på at ruste eleverne fagligt og personligt til at have mod på, og kompetencer til, at kunne fortsætte i uddannelsessystemet. Dog mangler der forskning i sådanne skoletilbud og deres effekt (Görlich, 2020, s. 40). Jeg har derfor lavet en casestudieundersøgelse i en Erhvervsklasse.

I denne Erhvervsklasse består skoledagen af boglig undervisning fra kl. 8-12, hvor eleverne primært har dansk og matematik samt nogle få timer med engelsk og samfundsfag. Kl. 12-12:30 er der fælles frokost for personale og elever. Over middag fra kl. 12:50-14:25 har eleverne praktisk arbejde fx i værkstedet. Alle eleverne skal i løbet af deres skolegang have et eller flere praktikforløb hos en ekstern virksomhed. Praktikforløbene er individuelt tilrettelagt ud fra elevens kompetencer og ønsker, men strækker sig typisk over et par måneder. Hvis eleven ikke er i praktik udenfor skolens matrikel, løser eleven i stedet praktiske opgaver på skolen, såsom rengøring, madlavning, indkøb, pedelopgaver eller lignende (Bilag 4, s. 1). Denne Erhvervsklasse har plads til 20 elever, men grundet elevernes individuelle praktikforløb er der sjældent 20 elever til stede samtidigt. Erhvervsklassen har løbende optag af nye elever ligesom der løbende gennem skoleåret er frafald af elever. Eleverne kommer generelt fra udfordrede eller udsatte familier, er udfordret uddannelsesmæssigt og er i risiko for ikke at blive vurderet uddannelsesparate (Bilag 2, l. 172-175).

Casestudiet er lavet med det formål at undersøge, hvad der sker i et skoletilbud, der tilbyder en praksisorienteret skolegang med fokus på den unges nærtstående fremtid. Med afsæt i min viden fra eksisterende forskning samt den politiske målsætning om, at 90% af alle unge skal tage en uddannelse, søger jeg, gennem casestudiet i Erhvervsklassen, at besvare følgende problemformulering.

1.5 Problemformulering

Hvorledes udtrykkes Erhvervsklassens pædagogiske personales intentioner i praksis, og hvordan påvirker dette elevernes faglige og alsidige udvikling og dermed elevernes muligheder for videre uddannelse?

1.5.1 Afgrænsning

I det følgende præsenteres mine overvejelser ift. afgrænsning og ordvalg i min problemformulering, da min forskning og forståelse afhænger af, hvilket perspektiv jeg anlægger. I undersøgelsen, af skoletilbuddet, har jeg valgt at fokusere på det pædagogiske personale og deres

påvirkning af eleverne. Dette fordi det pædagogiske personale er de primære aktører i skoletilbuddet og dermed også er dem, der repræsenterer og konstruerer skoletilbuddet med deres vaner, rutiner og institutioner (Berger & Luckmann, 2003; Ball, Maguire, & Braun, 2012). Derudover har det pædagogiske personale, i denne specifikke Erhvervsklasse, stor metodefrihed, hvorfor det ikke er den øverste ledelse, der sætter dagsordenen for den daglige praksis, men derimod et tæt samarbejde mellem det pædagogiske personale og vicelederen. Jeg finder det desuden relevant at fokusere på det pædagogiske personale, der repræsenterer uddannelsesinstitutionen i det daglige, da ”Enhver uddannelse, der gives af en gruppe, tenderer til at socialisere dens medlemmer, men kvaliteten og værdien af socialiseringen afhænger af gruppens vaner og mål” (Dewey, 2005, s. 100). For at kunne undersøge den socialisering eleverne oplever i Erhvervsklassen må jeg derfor undersøge det pædagogiske personales intentioner og praksis; altså det pædagogiske personales ’vaner og mål’.

1.5.2 Specialets relevans

En undersøgelse af Erhvervsklassens praksis og indvirkning på elevernes muligheder for videre uddannelse (således de ikke ender i restgruppen) kan give viden om, hvorvidt Erhvervsklassen er et alternativt skoletilbud, der bør udbygges så det fremadrettet forefindes i alle landets kommuner og/eller så der tilbydes flere pladser i de enkelte kommuner, hvorved flere eleverne kan få glæde af tilbuddet. Dette casestudie, i en enkelt Erhvervsklasse, vil imidlertid ikke kunne konkludere om Erhvervsklassen er et skoletilbud der bør udvides, men casestudiet kan fungere som en stikprøveundersøgelse der viser, hvorvidt det er relevant at lave en større undersøgelse af flere Erhvervsklasser.



Kapitel 2

*Metodologiske
overvejelser*

2 Metodologiske overvejelser

I dette kapitel vil jeg gennemgå de metodologiske overvejelser for specialet. Første del af kapitlet har fokus på det socialkonstruktivistiske ståsted og hvordan det præger mit forskersyn. Anden del af kapitlet indeholder en beskrivelse af min metodiske tilgang til felten og empirien, som tager afsæt i etnografisk metode.

2.1 Det socialkonstruktivistiske ståsted

Mit videnskabsteoretiske ståsted er med afsæt i Peter Berger og Thomas Luckmanns fænomenologiske socialkonstruktivisme. Berger og Luckmanns socialkonstruktivistiske videnskabsteori tager afsæt i både fænomenologisk og marxistisk tradition. Når disse to teorier sammenfattes, lyder det, ifølge Berger og Luckmann (2003), at "Samfundet er et menneskeligt produkt. Samfundet er en objektiv virkelighed. Mennesket er et socialt produkt" (s. 99). I dette citat ses den fænomenologiske tradition i at samfundet konstrueres af de mennesker, der er en del af samfundet. Den marxistiske tradition ses i, at mennesket formes af materielle samfundsforhold (Collin, 2021, s. 26).

I Berger og Luckmanns teori er den ontologiske konstruktivisme og den erkendelsesteoretiske konstruktivisme knyttet sammen i og med at den samfundsmæssigt konstruerede viden har indflydelse på den menneskelige og samfundsmæssige virkeligheden (Collin, 2022; Berger & Luckmann, 2003). Det betyder at den viden, jeg frembringer om Erhvervsklassen potentielt kan have indflydelse på dette og lignende skoletilbud for udsatte unge. Derfor har det været vigtigt for mig at tilgå forskningen med verdensåbenhed (Berger & Luckmann, 2003). Det er min hensigt at undersøge hverdagslivets virkelighed for casestudiets aktører med henblik at undersøge de gældende institutioner og typifikationer. Specialet er derfor udarbejdet gennem en induktiv undersøgelse, idet jeg har ladet konteksten definere sammenhænge fremfor at undersøge forudbestemte hypoteser.

Når virkeligheden betragtes som værende socialt konstrueret, vil det pædagogiske personales intentioner unægtelig påvirke de unge – ligesom de unge selv også vil påvirke hinanden, personalet og den skolepraksis, de er en del af. Det er dermed implicit at også samfundsdiskurser har indvirkning på og betydning for de unges livsbane, men jeg har imidlertid afholdt mig fra at lave en diskursanalyse og har i stedet, med min antropologiske tilgang, foretaget en mikroorienteret analyse med fokus på, hvordan viden og dermed konstruktioner etableres i hverdagssammenhænge gennem tanker og handlinger, der er forbundet med skolegang og den almene dannelse i ungdomsårene (Berger & Luckmann, 2003, s. 58; Bundgaard, Mogensen, & Rubow, 2018).

2.2 Et etnografisk casestudie

Specialet er udarbejdet som et casestudiedesign, hvor jeg har valgt at undersøge én Erhvervsklasse med henblik på at lave en dybdegående undersøgelse af fænomenet 'intentioner for, og påvirkning af, eleverne i et alternativt udskolingstilbud' (Flyvbjerg, 2020). Jeg har taget afsæt i én Erhvervsklasse i en nordjysk by. Netop denne Erhvervsklasse er blevet udvalgt, fordi havde adgang til felten gennem min gatekeeper. Jeg uddyber min adgang til felten i afsnit 2.2.1. Jeg vil i resten af specialet omtale dette specifikke skoletilbud 'Erhvervsklassen'.

Da et casestudie er en dybdegående analyse af en individuel enhed, kan dette speciale ikke opfattes som et speciale omhandlende *alle* Erhvervsklasser i Danmark. Erhvervsklasserne er underlagt samme lovgivning, men på hver skole vil der være forskelligt pædagogisk personale, som kan have et forskelligt samspil, forskellige intentioner for elevernes skolegang og dermed forskellig praksis. Ligeså er eleverne forskellige og kan opfatte praksis og interaktion med personalet forskelligt. Derfor kan denne undersøgelses resultater ikke direkte overføres på andre Erhvervsklasser, men casestudiet vil formentlig være repræsentativt for andre Erhvervsklasser, og mange pointer herfra vil sandsynligvis kunne overføres til andre Erhvervsklasser (Flyvbjerg, 2020, s. 632).

Jeg har valgt at lave et casestudiedesign, da jeg ønsker at lave en dybdegående undersøgelse af Erhvervsklassen. Derfor har jeg i min metodiske tilgang været inspireret af etnografisk metode, idét jeg har undersøgt Erhvervsklassen gennem feltarbejde, hvor jeg har oplevet fænomenet gennem interaktioner og situationer (Saltofte, 2016, s. 13; Bundgaard, Mogensen, & Rubow, 2018). Jeg fandt det relevant at undersøge Erhvervsklassen ad flere informationsveje, således jeg kunne opnå et nuanceret og grundigt billede af, hvilke intentioner og deraf praksis, der er i Erhvervsklassen (Bundgaard, Mogensen, & Rubow, 2018). Min empiri består derfor både af dokumenter, interviews, observationer samt uformelle samtaler med det pædagogiske personale og eleverne. Denne flerfacetterede undersøgelse bidrager desuden til at højne kvaliteten af undersøgelsen idét det fungerer som et 'troværdighedstjek', når jeg sammenligner flere kvalitative perspektiver og tjekker forståelsen, jeg har opnået i observationer, med informanterne gennem interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2020, s. 662). Jeg uddyber dette og interviewet i afsnit 2.2.6.

2.2.1 Min adgang til felten

Jeg fik adgang til felten gennem min gatekeeper, ungdomsskolens viceleder, JN, som jeg kendte fra mit tidligere arbejde som lærer. Jeg kendte desuden, af omtale, til skoletilbuddet Erhvervsklassen fra

mit tidligere lærerjob, hvor jeg havde en gruppe elever, som skoletilbuddet kunne have været aktuelt for. Derfor fandt jeg det relevant at kontakte vicelederen med henblik på at få adgang til felten; Erhvervsklassen. Jeg sendte vicelederen en mail (Bilag 1), som han straks returnerede med et opkald. Han var interesseret i at høre nærmere og ønskede at give mig adgang til felten, da det, ifølge ham, også kunne være interessant for dem at læse et speciale, der omhandler deres praksis, da det kunne give dem mulighed for at se praksis med ”andre øjne” og potentiel bidrage til udvikling. Efter lidt mailkorrespondance afholdt vicelederen JN, læreren MT og jeg et online møde, hvor de fortalte mere om skoletilbuddet og vi aftalte formalia ift. projektet. Efter aftale, med JN og MT, lydoptog jeg dette online møde og dermed var mit feltarbejde påbegyndt (Bilag 2). Forud for mødet havde jeg desuden fået tilsendt en folder om Erhvervsklassen (Bilag 3).

2.2.2 Min forskerrolle

Jeg er uddannet lærer og har fire års erfaring fra folkeskolen, hvor jeg bl.a. har fungeret som støtte for kognitivt og fagligt udfordrede elever i udskoling. Denne tidligere erfaring kan være en fordel for min måde at agere på i felten, da jeg har erfaring med at begå mig på en skole og omgås elever i denne aldersgruppe. Det kan bidrage til at felten i højere grad vil acceptere min tilstedeværelse og dermed tillade, at jeg indtager en forskerposition, hvor jeg får adgang til at opleve den daglige praksis og have samtaler med det pædagogiske personale om deres intentioner for elevernes skolegang (Hasse, 2011, s. 111). Dog er der en risiko for, at min tidligere arbejds erfaring kan medføre en vis forudindtagethed og at jeg muligvis kan overse vigtige observationer, fordi jeg opfatter det som selvfølgeligheder. Denne risiko er forhåbentlig mindsket ved at jeg har været væk fra erhvervet i flere år og ikke kender hverken lærere eller elever. Jeg er bevidst om, at det er uundgåeligt, at jeg ikke påvirker felten i en eller anden grad, da min blotte tilstedeværelse medvirker til en social interaktion og jeg dermed påvirker de sociale konstruktioner (Berger & Luckmann, 2003; Hastrup, 2020). I stedet er jeg opmærksom på, hvordan jeg bedst indgår i felten uden uhensigtsmæssig påvirkning af empirien, og hvad min uundgåelige påvirkning har af betydning for forskningen. I afsnit 2.2.6 uddyber jeg, hvad jeg har gjort for at undgå indforståethed.

2.2.3 Præsentation af casen

Inden jeg beskriver min empiri-indsamling, vil jeg præsentere casen og dennes aktører. Erhvervsklassen er et udskolingstilbud, der drives af kommunens ungdomsskole. Erhvervsklassen har samme ledelse som selve ungdomsskolen og deres andet skoletilbud, Praktikklassen. Det vil i

praksis sige, at den samlede administration for ungdomsskolen, samt de to skoletilbud, befinder sig i samme bygning. Erhvervsklassens primære personale består af de tre lærere LN, MT og FL samt støttepædagogen CM, der er ansat som støtte på en elev. Erhvervsklassen har i perioder engelskundervisning med pædagogen KT, men hun er en ikke ellers en del af klassens faste team. Derudover er ungdomsskolens viceleder JN involveret i Erhvervsklassens drift. Da personalet har forskellige titler og faglige baggrunde har jeg valgt at omtale dem med samlebetegnelsen 'pædagogisk personale'. Læreren MT har desuden en koordinatorrolle, hvilket har den praktiske betydning, at MT, i samarbejde med JN, står for indskrivningssamtalerne, når nye elever overvejer at skifte til Erhvervsklassen.

Erhvervsklassen er ifølge deres brochure målrettet "Unge, der vurderes at kunne få et større udbytte af et mere praksisbetonet skoletilbud" (Bilag 3, s. 1). Ifølge personalet selv er det ikke et specialtilbud, men et skoletilbud for en gruppe af elever, som ikke passer ind i den almindelige folkeskole. Ifølge lærer LN kan det gøre sig gældende for mange typer af elever "lige fra den vilde dreng, der hænger i gardinerne, til den pige, der ikke tør sige et ord eller måske knap nok tør træde ind ad døren. Og alt der er imellem" (Bilag 6, l. 12-14).

2.2.4 Etiske overvejelser

I forbindelse med casestudiet har jeg været nødsaget til at træffe nogle etiske valg idét forskningen vedrører en social praksis (Brinkmann, 2020, s. 581). Jeg har indsamlet empiri i et skoletilbud med elever under 18 år og tilmed elever, der befinder sig i sårbare situationer, hvorfor de etiske overvejelser og hensynet til disse elever haft højeste prioritet (Saltofte, 2016). Derfor er skoletilbuddets geografiske placering sløret ligesom elever og pædagogisk personale er anonymiseret. Jeg skønner ikke at denne anonymisering har nogen betydning for specialets indhold eller troværdighed. Det væsentlige for specialet er, at skoletilbuddet er en Erhvervsklasse, hvilket kan fremgå tydeligt, da der findes en del Erhvervsklasser i Danmark. Dermed kan informanterne fortsat garanteres anonymitet, selvom det fremgår, at de har tilknytning til en Erhvervsklasse.

Da eleverne er under 18 år, skal jeg have forældrenes samtykke. Jeg havde ikke mulighed for direkte kontakt til forældrene og valgte derfor at informere forældrene i et brev, som MT delte med dem (bilag 7). I brevet informerede jeg forældrene om, at jeg ville lave deltagerobservationer på skolen og have uformelle samtaler med eleverne. Forældrene blev bedt om at reagere, hvis de ikke ønskede at

deres børn skulle indgå i specialet. Ingen forældre reagerede og dermed har forældrene givet informeret samtykke.

Det pædagogiske personale har alle underskrevet samtykkeerklæringer, således jeg i overensstemmelse med Aalborg Universitets retningslinjer for håndtering af data, kan anvende personalets udtalelser samt observationer af deres arbejdspraksis. Disse samtykkeerklæringer er dog ikke vedhæftet som bilag, da anonymiseringen i så fald ikke kunne opretholdes.

2.2.5 Deltagerobservationer og uformelle samtaler

Jeg har i felten foretaget deltagerobservation, da denne observationsmetode gav mig mulighed for at interagere og samtale med informanterne (Saltofte, 2016, s. 28). Derudover gav det mig mulighed for at opleve kulturen på egen krop, samtidig med at jeg ikke var en integreret del af kulturen, hvormed jeg havde bedre forudsætninger for at ”erfare, forstå og beskrive sociale fænomener” (Saltofte, 2016, s. 29). Da mine deltagerobservationer foregik over en kortere periode, var det nødvendigt at min tilstedeværelse hurtigst muligt accepteredes af informanterne. For at opnå dette forsøgte jeg at skabe tillid ved at fortælle om mit tidligere virke som folkeskolelærer, og samtidig understrege, og i mine handlinger signalere, at jeg ikke længere er lærer. Dette ved at deltage i øjenhøjde med eleverne, f.eks. ved at sætte mig ned blandt dem, når der er undervisning, således jeg ikke fysisk var hævet over dem ved at stå op (Hastrup, 2020). Jeg noterede mine observationer i en lille notesbog, da jeg vurderede, at en bærbar computer eller tablet ville skabe for meget fokus og forstyrre felten unødigt. Efterfølgende renskrev jeg observationerne i et observationsskema (Bilag 4). Observationerne er noteret objektivt og beskrivende omend jeg er bevidst om at fuld objektivitet næppe er mulig, da det er observeret og nedfældet af mig og derfor naturligvis kom igennem mit forskerapparat. F.eks. er selve udvælgelsen, af hvad der blev noteret, påvirket af mit forskerapparat, da jeg noterede det jeg fandt relevant for specialet, idet det ikke var fysisk muligt for mig at notere alt. Når observationerne gav anledning til tolkning eller jeg kunne se en sammenhæng til en anden observation, noterede jeg dette i kolonnen længst til højre i observationsskemaet.

2.2.6 Gruppeinterview

For at mindske risikoen for indforståethed lavede jeg et interview med afsæt i observationerne. Interviewet gennemførte jeg som en blanding af et fokusgruppeinterview og et semistruktureret interview. De interviewede er Erhvervsklassens tre lærere samt støttepædagogen. Jeg valgte at

interviewe alle på samme tid, da jeg under observationerne oplevede, at de har forskellige tilgange til eleverne. Denne observation gjorde, at jeg fandt det relevant at høre deres forskellige (eller enstemmige) svar, når jeg forholdt dem, det jeg havde observeret. Gruppeinterview gav mig desuden mulighed for at få et større indblik i deres kultur og indbyrdes dynamik end hvis jeg interviewede dem enkeltvis. Gruppeinterviewet gav mig f.eks. mulighed for at få indblik i deres måde at omtale eleverne. Da dette speciale har til formål at undersøge det pædagogiske personales intentioner og hvorledes disse kommer til udtryk i praksis, fandt jeg det relevant at lave et gruppeinterview, med inspiration fra fokusgruppeinterview, da dette netop bidrager til at producere data om gruppers tolkninger, interaktioner og normer (Halkier, 2020, s. 169). Et fokusgruppeinterview har en typisk strukturering med startspørgsmål og øvelser der har til formål at igangsætte diskussion og samtale, mellem deltagerne, om et specifikt emne (Halkier, 2020, s. 178). Gruppeinterviewet med lærergruppen tog imidlertid ikke afsæt i denne strukturering, men i stedet som et semistruktureret (individuelt) interview, hvor alle deltagere blev opfordret til at forholde sig spørgsmålet og hinandens svar (Bilag 5). Denne struktur havde til formål at forholde personalet de observationer jeg har gjort mig, således jeg ikke tolker observationerne frit, men i stedet hører deres reaktioner på observationerne. Dette har dels til formål at validere observationerne, da det giver lærerne mulighed for at kommentere på, om observationerne er repræsentative for, hvordan skoledagen plejer at forløbe, når jeg ikke er på besøg. Derudover havde strukturen det formål, at informanterne fik mulighed for at uddybe deres intentioner bag den givne situation eller praksis, ligesom kollegaerne hørte den enkeltes uddybning og kunne kommentere herpå.

Da interviewet skulle gennemføres, var læreren FL fraværende. De øvrige informanter ønskede at gennemføre interviewet, så vi ikke skulle planlægge en ny dag. Jeg valgte at imødekomme deres ønske og gennemførte interviewet uden FL, da jeg gerne ville respektere deres tid, og desuden skønnede at tre ud af fire informanternes udsagn og reaktioner på det observerede var tilstrækkeligt til at udgøre relevant empiri. Desuden er FL den af lærerne jeg har haft flest uformelle samtaler med, hvorfor jeg allerede havde et kendskab til hans bevæggrunde og synspunkter.

2.3 Bearbejdning af empirien

For at forholde mig åbent og nysgerrigt til mit empiriske materiale og sikre kvalitet i analysens delkonklusioner har jeg bearbejdet empirien ad flere omgange (Bundgaard, Mogensen, & Rubow, 2018, s. 73-90). Jeg vil i det følgende beskrive de forskellige trin i min bearbejdning.

2.3.1 Forforståelse

Forud for mit allerførste møde med vicelederen JN og læreren MT, læste jeg Erhvervsklassens brochure igennem og markerede det jeg umiddelbart fandt interessant. Læsningen af brochuren samt mailkorrespondancen gav mig en forforståelse inden online-mødet og fungerede som afsæt for samtalen. Efter mødet noterede jeg de væsentligste pointer, der åbenbarede sig for mig, men derudover lod jeg lydoptagelsen fra mødet ligge til efter mine observationer. Dette fordi jeg er gået induktivt til værks og fordi formødet blot skulle fungere som en kickstarter til mit etnografiske studie, men ikke skulle præge mit feltarbejde i en grad, hvor jeg ville gå glip af forbløffelse (Hastrup, 2020).

2.3.2 Udarbejdelse af interviewguide med afsæt i observationerne

Hen mod slutningen af mine observationsdage begyndte jeg at nedfælde spørgsmål til det pædagogiske personale med afsæt i, hvad jeg havde observeret; undring, kulturmarkører eller forbløffelse. Dette var den første bearbejdning af mine observationsnoter. Alle de nedfældede spørgsmål inddelte jeg i temaer. Hvert tema bestod af et forskningsspørgsmål samt en række spørgsmål som udgjorde min interviewguide (Bilag 5).

2.3.3 Transskribering

Efter gruppeinterviewet begyndte den primære bearbejdning af min empiri. Jeg transskriberede de to interviews og tilføjede linjenumre, idet jeg fandt det videre arbejde lettere, hvis jeg havde interviewene på skrift. Transskriptionerne er tro mod det talte sprog, da særlige formuleringer, afbrydelser og interne interaktioner er relevante for tolkningen' (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 235-247). Det vil sige, at når informanten afbryder sig selv, eller når der af anden årsag er ophold i talestrømmen, er dette markeret med ... Når informanten imiterer hvad en anden person siger, eller kunne sige, er dette omsluttet af '.

2.3.4 Kodning

Al min empiri (interviews, observationer, mails og brochure) printede jeg ud og kodede ét dokument ad gangen. Kodningen foregik ved, at jeg markerede interessante passager og ud fra hver passage noterede et par stikord i margenen, der opsummerede det, der fremgik af passagen. I stikordene i margenen anvendte jeg overordnede begreber, jeg fandt gennem materialet og i min eksisterende teoretiske viden, fx 'livsduelighed' eller 'anerkendende pædagogik'. Udover stikordene i margenen

havde jeg et separat papir, hvor jeg nedfældede noter, når jeg opdagede tematikker på tværs af empirien (Baarts, 2015, s. 84-85).

2.3.5 Tematisering

Gennem kodningen fandt jeg fem fælles intentioner som jeg, gennem mine observationer, så udfoldet i praksis. Således fandt jeg disse eksemplariske for den praksis, der finder sted i Erhvervsklassen. Disse fem intentioner har jeg derfor valgt at lade være retningsgivende for opbygningen af min analyse, således analysen er inddelt i fem underkapitler, der behandler hver af intentionerne, som lyder:

1. Eleverne skal tage ansvar for egen uddannelse
2. Det pædagogiske personale fokuserer på relationer og fællesskab
3. Eleverne skal opleve succes og trivsel
4. Eleverne skal træne livsduelighed og socialiseres til voksenlivet
5. Der skal skabes muligheder for videre uddannelse

I hvert underkapitel vil jeg analysere i de tre niveauer, der findes i problemformuleringen; det pædagogiske personales intentioner, hvorledes de kommer til udtryk i praksis og hvordan de gennem praksis påvirker eleverne faglige og alsidige udvikling.

Denne analytiske tilgang, tager desuden afsæt i Berger og Luckmanns forståelse af den samfundsmæssige virkelighed, der konstrueres gennem en dialektisk proces bestående af *eksternalisering*, *objektivering* og *internalisering*, da denne dialektiske proces bør danne grundlag for enhver analyse af den sociale verden (Berger & Luckmann, 2003, s. 99; Rasborg, 2013, s. 422).

Det vil konkret sige, at jeg analyserer ud fra en forståelse af, at det pædagogiske personales egne bevidstheder og intentioner formes og er blevet formet i mødet med andre, f.eks. gennem deres pædagogiske uddannelse, på tidligere arbejdspladser, gennem deres egen opvækst og skolegang. Når de gør disse subjektive oplevelser/meninger/intentioner tilgængelige for andre, gennem sproget, sker det gennem den proces Berger og Luckmann (2003) kalder *eksternalisering*. Når personalet deler intentioner med hinanden og herigennem forhandler sig frem til fælles forståelser, meninger og intentioner opstår der det Berger og Luckmann (2003) kalder *typifikation*er (s. 94-96). Efterhånden som disse typifikationer grundfæster sig hos hele personalet, eller hos alle der har et pædagogisk arbejde, sker en *objektivering*. Det vil sige at det pædagogiske personales vanemæssige handlinger, forståelser og intentioner løsriver sig fra de enkelte personer og får objektiv karakter; altså bliver

tingsliggjort og bliver til en generel praksis i Erhvervsklassen. Dette kommer f.eks. til udtryk i, at det pædagogiske personale omtaler deres praksis og handlinger som ”sådan gør man i Erhvervsklassen” og deres praksis er dermed blevet en institution som kan overleveres gennem generationer, dvs. til eleverne – og allerede er blevet overleveret gennem generationer f.eks. når lærerne i deres barndom har set andre lærere praktisere skole (Berger & Luckmann, 2003, s. 96-99). Når eleverne i Erhvervsklassen bliver en del af denne ’institution’ vil det påvirke deres faglige og alsidige udvikling, fordi eleverne gennem socialisering fra det pædagogiske personale (og de andre elever) internaliserer (skole)verdenen og dens normer samt udvider deres vidensforråd og erfaringsdannelse (Berger & Luckmann, 2003). Derfor kan den praksis der er i Erhvervsklassen have betydning for elevernes fremtidige tilknytning til og forståelse af skole og uddannelse, hvilket jeg behandler i problemformuleringen sidste led; hvorvidt denne påvirkning af elevernes faglige og alsidige udvikling har betydning for deres muligheder for fremtidig uddannelse.

2.3.6 Valg af teori

Først da empirien var gennemgået af mange omgange og de væsentlige pointer stod tydeligt for mig udvalgte jeg de teorier, jeg anvender for at underbygge mine analytiske pointer. Dette fordi jeg arbejder induktivt og ikke har til hensigt at afprøve bestemte teorier, men derimod vil analysere de centrale fund, der er fremkommet gennem det etnografiske casestudie, hvori den udvalgte teori har til hensigt at tydeliggøre fundenes videnskabelige pointer.

Min udvalgte teori består af Berger og Luckmanns sociologiske teori, samt John Deweys teori om erfaringslære og hans filosofiske tanker og begreber om erfaringspædagogik og uddannelse.

Teorien af Berger og Luckmann er udvalgt med afsæt i, at jeg i mit forskersyn betragter verden som socialt konstrueret og derfor anerkender, at det pædagogiske personales intentioner og handlinger i praksis har indvirkning på eleverne og ultimativt i en grad, hvor det påvirker elevernes fremtidsmuligheder. Socialisering bliver af Berger og Luckmann (2003) defineret som

Individets omfattende og sammenhængende indføring i et samfunds eller en samfundssektors objektive verden: Den primære socialisering foregår i barndommen og gør individet til et medlem af samfundet. Den sekundære socialisering er enhver følgende proces, som indfører et allerede socialiseret individ i nye sektorer af samfundets objektive verden (s. 170-171)

Med denne forståelse af socialisering, bidrager Berger og Luckmann således til specialets analyse med videnssociologi, hvorigennem jeg kan opnå en forståelse af den socialisering, der allerede har internaliseret eleverne, men kan især give en forståelse af den socialisering, der foregår i Erhvervsklassen og hvordan denne påvirker elevernes alsidige udvikling.

Teorien af Dewey bidrager med et pragmatisk syn på uddannelse og undervisningspraksis. Om end Dewey er pragmatiker, har jeg fundet det relevant at anvende hans teori i et socialkonstruktivistisk studie, da Dewey (2005) beskriver, at

Et væsen, hvis aktiviteter er forbundet med andres, lever i et socialt miljø. Det, dette væsen gør, og det, det kan gøre, afhænger af andres forventninger, krav, samtykke og fordømmelser. Et væsen, der står i forbindelse med andre væsener, kan ikke udføre sine egne aktiviteter uden at tage hensyn til andres aktiviteter. For disse er de ufravigelige betingelser for realiseringen af dets egne tilbøjeligheder. Når det bevæger sig, sætter det de andre i bevægelse, og omvendt
(s. 34)

Således bidrager Deweys teori til at forstå den interaktion, der sker mellem aktørerne i Erhvervsklassen. Teorien kan dermed danne grundlag for min forståelse og tolkning af, hvordan den pædagogiske praksis i Erhvervsklassen påvirker eleverne. Jeg anvender Deweys teori til at sandsynliggøre, hvilken indvirkning det pædagogiske personales undervisningstilgange og pædagogiske praksis, har for elevernes læring og udvikling.

Begge teorier vil blive yderligere udfoldet efterhånden som de anvendes i analysens underkapitler.



Kapitel 3

*Analyse af intentionernes
påvirkning i praksis*

3 Analyse af intentionernes påvirkning i praksis

I dette kapitel vil jeg eksemplificere, gennem udvalgt empiri, hvilke intentioner det pædagogiske personale har for elevernes skolegang i Erhvervsklassen og ligeledes, gennem eksemplarisk empiri udfolde for læseren, hvordan disse intentioner kommer til udtryk i praksis samt analysere, hvilke påvirkninger denne praksis har på elevernes faglige og alsidige udvikling. Til at opnå forståelse af praksissens påvirkning af eleverne gør jeg, som allerede beskrevet i afsnit 2.3.6, brug af teorier fra Dewey samt Berger og Luckmann. Analysen er inddelt i fem underkapitler bestående af de intentioner, som mest udtalt, kommer til udtryk i praksis i Erhvervsklassen.

I analysen vil Erhvervsklassen være forkortet til 'EK' og det pædagogiske personale vil blot omtales som 'personalet'. Informanterne vil i analysen figurere med bogstaver i stedet for navne pga. anonymiseringen. Første gang omtales en informant med titel og bogstaver, f.eks. 'lærer MT'. Herefter blot med bogstaver, f.eks. 'MT'. Eleverne omtales ligeledes første gang f.eks. 'elev N' og efterfølgende f.eks. 'N'.

3.1 Eleverne skal tage ansvar for egen uddannelse

Optagelsen i EK sker i samarbejde med elevens distriktskole, da det er distriktskolen, der er forpligtet til at tilbyde eleven skolegang, uanset om den foregår der eller udliciteres til f.eks. EK (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 1). Det giver EK mulighed for at bortvise elever, hvilket giver EK's personale nogle helt andre forudsætninger end distriktskolen. Vicelederen JN beskriver det således:

Der er ingen elev, der går i Erhvervsklassen, der ikke selv har valgt det. Så det her, det er ikke noget man skal, og det er jo en fundamental ændring i forhold til folkeskolen. ... det gør jo, at vi får et andet fundament at stå på, fordi når der så er nogen, der begynder at pjække og så videre og så videre, for det gør de også her. Så det er ret nemt, så kalder vi dem ind på kontoret og siger 'Der er noget jeg ikke forstår, har du selv valgt, at du vil være her? Fortæl mig lige, har du ikke lyst til at være her?', 'Jo, jeg vil gerne være her'. Så skal vi lige have kigget på det og så skruer vi på skemaet og på alle de parametre, vi kan skrue på
(Bilag 2, l. 437-444)

JN pointerer dermed noget, der er ret centralt for personalets måde at drive skole på; nemlig at de giver eleverne selv en stor del af ansvaret for deres skolegang, og det sker allerede ved indskrivningssamtalen som JN beskriver således:

når man starter i Erhvervsklasse, så starter man med en samtale. ... Det kunne være MT og jeg, der har den med eleven, og så kan der også sidde nogle forældre, en sagsbehandler, en skoleleder og alt muligt andet. De må gerne sidde omkring det bord her, men det er eleven vi snakker med. Vi er fuldstændig ligeglade med, hvis forældrene bryder ind, så beder vi dem om at tie stille. Vi snakker med eleven. Og mødet det starter altid med, at eleven får at vide, at mødet kan slutte på tre måder; enten så har du lyst til at være her eller også har du ikke lyst til at være her, eller så skal du gå hjem og tænke over det. Og vi siger altid højt: 'Ligegyldigt hvor mange, der sidder omkring bordet, der synes, at du skal det her, så er vi to ligeglade med det. Vi synes, det er vigtigt, hvad du vil'

(Bilag 2, s. 428-438)

Denne tilgang til eleven er med til at sætte skub i den personlige udvikling, livsduelighed og socialisering, da det træner eleven i at blive opmærksom på egne følelser, behov og ønsker. Eleven er nemlig, ifølge Dewey (2005), i udgangspunktet i stand til at mærke egne følelser og behov, men kan fra tidligere skoletilbud, hvor de har oplevet mistrivsel, have så dårlige erfaringer med skolegang at de ikke længere synes, at det nytter noget at mærke efter – eller være vant til at forbinde skole og pædagogisk personale med negative følelser. Den tilgang EK's personale har til eleven kan være den 'forstyrrelse', der vækker elevens evne til selv at træffe velovervejede valg og finde motivationen til at uddanne sig, fordi eleven oplever at blive mødt på en anderledes måde end hidtil og derfor gør sig nye erfaringer og får nye vaner (Dewey, 2005; Dewey, 2012; Berger & Luckmann, 2003, s. 82). Denne tilgang sender desuden et signal til eleven om, at eleven er vigtig; så vigtig at personalet vil gå rigtig langt for at tilrettelægge skoledagen, så eleven kan komme igennem den. Det eneste de forlanger til gengæld er, at eleven tager ansvar for egen opførsel og for egen uddannelse ved at møde op i skolen. JN siger:

'vi starter derfra, hvor du [eleven] er kommet til og så længe dit mindset er, at du gerne vil have noget ud af at være her, så får du lov at være her'. Men i den anden boldgade, har vi så en elev, som begynder at slå op i banen og pjækker, og ikke gider, og ikke gør

noget ved det, når de er her og sådan noget, så truer vi ret hurtigt med den store pegefinger.
Og når det ikke hjælper, så hælder vi også nogen ud
(Bilag 2, l. 713-717)

Lærer LN siger ligeledes "Vi har nultolerance overfor grimt sprog og dårlig eller grænseoverskridende adfærd overfor os voksne og klassekammeraterne. Hvis det sker, så tager vi en samtale med dem og hvis det bliver ved, så bliver de smidt ud" (Bilag 4, s. 11). Som det ses i citaterne her, er personalet altså villige til at bortvise eleverne, hvis de ikke lever op til disse forventninger. En af årsagerne til, at personalet har disse forventninger er, at de er overbeviste om, at de ikke kan lykkes med at rykke eleven i en positiv retning, hvis ikke eleven samarbejder. I det ligger der altså en forventning om, at eleverne tager ansvar for egen skolegang, fordi det er en del af det at blive socialiseret til voksenlivet, at man tager ansvar for sit eget liv – herunder sin uddannelse. Berger og Luckmanns (2003) teori bekræfter personalet i, at deres socialisering af eleverne vil være mere vellykket, hvis de har en god relation, der er præget af gensidig respekt, samarbejde og tillid. Dette fordi den internalisering, der sker gennem 'de betydningsfulde andre' i højere grad vil påvirke eleven end den internalisering, der sker gennem 'den generaliserede anden' (Berger & Luckmann, 2003, s. 172).

Endnu en årsag til personalet har disse forventninger til eleverne er på grund af hensynet til de øvrige elever, for som MT siger "alle, der går her, har haft det svært nok i forvejen, så man [eleverne] skal eddermame opføre sig ordentligt" (Bilag 6, l. 96-97). Personalet har i det hele taget intention om, at eleverne skal lære at gå i skole med alt hvad det indebærer. MT siger:

De er jo ikke gode elever, så et eller andet sted, så skal man jo lære dem at gå i skole på en eller anden måde. De er slet ikke trænet i at gå i skole, så vi skal også sende dem videre i et eller andet uddannelsessystem, hvor de stadigvæk skal komme til tiden, sidde stille, koncentrere sig
(Bilag 6, l. 539-542)

Det, at lære at gå i skole, er helt afgørende for elevernes muligheder for fremtidig uddannelse, for på ungdomsuddannelserne risikerer de bortvisning, hvis de har for højt fravær eller ikke følger uddannelsesinstitutionens regler. For at kunne følge reglerne er det vigtigt, at eleverne har lært at

afkode og følge de normer, regler og traditioner, der er for uddannelse (Dewey, 2005). Det skal eleverne lære gennem internalisering af institutionelt baserede 'sub-verdener' som f.eks. en uddannelsesinstitution. Herigennem lærer eleverne om sociale normer og rutiner, og om det Berger og Luckmann (2003) kalder *relevansstrukturer*, således eleven ved, hvad der er passende opførsel i den givne situation, på den givne tidspunkt og overfor den givne person (s. 81-83). I denne forbindelse er det dog relevant at bemærke, at de elever der bortvises næppe, vil opnå nogen læring eller tilpasse deres adfærd på baggrund af bortvisningen. De vil med al sandsynlighed have de samme vanskeligheder og tilmed ikke have et skoletilbud, der kan rumme dem. Udfaldet af en sådan bortvisning vil blot være, at den bortviste elev ikke længere kan genere de andre elever eller personalet i EK, men hensynet til de mange kan da også være nødvendigt at vægte frem for hensynet til den ene (Dewey, 2005, s. 48-49).

Det anderledes udgangspunkt for at drive skole, hvor personalet i EK har mulighed for at være selektive i deres elevoptag, betyder, at de kan nøjes med at optage de elever, de mener, de kan hjælpe til øget alsidig og faglig udvikling. Det vil selvfølgelig øge EK's chancer for at være et succesfuldt skoletilbud, da det bevirker, at personalet kan fokusere deres ressourcer på at hjælpe de elever, for hvem EK rent faktisk er det rette skoletilbud, da både det faglige indhold og socialiseringen vil have størst effekt på de elever, der er modtagelige. Når personalet stiller krav til elevernes adfærd og har intention om at lære dem at begå sig i uddannelsessystemet er det med til at øge elevernes muligheder for videre uddannelse, da en hensigtsmæssig adfærd er nødvendig for at kunne gennemføre en uddannelse.

3.2 Det pædagogiske personale har fokus på relationer og fællesskab

Eleverne i EK har typisk haft en kompliceret folkeskoletid. Flere af eleverne har haft højt skolefravær og/eller skolevægring, hvor de ikke har været i skole i op imod et år. Det betyder dels, at eleverne er bagud med, og udfordret på, det faglige. Dels, for mange af eleverne, at de har stået udenfor fællesskabet, og måske endda er blevet mobbet. MT siger om elevernes folkeskoletid:

man har sådan lidt et indtryk af, at der er nogen, der har rendt rundt derude, og virkelig stået og trådt vande, og de kan lige holde snuden over vandet og få vejret. Og det er så det, og det er man overlevet i et par år. Og så kan man ikke mere
(Bilag 6, l. 442-444)

Nogle elever omplaceres af deres distriktskole, mens andre har oplevet ikke at få tilstrækkelig hjælp til deres udfordringer. Flere af eleverne har angst, ADHD eller andre diagnoser, der påvirker deres trivsel. Derudover kommer en del af eleverne fra ressourcetsvage familier, hvor forældrene har svært ved at hjælpe deres børn tilstrækkeligt med de udfordringer, de har fagligt, socialt og mentalt (Bilag 6, l. 1-207; Bilag 2, l. 172-175). Eleverne er derfor typisk umodne og deres primære socialisering kan have bidraget med et mangelfuldt og unuanceret virkelighedsbillede, særligt hvis eleverne også har været isoleret i deres skolegang og derfor ikke er blevet socialiseret af andre end deres forældre (Berger & Luckmann, 2003, s. 170-171). I et forsøg på at gøre op med dette er personalet opmærksomme på at skabe en tryk, tillidsfuld og respektfuld relation til eleverne. JN siger f.eks. ”Altså man kan jo sige, det er jo en helt anden måde at gå i skole på. ... Vi er i en helt anden, anderledes konstant relation med eleven her, end man er i folkeskolen” (Bilag 2, l. 149-152). Senere i samtalen uddyber JN dette udsagn og tilføjer:

skal vi møde ind lørdag for at få den [indskrivnings]samtale, så gør vi det, skal vi møde ind søndag, så gør vi det. Og når vi sender dem herfra, så får de en folder, hvor mit telefonnummer står på bagsiden og så siger jeg altid til den unge ‘Fra nu af og så til du skal starte på mandag’... ‘Der må du ringe til mig. Du må ringe i aften. Du må ringe i nat. Du må ringe lige når du vil, og jeg tager telefonen, hvis du ringer. Det lover jeg’. Og det handler jo om at sende et signal til forældrene og eleven om, ‘Nu laver vi en vending, en ny start. Vi tror på dig, vi vil gøre alt i verden for dig’
(Bilag 2, l. 675-681)

I dette citat er det tydeligt, at personalet brænder for at hjælpe eleverne og har intention om ”at tilbyde en nær og stabil voksenkontakt”, som netop et af de tre pædagogiske kernepunkter, der står beskrevet i EK’s brochuretekst (Bilag 3, s. 2). De to andre kernepunkter er ”at tage udgangspunkt i elevens situation” og ”at give sig god tid” (Bilag 3, s. 2). I den daglige praksis kommer det til udtryk ved at personalet har hver deres kontaktelever, som de ofte er i kontakt med – også udenfor skoletiden via telefonsamtaler eller SMS’er. Personalet hjælper eleverne med alt fra at komme med den rigtige bus, når de skal til praktikstedet, til at minde dem om, hvad skoledagen byder på. Personalet er altid klar med løsningsforslag og særlige aftaler, når eleverne er udfordrede (Bilag 4, s. 1-2, 21). Derudover har personalet samtaler med eleverne om deres trivsel og udvikling (Bilag 4, s. 10, 16-18). I løbet af

skoledagen observerer jeg, hvordan personalet og eleverne har en tillidsfuld og åben kommunikation, hvor eleverne snakker med personalet om både sex, alkohol og svære ting, der sker derhjemme (Bilag 4, s. 3, 10-12, 16-18). Jeg spørger i gruppeinterviewet ind til intentionen bag denne meget åbne og ærlige kommunikation:

MT: Det er da også lidt bevidst, går jeg ud fra, det har vi ikke snakket højt om, men det er da også, hvis man vil i relation med dem, og de skal tage én seriøst ...

CM: ... Jeg siger ikke, at vi skal være sådan helt på plan, men der er nødt til at være en eller anden form for balancegang ... Ja, det ved jeg ikke, om man kan sige venner, men lidt alligevel, at man har interesse for dem på andre områder end kun skolemæssigt. ... En samtale, hvor det er sådan lidt løst, og ikke har så meget med alt det faglige at gøre, den gør altså også bare vanvittigt meget relationsmæssigt

(Bilag 6, l. 773-786)

Personalet giver i ovenstående citat udtryk for, at det er et bevidst valg, for at skabe en god relation til eleverne ved at vise interesse og signalere, at eleverne kan komme til personalet uden at blive dømt eller irettesat. MT mener, at deres tilgang har en positiv effekt på samarbejdet og bidrager til en tillidsfuld relation mellem personale og elever:

Jeg tror i bund og grund ikke, at de har mødt en skoleverden før, som sådan har villet dem. Jeg tror faktisk, at de godt kan mærke, at vi vil dem måske her på stedet, og ... at der bliver en måde at være sammen på i rummet, hvor de ... gerne vil arbejde med i bund og grund

(Bilag 6, l. 277-284)

Denne praksis kan have afgørende betydning for elevens alsidige udvikling – særligt hvis eleven kommer fra en ressourcesvag familie, der ikke har formået at hjælpe eleven tilstrækkelig. I skolesammenhænge vil der typisk kun foregå sekundær socialisering, og denne socialisering kan kun *tilføje* til virkelighedsopfattelsen, men ikke *ændre* den virkelighedsopfattelse eleverne har fra den primære socialisering. Dog er det, ifølge Berger og Luckmann (2003), muligt at gennemgå en række begrebslige procedurer for at integrere den viden, som eleven mangler fra den primære socialisering og dermed give eleven mulighed for at blive en mønsterbryder, og dermed være bedre stillet ift.

mængden og længden af uddannelse, eleven er i stand til at gennemføre. Det er imidlertid kun muligt at ændre elevens subjektive virkelighed, hvis personalet har så god en relation til eleven, at der opstår en grad af følelsesmæssig dimension, at eleven opfatter én eller flere af personalet som en 'betydningsfuld anden' og ikke kun som en 'generaliseret anden' (s. 179-186).

Personalet har imidlertid ikke kun fokus på at relationen mellem personale og elev skal være god, de er ligeledes optagede af at skabe et godt fællesskab blandt alle aktørerne i EK. MT er inde på, at dét at eleverne bliver en del af et fællesskab måske ligefrem kan være det, der gør skolegangen meningsfuld:

Jeg synes jo, at vi i den grad er lykkedes, hvis der er en, der kommer og går i skole her i et år eller to, og har været del af et fællesskab, hvis man aldrig har været med i et fællesskab. Altså ungefællesskab, det kan jo gøre ondt helt ind i hjertet, hvis der er nogen, der ikke er med i et fællesskab. Det er bare så vigtigt. Så hvis der er nogen, der kommer og føler, 'Jeg var sgu med der, og jeg grinte, og havde sjovt, det var rart at komme. Og jeg synes, jeg er blevet respekteret for den jeg er'. Så er det rigeligt fint for mig
(Bilag 6, l. 617-623)

Også ifølge Dewey (2005) er det vigtigt, at eleverne er en del af et fællesskab, da det kan bidrage til at udvikle eleverne demokratiske kompetence. Dette fordi et fællesskab indebærer, at der er en fælles bevidsthed, hvor hver enkelt er bevidst om, at dennes handlinger har indflydelse på, hvad de andre foretager sig, og at det de andre foretager sig ligeledes har indvirkning på den enkelte (Dewey, 2005, s. 52). Det er dog ikke givet, at eleverne er i stand til blot at træde ind i et fællesskab præget af gensidig tillid og respekt, hvis de tidligere er blevet mobbet og/eller har stået udenfor fællesskabet, fordi eleven vil være tilbageholdende over situationer, der tidligere er oplevet negative. Når et menneske indtræder i et nyt socialt miljø, gør det sig, ifølge Dewey (2005), nogle erfaringer med sin adfærd og derefter tilpasser det adfærden ud fra de konsekvenser (gode som dårlige) adfærden havde. Mennesket afkoder således fællesskabet og gør, hvad det kan for at passe ind og blive accepteret, fordi det frygter udstødelse af fællesskabet. Personalet støtter eleverne til at lære at begå sig i et fællesskab. I en dansktime observerer jeg, hvordan MT støtter eleverne til at tale og dele med hinanden. Forud for observationen har MT spurgt nogle elever ind til, hvorfor de ikke deltog i undervisningen:

MT: Der sidder nogle kloge hoveder som ikke siger noget. Hvordan kan det være?

MT henvendt til elev G: Hvorfor er du så stille?

G: På grund af min fortid.

MT: Vil du fortælle om din fortid?

G: Jeg har levet ni år i fysisk vold. Derfor er jeg tit stille.

MT: Kæmpe respekt for at du deler. Det er første skridt i din udvikling. For du har en masse godt at byde ind med som vi andre går glip af.

MT henvendt til elev T: T, du har en anden historie. Vil du dele den? Hvorfor siger du ikke så meget på klassen?

T: Jeg har haft dårlige oplevelser på den anden skole. Nogle dårlige klassekammerater der ikke tog noget seriøst.

MT til elev S: Vil du dele hvorfor du ikke siger så meget?

S: Nej.

MT: Det er helt fair.

Elev D: Jeg har svært ved at forstå det. Altså hvorfor nogle ikke rigtig siger noget. Jeg har bare en helt anden tilgang.

MT: Ja du er jo ikke bange for at sige noget. Måske du kan give nogle gode råd til, hvordan man tør sige noget?

D: Jeg ved ikke, jeg siger det bare. Man skal ikke være så bange for, hvad andre tænker.

G: Det er min angst der styrer det.

Elev B henvendt til G: Du gør det jo lige nu.

MT henvendt til G: Du gør det pisse godt lige nu.

MT til hele klassen: Så herinde skal vi måske øve os lidt i at nogen skal holde sig lidt mere tilbage og give plads. Nogle andre skal turde at sige lidt mere. Det er fedt at I åbner op. Det skaber respekt og forståelse mellem hinanden

(Bilag 4, s. 39-40)

MT faciliterer en rolig og tryk samtale med eleverne, hvor det er legitimt for dem at sige fra, hvilket er utrolig gavnligt for deres udvikling og identitetsdannelse, da Dewey beskriver ”at social kompetence ikke opnås gennem negative begrænsninger, men gennem den positive brug af medfødte individuelle evner i aktiviteter, der har en social mening” (Dewey, 2005, s. 136). Det at indgå i en tryk samtale, hvor eleverne kan være ærlige og blive mødt med respekt og omsorg vil formentlig

opleves meningsfuldt for dem, og det er ligeledes med til at styrke deres sammenhold og fællesskab. Denne type af samtale vil desuden bidrage til elevernes socialisering og udvidelse af social viden, da eleverne lærer af hinandens erfaringer følelser og opførsel. Berger og Luckmann (2003) formulerer det således at ”Sproget typificerer ... erfaringer, så de kan indordnes i bredere kategorier og dermed blive meningsfyldte ikke bare for mig selv, men også for mine medmennesker” (s. 77).

Personalets praksis, hvor de tilbyder en nær og stabil voksenrelation til eleverne, skaber mulighed for at integrere viden hos eleverne, som de måske ikke hidtil har opnået gennem den primære socialisering. Viden der kan være nødvendig for at begå sig i samfundet og som dermed vil bidrage positivt til elevernes alsidig udvikling. Derudover forsøger personalet, gennem deres praksis, at skabe gode forhold for fællesskab blandt eleverne. Fællesskabet vil give eleverne mulighed for at udvikle sig alderssvarende og opnå relevante sociale kompetencer, så de i fremtiden også kan begå sig i andre (skole)fællesskaber. I det tilfælde, at personalet lykkes med at skabe en nær, tryk og tillidsfuld relation til den enkelte elev, og eleven samtidig oplever at indgå i et trygt fællesskab præget af gensidig respekt, vil det bidrage positivt til elevernes demokratiske dannelse, erfaringsudveksling og sociale vidensforråd. Det vil gøre det lettere for eleverne at begå sig på uddannelsesinstitutioner og i de (lærings)fællesskaber der finder der, hvilket vil øge elevernes muligheder for at kunne gennemføre en uddannelse.

3.3 Eleverne skal opleve succes og trivsel

Personalet i EK har intention om, at eleverne skal have succesoplevelser, der kan styrke deres tro på dem selv og give dem mod på skolegangen og fremtiden. Ifølge MT driver de ”en skole, hvor der er fokus på en anden type læring. ... fokus på det, som de er gode til. Fordi de har haft nok af nederlag med ikke at fungere i ... de normale rammer” (Bilag 6, l. 28-30). Det, der træder særligt tydeligt frem i mine observationer er, at personalet har en intention om at fremhæve elevernes ressourcer med det formål at få eleverne til at opleve succes og trivsel. MT pointerer, at det er en bevidst strategi, at de fokuserer på det positive frem for det negative:

der er noget godt i dem allesammen. Og de har allesammen nogle kompetencer. Og hvis vi begynder at lyse på det med lommelygten i stedet for alt det, man ikke kan, så er det bare en sjovere og federe fortælling
(Bilag 6, l. 204-206)

Et sådant fokus kan have stor betydning for elevernes identitetsdannelse, da identiteten, ifølge Berger og Luckmann (2003), dannes gennem andres fortællinger om individet. Når personalet fokuserer på elevernes kompetencer og fortæller den gode historie fremfor den dårlige, kan det bidrage positivt til at elevens selvværd og tro på egne evner (Berger & Luckmann, 2003, s. 172). Ifølge Dewey er eleverne særligt sårbare i forhold til, hvilken fortælling om dem, de bliver mødt af, da de har en alder, hvor de er ved at "finde sig selv" og spejler sig særligt meget i, hvordan deres medmennesker opfatter dem (Dewey, 2005, s. 25-27, 138-140). Flere af eleverne har et lavt selvværd, bl.a. fordi de i tidligere skoletilbud har oplevet ikke at kunne klare kravene, og derfor har fået det selvbillede og den fortælling om dem selv, at de ikke er gode nok og ikke har de rette kompetencer (eller nogen overhovedet) (Bilag 6, l. 605-612). Personalets positive tilgang til eleverne kan bidrage til at ændre dette selvbillede til det bedre, omend dannelsen af en identitet og selvopfattelse, ifølge Berger og Luckmann (2003), indebærer "en dialektik mellem selvidentifikation og andres identifikation af individet, mellem en objektivt tildelt og en subjektivt tilegnet identitet" (s. 172). Personalets syn på, tilgang til og italesættelse af eleven er således en del af den objektivt tildelte identitet.

Til trods for, at personalet har et stort fokus på elevernes trivsel og alsidige udvikling er de også optagede af elevernes faglige udvikling. Personalet mener dog ikke, at disse er hinandens modsætninger og ifølge vicelederen JN tilrettelægger de derfor en skoledag, der indarbejder det fagfaglige i det livsduelige:

det sætter vi absolut øverst på listen, det er det der med livsduelighed, men samtidig så ... går allesammen til folkeskolens afgangsprøve i dansk og matematik. ... Men det fagfaglige får et fokus af to grunde, dels fordi de skal have en fornemmelse af, at de går i skole og det tror vi på, at helt grundlæggende i vores samfund, der betyder det at gå i skole, det betyder at have nogle fag ... Det er den ene ting og den anden ting, det er, at det jo er fundamentet for at kunne klare at gå ned og handle i Fakta, for hvis jeg ikke kan læse, og hvis jeg ikke kan stave og hvis jeg ikke kan skrive og så videre og så videre, så bliver det svært for mig at gå ned og handle nede i Fakta. Hvordan finder jeg så ud af hvad purløg det er? Så har jeg nogle hjælpemidler, jeg arbejder med i dansk og jeg kan gå ned og bruge de hjælpemidler, og så giver det mening. Så man kan sige, at vi arbejder det fagfaglige ind i livsdueligheden og ikke omvendt
(Bilag 2, l. 362-374)

Denne undervisningstilgang er utrolig godt i overensstemmelse med Deweys teori om erfaringslære. Ifølge Dewey (2005) vil det formentlig være langt lettere for eleverne at finde mening i læringen, hvis den viden de skal tilegne sig, omsættes til praksis eller sættes i forbindelse med kendte handlinger som f.eks. indkøb. Dog har undervisningsmetoden den konsekvens, at den ikke kan lære eleverne de mere abstrakte færdigheder, der kan være nødvendige at besidde i en højtudviklet kultur som den danske. Med andre ord vil der altså være grænser for, hvor belærte eleverne kan blive, gennem en så praksisnær undervisning, fordi ikke alt kan oversættes til velkendte handlinger og genstande (Dewey, 2005, s. 29-30). En del af årsagen til, at personalet alligevel vælger denne prioritering er, at de ikke finder det realistisk, at eleverne kan lære fag-fagligt stof, før de i højere grad er i trivsel og dermed modtagelige for læring. Denne holdning baserer de på, at langt de fleste af deres elever har haft lange perioder med skolevægring forinden de er startet i EK. Pædagog KT fortæller desuden, at eleverne er følelsesmæssigt umodne og ude af stand til at regulere sig selv. Hun siger i den forbindelse ”Det må vi hjælpe dem med, før vi kan noget som helst andet” (Bilag 4, s. 15). Derudover beskriver KT, at hun i sin engelskundervisning har fokus på elevernes trivsel fremfor at fokusere på det faglige, da eleverne ikke er i stand til at lære engelsk på et højt niveau. Det vil formentlig også være lettere for eleverne at lære i en situeret kontekst, der giver mening for dem, end hvis de blot følger et klassisk pensum, fordi det, ifølge Dewey (2005), har en uddannende og opdragende effekt, når eleverne deltager i en fælles aktivitet, fordi ”Ved at udføre sin andel af den fælles aktivitet tilegner individet sig det formål, som driver det, og individet bliver fortrolig med dets metoder og indhold, tilegner sig de nødvendige færdigheder og gennemtrænges af dets følelsesmæssige ånd” (s. 44).

For at give eleverne succesoplevelser og gode erfaringer med at gå i skole, har personalet intention om at møde eleven på det rette faglige niveau – uanset hvor dette niveau ligger. Således står der i EK’s brochure at ”Al undervisning forudsættes at tage afsæt i elevens standpunkt” (Bilag 3, s. 2).

Denne tilgang kan, ifølge Dewey (2012), have stor betydning for elevernes læringsudbytte og motivation, da hans læringssyn tager afsæt i at eleven besidder medfødte ressourcer, som læreren må bringe i spil således, at eleven er i stand, og motiveres til, at tilegne sig ny viden og nye erfaringer. Med andre ord er det ikke muligt for læreren blot at ’overføre’ viden til eleven, hvis eleven ikke er ’modtagelig’, derimod opfordrer Dewey (2012) til at ”selv om vi ikke kan lære eller undervises i at tænke, må vi lære, *hvordan* vi tænker godt, især *hvordan* vi tilegner os den generelle *vane* at reflektere” (s. 492). Personalet bør derfor tage højde for, at eleverne har forskellige tankemønstre og

ikke vælge én undervisningstilgang overfor alle eleverne, men i stedet lære eleverne at kende, således hver elev kan mødes på det rette niveau og med den rette tilgang (Dewey, 2012, s. 500). MT forklarer, at de i praksis møder eleverne på deres individuelle niveauer ved at give dem opgaver uden angivelse af klassetrin. Dette med tanke på at give eleverne en succesoplevelse uden samtidig at gøre dem opmærksomme på, at det ikke er alderssvarende materiale. MT siger i den forbindelse:

jeg tror, det må også være befriende, endelig at ... møde noget, hvor man kan honorere det, og man tænker, 'Fuck, det kører sgu da godt, det kan jeg godt finde ud af'. Altså, at komme i den der zone, og det der flow, i en skolekontekst, man ikke har siddet i før. Det er sgu da stærkt motiverende
(Bilag 6, l. 1000-1004)

Ifølge Dewey (2005) skabes vores virkelighedsbillede af de erfaringer, vi har med os fra fortiden, og ud fra dem handler vi så i nutiden med bevidsthed om, hvilke konsekvenser det vil have for fremtiden. Det betyder at eleverne vil have modstand på det, de har dårlige erfaringer med (Dewey, 2005, s. 35-37, 133). Som MT er inde på i citatet ovenfor, har eleverne i EK mange dårlige erfaringer med skolegang. Disse erfaringer kan dog erstattes eller opvejes af nye gode erfaringer med skolegang, som vil give eleverne mod på at gå i skole. Dermed kan eleverne komme ind i en positiv spiral, hvor de får flere og flere gode erfaringer med skolegang og læring, fremfor at befinde sig i en negativ spiral som de hidtil har gjort, og som i sidste ende har ført til skolevægring for flere af eleverne.

Der er tilmed en vis sandsynlighed for, at eleverne, gennem deres primære socialisering, har fået en negativ holdning til skolen, da MT fortæller at ”99,5 procent af gangene, så kommer forældrene ind og har haft en dårlig relation til skoleverdenen” (Bilag 2, l. 479-480). Når personalet møder eleverne på det rette mentale og faglige niveau, er der større sandsynlighed for, at de formår at trænge igennem med den sekundære socialisering af eleven og få denne skrevet sammen med den subjektive virkelighed eleven har med sig fra den primære socialisering, og dermed få eleven til at indse, at ikke *alle* skoletilbud giver dem dårlige oplevelser og dårlig selvfølelse (Berger & Luckmann, 2003, s. 183-184). For at dette kan lade sig gøre er det dog nødvendigt, at personalet hjælper eleven til at integrere den viden, som eleven mangler fra den primære socialisering. Det kan f.eks. være viden om at lærere og pædagoger ikke altid skælder ud eller viden om, at eleven kan få tilstrækkelig hjælp til en opgave (Berger & Luckmann, 2003, s. 179-184). Personalet hjælper eleven til at integrere denne viden, når de fokuserer på succesoplevelser og samtidigt undlader at dvæle for meget ved det, der ikke lykkes. Det observerer jeg i en engelsktime, hvor KT siger til klassen, i forbindelse med at alle eleverne skal

skiftes til at skrive engelske ord på tavlen: ”Husk på vi går ikke op i stavning, vi går op i at I skriver noget. Skide være med det, I er jo megagode” (Bilag 4, s. 13). I denne engelsktime skriver flere af eleverne seksuelle ord og skældsord på tavlen, hvilket KT ikke kommenterer på. Efter timen spørger jeg KT, hvorfor hun lader disse ord stå og bruger dem aktivt i undervisningen, hvortil hun svarer:

De ord er jo en del af deres verden så det synes jeg, vi lærere er nødt til at forholde os til. Hvis jeg giver det for meget opmærksomhed, kan det få en negativ effekt. Så synes jeg det fungerer bedre bare at lade dem bruge ordene. De har også bare så mange oplevelser med at blive rettet på så det synes jeg ikke de skal opleve her. De mener jo ikke noget dårligt med det
(Bilag 4, s. 14)

Her ses det igen, hvordan personalet har fokus på at give eleverne gode oplevelser med skolegang fremfor det modsatte. Jeg oplever generelt i mine observationer og uformelle samtaler med personalet, at de afvejer den enkelte situation og ikke giver negativ opmærksomhed medmindre det er strengt nødvendigt (Bilag 6, l. 286-355). Denne tilgang bakkес op, hvis man ser mod Deweys (2005) pointe om, at et barn bør guides til den *hensigtsmæssige* opførsel, da megen opmærksomhed på et barns *uhensigtsmæssige* opførsel ofte kan føre til at barnet øger opmærksomhed på denne opførsel, men ikke medfører at opførslen stopper (s. 134). KT guider eleverne til en hensigtsmæssig opførsel, ved at opmuntre dem til at skrive engelske ord, da det er denne kompetence de skal øve i denne situation. Hvorvidt de så bruger nogle sobre ord eller ej, er ikke relevant i denne situation, hvorfor hun ikke henleder elevernes opmærksomhed herpå.

Udover at møde eleverne på deres faglige niveau sørger personalet også for at stilladsere eleverne, når det er nødvendigt og dermed vise eleverne, at de kan få tilstrækkelig hjælp. Et eksempel herpå er i en dansktime, hvor eleverne skal arbejde selvstændigt med læsning eller læse-opgaver. Elev A har valgt at lave læse-opgaver i et hæfte, men er opgivende og klapper flere gange hæftet i med udtalelsen om, at hun er færdig. MT bruger meget af timen på at støtte A i opgaveløsningen og siger på et tidspunkt til hende:

”Du startede med at sige at du ikke kan og ikke vil, men nu har du faktisk lavet det. Så du kan jo godt. Det er sjældent jeg beder en elev lave noget, som jeg ved de ikke kan. Jeg tror du har det bedre med dig selv nu. Du siger så mange dumme ting til dig selv, som du

ikke får det godt af” ... MT begynder at læse en tekst højt fra hæftet og gennemgår bagefter spørgsmålene, mens A svarer. MT noterer svarene. Da de er færdige med opgaven, siger MT ”Godt gået nu har du allerede løst to opgaver som du faktisk ikke troede du kunne klare”

(Bilag 4, s. 36)

Under denne observation får jeg indtryk af at A, hvis hun var på egen hånd, havde givet op på opgaverne – og dermed oplevet (endnu) et nederlag – men fordi MT stilladserer undervejs finder A modet og motivationen til at gennemføre opgaverne og dermed få en succesoplevelse og en positiv erfaring med opgaveløsning og skolegang, som hun har med sig næste gang hun befinder sig i lignende situationer (Dewey, 2005).

Personalet mener, at succes, anerkendelse og at blive mødt på rette niveau er en forudsætning for at eleverne holder motivationen og modet oppe. MT mener desuden at fællesskabet har en stor betydning for elevernes motivation:

Så jeg tror, de har en opfattelse af ‘Jeg bliver faktisk mødt der hvor jeg er, og jeg bliver også mødt som den jeg er’. Så det er mindst lige så vigtigt, at man fornemmer ‘Jamen, jeg kan komme som den jeg er’. ... Og jeg tror, hvis man ikke trives i fællesskabet, og man ikke har det godt med at komme afsted i skole, så er det sgu lige meget, om man skal lære noget sådan fag-fagligt eller man skal øve sig på at vaske tøj eller nogle skal bage en kage eller i værkstedet. Så handler det om, at man føler, man er med i flokken og at kunne vise, hvem man er

(Bilag 2, l. 399-406)

MT kan have en pointe i, at fællesskabet har indflydelse på elevernes motivation, da de præges af det sociale miljø, de befinder sig i. Dewey (2005) beskriver at ”Det sociale miljø danner individets mentale og følelsesmæssige adfærdsdispositioner ved at involvere individet i aktiviteter, der vækker og styrker visse impulser, som har visse formål og indbefatter visse konsekvenser” (s. 39). Det vil sige, at når EK tilrettelægger skoledagen sådan, at den enkelte elev får mulighed for at bidrage positivt til fællesskabet, fordi der tages hensyn til elevernes udfordringer og samtidig er fokus på at bringe deres kompetencer i spil, medfører det formentlig at eleverne kan finde mening i at møde op i skolen og bidrage til fællesskabet. Samtidig vil disse tiltag, som tidligere beskrevet, bidrage positivt til

elevernes identitetsdannelse og alsidige udvikling (Dewey, 2005, s. 39-40, 130-141; Berger & Luckmann, 2003).

Den praksis der understøtter, at eleverne kan opleve succes og trivsel samt opleve at være en del af et fællesskab, er bidragende til elevernes dannelse og alsidige udvikling, fordi

I sidste instans kræver det sociale liv ikke blot undervisning og læring for at kunne opretholdes, men selve processen at leve sammen er dannende. Processen udvider og oplyser erfaringen. Den stimulerer og beriger fantasien. Den skaber en ansvarlig omhu og giver liv til tale og tanke
(Dewey, 2005, s. 27).

Derudover vil denne praksis formentlig bidrage til, at eleverne får positive erfaringer med skolegang og dermed have øgede chancer for at finde mening og motivation i at fortsætte i uddannelsessystemet efter grundskolen.

3.4 Eleverne skal træne livsduelighed og socialiseres til voksenlivet

Personalet har intention om at socialisere de unge, således de bedst muligt kan begå sig i samfundet og klare voksenlivet. MT siger, i en samtale om hvad der sker, hvis de tager for mange hensyn til eleverne:

den virkelig verden, de skal ud og fungere i. ... der bliver ikke taget de hensyn, der bliver taget her og så slår du dig virkelig meget ude på eksempelvis et uddannelsessted eller i et arbejdsmarked eller de næste du møder tager ikke hensyn til, at du er på den måde, nødvendigvis i samme grad. ... Så man er også nødt til en gang i mellem at udfordre dem på 'Det er sådan, det foregår i den virkelige verden, så det skal du også kunne håndtere i en vis grad, og hvad gør du så?'
(Bilag 2, l. 840-845)

Når MT taler om at lære eleverne at "det er sådan, det foregår i den virkelige verden" er der tale om socialisering, hvor der foregår en internalisering af institutionelt baserede 'sub-verdener'. Internalisering er ifølge Berger og Luckmann (2003) "den umiddelbare opfattelse eller fortolkning af

en objektiv hændelse som udtryk for en mening, alt manifestation af en andens subjektive processer, som derigennem bliver subjektivt meningsfulde for individet selv” (s. 169). Eleverne internaliserer, hvordan de skal begå sig i de forskellige sammenhænge, såsom i bussen, supermarkedet eller på en arbejdsplads, fordi det pædagogiske personale og andre fra den pågældende ’sub-verden’ viser, fortæller og signalerer, hvordan man skal begå sig (Berger & Luckmann, 2003, s. 178-180).

Et af tiltagene i EK’s praksis ift. socialisering består i, at eleverne skal i praktik hos en ekstern virksomhed. Praktikken bidrager netop til internalisering af sub-verdener. Når en elev f.eks. er i praktik som tømrer vil eleven afkode sprogbrugen, rollen og rollens normer som er i denne sub-verden, dvs. tømrerfirmaet (Berger & Luckmann, 2003, s. 178-179). Det kommer til udtryk ved, at flere af de elever, der er i praktik som tømrer kommer i skole i arbejdsbukser, selv på dage hvor de ikke er i praktik. Når de hjælper med at ordne praktiske ting på skolen, bruger de “håndværker-sjagon” overfor hinanden og overfor læreren FL, der tidligere har arbejdet som VVS’er. Det samme gør sig gældende for en elev, der er i praktik i et storkøkken, som tager styringen og ansvaret for madlavningen, når eleverne er i skolens køkken (Bilag 4, s. 7-8, 31). Dette er udtryk for, at eleverne internaliserer de sub-verdener, de møder udenfor EK og uanset om de senere skal uddanne sig til f.eks. tømrer eller ej, så bidrager det til at udvide deres sociale viden (Berger & Luckmann, 2003, s. 80). Praktikstederne tilbyder desuden et miljø, hvor eleverne kan udvikle sig og finde mening, da et erhverv giver dem den kontinuerlige motivation, som, Dewey (2012) beskriver, at børn og unge ofte mangler. Derudover giver erhvervet eleverne nogle meningsfulde handlinger, hvorom de kan organisere deres tanker, overbevisninger og vaner (Dewey, 2012, s. 502).

MT pointerer desuden, i ovenstående citat, at personalet har et ansvar i at udfordre eleverne, således de er klar til at møde det øvrige samfund, som findes udenfor og efter EK. Dette perspektiv bakkes op af Deweys (2005) pointe om, at det er personalets ansvar at videregive til eleverne, hvilke forventninger, normer og idealer de vil blive mødt af i samfundet, så de unge kan navigere i disse. Det er ligeledes en nødvendighed at videreformidle forventninger, normer og idealer for at samfundets sociale strukturer kan bestå. Ifølge Dewey er de unge slet ikke i stand til at tilegne sig grundlæggende færdigheder og kompetencer til at begå sig i samfundet, hvis ikke de vejledes af ældre medlemmer af samfundet, som f.eks. deres lærere og pædagoger. Det kan dog være svært for personalet at vejlede eleverne blot ved brug af ord. Derfor skal personalet hellere, gennem deres handlinger, demonstrere det for eleverne (Dewey, 2005, s. 23-26). Jeg observerer, at personalet demonstrerer gennem handlinger, men også vejleder med ord. Et eksempel herpå er under den fælles

morgenmad, som personalet og eleverne har hver fredag morgen. Selve det, at personalet prioriterer at have fælles morgenmad hver fredag, hvor personalet spiser med eleverne, bidrager til at personalet gennem deres handlinger demonstrerer, hvilke normer og ritualer der er forbundet hermed. Undervejs i morgenmaden guider personalet desuden gennem ord, når FL f.eks. siger ”nu skal du sende smørret videre” til en elev og MT spørger ”vil du tage kaffen til mig?” til en anden elev (Bilag 4, s. 21). Denne kommunikation med eleverne har, ligesom det tidligere er beskrevet, karakter af, at det er personalet, der præger eleverne om de fælles normer, da eleverne mødes, der hvor de er, fremfor at blive irettesat. MT giver igen udtryk for, at det er intentionelt fra personalets side:

det er jo klart, man kan jo ikke gøre det, hvis ikke man har lært det. Og hvis ikke man har lært at sidde ved morgenbordet, så er det måske heller ikke helt rimeligt, at man får ... en masse skæld ud over, at man ikke sender smørret videre, og man sidder med jakken på og sådan noget, fordi de er jo bare produkter af, hvad de kommer fra
(Bilag 6, l. 250-254)

Her pointerer MT desuden at nogle af eleverne ikke har lært om f.eks. bordskik gennem deres primære socialisering. Dette er et eksempel på en situation, hvor personalet, gennem den nære relation, kan forsøge at ændre på den subjektive virkelighed, eleverne har fået med sig fra den primære socialisering. Som beskrevet i afsnit 3.2 kræver det, at eleverne kan integrere den viden, de mangler fra den primære socialisering. Det kan f.eks. være viden om, at de fleste mennesker vil forvente at man sidder ved et bord, spiser sammen og sender maden rundt. Dét at personalet bruger noget af skoledagen på at spise sammen og desuden taler med eleverne om selve den proces det er, at spise sammen, er en del af de begrebslige procedurer eleverne skal igennem, for at kunne opnå denne viden (Berger & Luckmann, 2003, s. 179-181). Ifølge Dewey (2005) er det essentielt for elevernes dannelse, at personalet ikke pådutter dem en bestemt opførsel gennem skæld ud, men i stedet skaber et miljø omkring eleverne, som gennem handlinger viser dem, hvilken vej der er mest hensigtsmæssig at følge, for at passe ind i samfundets normer. Når miljøet, som her, opfordrer eleverne til en bestemt adfærd, vil de motiveres til at vælge denne adfærd, da det vil øge deres chancer for succesfuld interaktion med, og anerkendelse fra, andre (Dewey, 2005, s. 33-34).

Et andet element i skoledagen, hvor eleverne har mulighed for at træne socialiserings- og livsduelighedskompetencer, er gennem den fælles frokostordning. Jeg oplever allerede på min første observationsdag, at alle eleverne og personalet spiser frokost sammen i det store køkken. Det er

eleverne der på skift gør frokosten klar, dækker bord osv. Jeg observerer, at eleverne tager ansvar for frokosten, f.eks. ved at finde ekstra service og stol til mig, da de erfarer, at jeg skal spise med. Efter frokosten sætter eleverne deres service i opvaskemaskinen og stol tilbage i stablen. Jeg spørger MT ind til denne frokostordning og han fortæller at forældrene betaler 200 kroner om måneden, hvis deres barn skal være med i frokostordningen. Det er et tilbud, men alle forældre vælger det til. Til trods for denne indbetaling løber det dog ikke rundt men det er en prioritet for skolen. Grunden til at det prioriteres uddyber MT således:

Eleverne skal kunne stege en frikadelle når de går ud af skolen her og så kan vi jo lige så godt spise de frikadeller til frokost ... Nogle er vant til at hjælpe til derhjemme. Andre ved slet ikke hvordan de skal begå sig i et køkken. Frokostordningen hjælper også eleverne til at få begreb om økonomi, planlægning og indkøb. For nogle elever er det en stor overvindelse at kunne handle ind selv, så er det det de træner. Andre skal lære at overskue hvad der allerede er i køleskabet og hvad de har råd til at købe ind

(Bilag 4, s. 26)

Frokostordningen er endnu et eksempel på en situation, hvor personalet gennem deres handlinger får mulighed for at demonstrere nogle af hverdagslivets rutiner og normer for eleverne. Rutiner og normer eleverne måske ikke har fået med hjemmefra. Dog trækker personalet sig efterhånden, som eleverne stifter bekendtskab med frokostordningen, og lader eleverne gøre deres egne erfaringer med at planlægge menuen, lave en indkøbsseddel, købe ind på egen hånd og få budgettet til at holde (Bilag 4, s. 26). Dét at eleverne efterhånden bliver i stand til at klare mere på egen hånd, er et tegn på, at eleverne gennem deres skolegang i EK bliver mere livsduelige, men også et tegn på at personalet, gennem deres praksis, lykkes med at socialisere eleverne til voksenlivet.

Personalet har intention om at lære eleverne nødvendige kompetencer til at klare livet. FL siger ”det vigtigste de skal lære er ikke at give op” (bilag 4, s. 1). I det hele taget er personalet fokuseret på at eleverne skal lære mestringsstrategier til at klare de udfordringer de vil møde gennem livet, så de ikke opgiver (Bilag 4, s. 9). En af metoderne personalet bruger til at lære eleverne mestringsstrategier og nødvendige kompetencer er ved, at eleverne hjælper med forskelligt praktisk arbejde på skolen. Et eksempel herpå er i forbindelse med, at EK skal rykke i nye lokaler. Følgende observation er fra en værkstedstime, hvor MT har en gruppe elever med nede i de nye lokaler for at pakke ned. Der er blandt andet en flipover, der skal pakkes sammen:

MT fortæller eleven, der skal hjælpe, at benene kan foldes sammen. Eleven starter med at sparke til dem [i et forsøg på at folde dem, som benene på et sammenklappeligt bord]. MT siger i roligt toneleje: "Nej nej, man kan skrue på dem sådan her" og viser hvordan. Eleven begynder at skrue, og trækker benene udad. MT: "Du skal skubbe den anden vej, så benene foldes ind. Så fylder den nemlig ikke så meget, når vi skal flytte den". Eleven skubber benene ind

(Bilag 4, s. 5-6)

En vigtig pointe i dette eksempel er, at MT ikke overtager opgaven fra eleven og løser den for ham, men i stedet forklarer og viser, så eleven ikke oplever et nederlag ved ikke at kunne, men i stedet får succesoplevelsen, da det lykkes. Det giver eleven den erfaring, at han godt kan klare denne type af opgaver og han kan dermed komme i vane med at løse denne type af opgaver og være mindre tilbøjelig til at give op (Dewey, 2005). Ifølge Dewey er denne type af socialt liv, mellem læreren og eleven, og kommunikation af lærerens egen erfaring, som eleven kan drage nytte af, bidragende til elevens dannelse. Dette fordi MT formår at formulere sin erfaring uden at virke bedrevidende eller overtage opgaven fra eleven (Dewey, 2005, s. 27).

Når personalet skaber en skolepraksis, hvor eleverne skal deltage i hverdagslige og praktiske gøremål, skaber de et miljø, der afspejler det øvrige samfund, hvor eleverne kan lære sociale normer og rutiner og dermed internaliseres til at være en del af de institutioner, der findes i samfundet (Berger & Luckmann, 2003). Det er dog ikke altid, at personalet oplever, at de unge er motiverede for de praktiske opgaver som skoledagen i EK indeholder, eller at de kan se meningen med at opnå kompetencer indenfor alle områder. MT siger i den forbindelse "Jeg synes faktisk det er fedt nok når de sætter spørgsmålstejn ved, hvad de kan bruge det til. Så tager vi jo en snak med dem om det og det kan faktisk være en god og vigtig snak" (Bilag 4, s. 27). For at give eleverne mulighed for at udvikle deres tænkning samt danne deres egne meninger finder personalet det vigtigt, at eleverne kan se en mening med det, de foretager sig, og er motiverede for at løse opgaven. Det kommer bl.a. til udtryk, når personalet taler med eleverne om deres motivation for, og meningen med, undervisningen. Et eksempel på en sådan samtale ses i denne observation fra en dansktime, hvor MT konfronterer en elev med, at han er uopmærksom:

MT: ”Hvorfor ved du det så ikke? Det er fordi du ikke fulgte med. Hvorfor gjorde du ikke det?”

Elev B: ”Fordi jeg ikke rigtig kan se hvad jeg skal bruge det til”

MT: ”Okay. Skal jeg prøve at forklare dig hvad du skal bruge det til? Ville det hjælpe dig? Altså jeg mener det ikke provokerende, men det kunne jo være det var en fin snak at have”

B: ”Nej nej, det er da ikke provokerende, vi kan da godt åbne op”

MT spørger hver enkelt elev om de er motiverede for den undervisning de har lige nu. To piger svarer at de er okay motiverede, men resten af eleverne svarer at de ikke er.

MT: ”Grunden til vi laver det her er fordi I skal til prøve i det. Måske man ikke kan bruge det til så meget bagefter, men I skal bruge det til prøven. Men derudover så er det vigtigt at have holdninger til for eksempel ungdomsliv, derfor har jeg valgt denne her musikvideo. For jeg kunne jo have valgt en hvilken som helst musikvideo, men nu har jeg valgt en, hvor vi kan snakke lidt holdning. Og hvis ikke man har en holdning så skal man til at have det. Det kunne for eksempel være en holdning til gruppepres, druk, scorekultur, snus og den slags. Giver det mening B?

B: ”Ja ja”

MT: ”Vi skal også kende teknikker, perspektiv, farver og så videre. Det er også vigtigt at kende til dansk kultur. Måske ikke lige De Danske Hyrder, men det er vigtigt at kende andre forfattere og kunstnere som for eksempel Kim Larsen og HC Andersen. Hvis man ikke kender til sådan nogle så kommer man til at virke lidt dum og uvidende”

B: ”Det giver lidt mere mening end før”

(Bilag 4, s. 39-40)

Ifølge Dewey (2005) er det vigtigt for individets udvikling og forståelse af verdenen, at det oplever ’meningsfuldhed’, for ”Når noget giver mening for os, mener (intenderer, agter) vi, hvad vi gør – når det ikke giver nogen mening handler vi blindt, ubevidst, uforstandigt” (s. 51). Hvis eleverne tilegner sig vaner som de ikke forstår betydningen af, vil det få den konsekvens, at eleven helt ubevidst udfører vanen uden at kende konsekvensen af at gøre det, hvilket ikke er fordrende for identitetsdannelse og det er netop det MT pointerer i ovenstående citat; én ting er det faglige eleverne skal lære for at kunne klare danskeksamen, men det er også vigtigt, at undervisningen bidrager til at de danner holdninger,

således de forholder sig (kritisk) til deres handlinger og forholder sig til, hvad meningen med handlingen er.

Personalet sørger således for, at eleverne, både i løbet af skoledagen gennem praktiske opgaver, fælles frokostordning samt generelt samarbejde omkring skolens drift og i den individuelle praktik, får mulighed for at øve sociale kompetencer og opnå livsduelighed. Denne form for skolegang giver eleverne mulighed for at lære gennem erfaringer, hvilket er fordrende både for elevernes alsidige og faglige udvikling, da det giver eleverne en dybere forståelse og mulighed for at bruge det erfarede også i andre sammenhænge, hvilket formentlig giver eleverne en følelse af meningsfuldhed. Desuden er det fordrende for elevernes sekundære socialisering, da elevernes indføring i samfundet løbende vil udvide deres vidensforråd, hvilket giver eleverne bedre forudsætninger for at træde ind i voksenlivet – særligt hvis eleverne kommer fra ressourcetsvage hjem og dermed muligvis ikke kan opnå disse kompetencer med hjælp hjemmefra. Når eleverne får et større vidensforråd om, og tilstrækkelige kompetencer til at klare, hverdagslivet, vil det formentlig også generere et øget overskud til at fortsætte i uddannelsessystemet. Praktikken bidrager ligeledes til at øge elevernes vidensforråd og kompetencer, både indenfor det enkelte erhverv, men også om voksenlivet og arbejdslivet mere generelt. Det kan bidrage til at afklare dem i forhold til, hvilken vej de ønsker at gå med deres uddannelse og arbejdsliv. Denne afklaring kan øge chancerne for, at eleverne søger ind på, og gennemfører, en uddannelse. Hvis eleverne endda får succesoplevelser i praktikken og begynder at identificere sig med en rolle i et specifikt erhverv, kan det tilmed få eleven til at føle meningsfuldhed, hvilket er essentielt for elevens motivation for at uddanne sig og arbejde.

3.5 Der skal skabes muligheder for videre uddannelse

Selvom personalet har fokus på meget andet end den traditionelle fag-faglige undervisning, så har de et krav om (med sjældne undtagelser) at alle deres elever skal gå til folkeskolens afgangsprøver (FSA) i dansk og matematik. Dette fordi FSA øger elevernes chancer for at tage en uddannelse og dermed få et job. Jeg bemærker i mine observationer, at særligt matematikundervisningen er præget af 'teaching-to-the-test':

Gennemgangen på tavlen tager afsæt i afgangsprøven. LN: "Ofte er der et spørgsmål om omkreds. Prøv at få løst den opgave og i hvert fald score dét point. Det er vigtigt for at nå den karakter man gerne vil" ... [senere i samme matematiktime] LN: "Nogle knækkede

koden til at plusse med brøker, og det giver faktisk et point ud af de 12 til 14 stykker man max kan få. Nu skal I i gang med bogstavregning. Brug for eksempel en taktik, hvor I kun laver plusstykkerne”

(Bilag 4, s. 29, 34)

Som det ses i ovenstående eksempel, kredser LN's undervisning om, hvilke strategier eleverne kan anvende for at opnå tilstrækkelige point til at bestå eksamen. Jeg undres over, at LN anvender denne, ellers lidt udskældte, undervisningsmetode. Derfor spørger jeg, i gruppeinterviewet, om det er et bevidst valg at lave noget der minder om 'teaching-to-the-test'-undervisning, hvortil LN svarer:

Det er det i hvert fald for mig. 100 procent. Det er det, der motiverer dem. De har mødt matematikundervisning, tænker jeg, ovre i folkeskolen ... hvor den er kørt totalt hen over hovedet på dem, og de kan slet ikke se nogen mening i det. Så jeg tænker lige sådan, når de starter her, så er der to ting. Dels så skal de finde ud af 'Du kan faktisk godt noget'. De kan allesammen noget. Om ikke andet, så kan de plus. ... Og så skal de have det der mål 'Hvis jeg virkelig vil det, så kan jeg faktisk godt bestå den her afgangsprøve' ... Jeg har jo tit elever ... som er stået af i 3.-4. klasse ... Det er det niveau, de er på, det er der, de er. Og vi skal nå, at de skal kunne klare prøven måske på et år. Så bliver det meget, 'Det er det her, I skal kunne', ik'? Fordi alt det der andet ... Det er der ikke tid til

(Bilag 6, l. 459-470)

Ifølge LN skyldes det altså en kombination af, at eleverne skal kunne se et formål med at lære matematik og at de skal kunne tilstrækkeligt matematik til at bestå FSA. LN oplever, pga. tidsfaktoren, at hun er nødsaget til at praktisere 'teaching-to-the-test'-undervisning, hvis hun både skal møde eleverne på deres rette faglige niveau og samtidigt få dem klar til afgangsprøven.

MT har i sin danskundervisning ligeledes fokus på at forberede eleverne til FSA og hans argument herfor er, at "det betyder jo meget at gå til en prøve og vide, hvor lang tid varer det, hvad er en god tilgang, altså alt det udenom. ... Det handler jo også om at vise, hvad man kan" (Bilag 6, l. 490-494).

LN er enig i dette argument og uddyber:

Jeg synes også, i forhold til det der med at øve prøverne, der synes jeg faktisk også, at der er i hvert fald mange af de usikre, der ligesom skal lære det der med 'Jamen okay, når du

åbner en prøve, og du ser, at over halvdelen af opgaverne dem kan du ikke, så skal du ikke give op'. Altså, hvor der er nogen, der bare siger 'Jeg er jo også bare dum, og det kan jeg ikke'. Det skal de lære at være i. De skal lære at se opgaver, de ikke kan finde ud af, uden at føle det som et nederlag

(Bilag 6, l. 520-524)

MT og LN mener, at det store fokus på, og forberedelse til, FSA bidrager til elevernes udvikling af mestringsstrategier, hvilket medfører at de dels bedre kan overkomme prøvesituationen og dels vil øge deres chance for et tilstrækkeligt eksamensresultat. Ifølge Dewey (2005) er det dog tvivlsomt at eleverne lærer noget af 'teaching-to-the-test'-undervisning, udover at de lærer at gå til en eksamen og afkode et prøvesæt. Selve det emne undervisningen beskæftiger sig med, f.eks. algebra, lærer eleverne ikke noget om gennem denne metode. For at opnå læring om emnet bør eleverne i stedet modtage meningsfuld undervisning, hvor det teoretiske om algebra sættes i forbindelse med handlinger, der demonstrerer for eleverne, hvilket formål algebra har (s. 59). Ifølge Dewey (2005) kan det skabe større mening for eleven, når læringen tilegnes i den kontekst, hvor det normalt foregår. Med dét argument kan det formentlig føles meningsfuldt for eleverne at øve den konkrete eksamensform, men det vil dog ikke føles meningsfuldt i nogen anden form end at de skal til den eksamen for at øge chancerne for uddannelse. Metoden vil altså, ifølge Dewey (2005), ikke lære dem at bruge den konkrete matematik i hverdagslige sammenhænge, men den vil lære dem at gå til eksamen (s. 37-38).

Uanset om 'teaching-to-the-test'-undervisning har en gavnlig effekt eller ej, fortæller både personalet og eleverne mig ved flere lejligheder, at eleverne udvikler sig både fagligt og personligt gennem deres tid i EK. F.eks. svarer MT således, da jeg spørger om eleverne udvikler sig fra de starter i EK til de slutter:

Ja, absolut. Jeg tror også godt, vi både kan sige fagligt og personligt, men det er nok mest tydeligt med det personlige, og det er nok også fordi, vi har den tilgang, at hvis ikke man lykkes med at gå i skole, så er det nok fordi, der er noget, der lige skal laves, før man er klar til at lære. ... Altså, der er ingen lektier her. Det pres dér det bliver taget af. Færre elever, samme lærere, og det er mere praksisorienteret. Så lige pludselig, så kan man vise,

hvem man er, og man får noget mere overskud til for eksempel at lære noget mere matematik, eller noget dansk, eller få noget overskud til at arbejde med sig selv
(Bilag 6, l. 439-448)

Her er MT altså inde på flere faktorer, som kan have betydning for elevernes udvikling og det samme gør sig gældende i en uformel samtale jeg har med en elev, om hvordan det er at gå i EK. Eleven fortæller, at han har lettere ved at gå i skole og klare de boglige fag, efter han er startet i EK, og at han er blevet rigtig glad for matematik. Han siger "Vi har haft to prøver i matematik. Først fik jeg 02, men i den nye fik jeg 7. ... De [personalet] er gode til at hjælpe mig her og forklare mig det bedre" (Bilag 4, s. 4).

Så selvom det er tvivlsomt at 'teaching-to-the-test'-undervisningen bidrager til elevernes faglige udvikling, så må personalets øvrige praksis med fokus på at øge elevernes faglige udvikling og trivsel gennem praksisorienteret undervisning med fokus på succesoplevelser, mestringsstrategier og læring i fællesskab med andre, have den ønskede effekt.

For at øge elevernes muligheder for fremtidig uddannelse har personalet, udover intentionen om at eleverne består FSA, desuden intention om, at eleverne skal have en underskrevet læreplads. FL fortæller, at begge dele lykkes for mange af deres elever (Bilag 4, s. 1-2). En underskrevet læreplads kan øge elevernes chancer for at gennemføre en erhvervsuddannelse, fordi det at have lærepladsaftalen underskrevet er adgangsgivende til erhvervsuddannelse, og derudover vil det, at lærepladsen er i hus, formentlig frigive nogle ressourcer til selve uddannelsen og lærlingeforløbet. I det hele taget fokuserer personalet på at hjælpe eleverne godt over på ungdomsuddannelsen, for som MT siger "Vi sætter dem ikke bare ud i verden med en plan og så siger 'Nå, men held og lykke på Teknisk Skole, det bliver ikke særlig godt'" (Bilag 2, l. 657-658). Personalet sørger derimod for, sammen med eleven, at lægge en realistisk plan, så chancen for succes er størst mulig. Dog kan personalet ikke garantere en succes, for som JN siger "Der er ingen, der forlader os uden en plan, men det er jo ikke det samme som, at man lykkes med den plan" (Bilag 2, l. 638-639). Med dette citat understreger JN en ret vigtig pointe, nemlig den at personalet fra EK ikke fortsat kan støtte eleverne, når først de er videre i uddannelsessystemet, men de formår dog at sende elever videre, der er bedre rustet til at klare uddannelsessystemets krav, end da de kom til EK.

Kapitel 4

*Diskussion af den politiske
rammes muligheder*

4 Diskussion af den politiske rammes muligheder

Personalet i EK fortæller at stort set alle deres elever består FSA – nogle elever får endda væsentligt højere karakterer end 02 (Bilag 2, 364-365; Bilag 4, s. 2; Bilag 6, l. 681). Dermed klarer EK's elever sig faktisk ganske flot til FSA i forhold til gennemsnittet. En analyse fra Arbejderbevægelses Erhvervsråd afslører, at hver 8. elev i udskolingen ikke klarer at få 02 i dansk og matematik til FSA (Pihl & Salmon, 2022). EK er således et skoletilbud, der formår at få eleverne at klare karakterkravet, men spørgsmålet er om det hensigtsmæssigt, hvis vejen dertil er teaching-to-the-test-undervisning. Med den undervisningsmetode risikerer personalet i EK at lære eleverne tilstrækkelige strategier til at klare FSA, men måske ikke lære eleverne de faglige kompetencer som de vil få brug for, for at klare ungdomsuddannelsen. Samtidig pointerer Katznelson, Pless og Görlich (2022) at det, for eleverne, kan opleves meningsløst at være en del af et uddannelsessystem, der signalerer at kravene er for høje til, at eleverne kan klare det. Det er vel netop det, personalet i EK risikerer at signalere til eleverne, hvis elever der reelt præsterer på 3. eller 4. klasses niveau, skal klare en afgangsprøve på 9. klasses niveau og derfor er nødt til at lære bestemte strategier for at klare eksamen, fordi det ikke er realistisk for eleverne at opnå de nødvendige faglige kompetencer til rent faktisk at kunne klare eksamen. Personalet oplever dog, at det, indenfor den nuværende ramme i uddannelsessystemet, er et nødvendigt onde, da det er vanskeligt at fritage elever fra FSA⁴. Derfor er det mere oplagt at lade eleverne prøve at tage FSA, men da personalet ikke ønsker, at eleverne skal opleve nederlag og utilstrækkelighed, føler personalet sig nødsaget til at forberede eleverne så godt som muligt på eksamen, hvilket bl.a. indebærer at give dem de rette mestringsstrategier til at kunne håndtere eksamenssituationen.

Personalet i EK forsøger at helgardere sig mod hverken at skulle fritage eleverne fra FSA eller lade elever opleve meningsløshed, ved at satse på to strategier samtidig; dels forsøger de at lade eleverne tage FSA, med håbet om at de som minimum opnår karakteren 02, og dels stræber personalet efter at eleverne, gennem praktikforløb, får en underskrevet læreplads. Eleverne behøver nemlig kun at opnå en af disse for at leve op til adgangskravet til erhvervsuddannelse. Med disse strategier øges chancerne altså for, at eleverne opnår adgang til en ungdomsuddannelse og dermed oplever succes. Dette forsøg på helgardering er formentlig årsagen til, at det så ofte går godt for EK's elever i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse, men ikke alle skoletilbud har lige så gode muligheder for at give eleverne en underskrevet læreplads. I folkeskolen, og i de fleste andre

⁴ Det er muligt, men det kræver at eleven selv skriver under på, at være indforstået med, hvilke konsekvenser det har (Bilag 4, s. 2)

grundskoletilbud, er der typisk kun én mulighed for at opfylde adgangskravet på en ungdomsuddannelse; nemlig at bestå FSA. Men hvad så med hver 8. elev, som ikke klarer dette?

Katznelson et. al (2022) og Görlich (2020) beskriver samstemmende, hvordan præstationskrav, kvalifikationskrav og fremdrift i uddannelsessystemet er med til at knække de unges tro på sig selv og deres tillid til uddannelsessystemet. De beskriver, hvordan de unges gentagne nederlag, med f.eks. karakterkrav de ikke kan honorere, starter en nedadgående spiral, hvor de unge mistrives mere og mere, derfor præsterer dårligt fagligt og ultimativt mister deres evne og lyst til at fortsætte i uddannelsessystemet. Görlich (2020) foreslår, at man i højere grad lader de unge fortsætte i uddannelsessystemet på baggrund af en underskrevet læreplads og Katznelson et al. (2022) opfordrer til at uddannelsessystemets rammer, ændres således at der er mindre fokus på eksamenspræstation og eleverne dermed får bedre muligheder for at få den tid det kræver at blive klar eksamen og/eller klar til at komme videre i uddannelsessystemet. Dewey (2005) pointerer desuden, at et komplekst samfund med højtudviklet kultur, kræver at medlemmerne opnår en høj grad af formel uddannelse. Men hvad så med dem, der ikke kan klare formel uddannelse på højt og abstrakt niveau? Ifølge Dewey (2005) vil det, at nogle ikke kan klare sig gennem uddannelsessystemet, skabe et uønsket skel mellem den erfaring, der tilegnes i uformelle sammenhænge og den erfaring, der tilegnes i formelle uddannelsessammenhænge, hvilket ikke er i overensstemmelse med det demokratiske ideal (s. 29-31). Et demokratisk samfund skal, ifølge Dewey, stræbe efter at nedbryde alle uhensigtsmæssige skel, såsom klasseskel, og derfor er det dybt problematisk, hvis samfundet i stedet er med til at opbygge skel. For at undgå dette er det, ifølge Dewey (2005), uhyre vigtigt at

Finde en passende balance mellem den uformelle og den formelle, den tilfældige og den målrettede form for undervisning. Hvis tilegnelsen af viden og af teknisk-intellektuelle færdigheder ikke påvirker dannelsen af en social disposition, mister den almindelige levende erfaring sin betydning, mens uddannelsen, for så vidt som dette er tilfældet, kun skaber 'skarpe hoveder', dvs. egoistiske specialister. At undgå en opdeling mellem, hvad mennesker bevidst ved, fordi de er bevidst om at have lært det gennem en specifik læringsopgave, og hvad de ubevidst ved, fordi de i dannelsen af karakteren har tilegnet sig det gennem samvær med andre, bliver en i stigende grad vigtig opgave i udviklingen af skolens undervisning (s. 30)

Sådan skrev Dewey allerede i 1916, hvor han advarede om at viden og teknisk formåen allerede i et par hundrede år havde vækstet på en måde, der gav anledning til bekymring. Alligevel ser det i dag ud til, at det kun er eskaleret. Når lærere i dag føler sig nødsaget til at praktisere noget, der minder om teaching-to-the-test, for at eleverne kan honorere uddannelsessystemets krav, så skabes der netop dette uhensigtsmæssige skel mellem, hvad eleverne bevidst ved, fordi de har lært det ved at terpe et eksamenseksempel og hvad de ubevidst ved fra samværet med andre mennesker.

Ud fra disse perspektiver kan det synes nærliggende at droppe det nuværende karakterkrav.

Karakterkravet blev indført i 2014 i forbindelse med en opkvalificering af erhvervsuddannelserne med det formål at få flere elever til at vælge denne type ungdomsuddannelse og desuden for at eleverne på erhvervsuddannelserne kunne sikres uddannelse af høj kvalitet (Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance, 2014). Ifølge aftaleteksten fra 2014 skal karakterkravet bidrage til

at de unge, der optages på erhvervsuddannelserne, har bedre forudsætninger for at kunne gennemføre en erhvervsuddannelse. Og det vil samtidigt indebære, at de unge og deres lærere allerede i grundskolen får skærpet deres opmærksomhed på, at eleverne tilegner sig de grundlæggende faglige færdigheder i dansk og matematik. Samtidig vil det bidrage til at gøre eleverne mere attraktive for de arbejdsgivere, der overvejer at indgå en uddannelsesaftale

(Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance, 2014, s. 24)

Karakterkravet bidrager således til, at eleverne rent faktisk er klædt på til at klare de faglige krav på uddannelsen. Dermed er karakterkravet med til at øge sandsynligheden for, at de optagede elever ikke kun bliver optaget, men også er i stand til at gennemføre uddannelsen. Dermed skabes der grobund for succesoplevelser og at eleverne, derfor, måske endda får mod på at fortsætte endnu videre i uddannelsessystemet. Hvis dette karakterkrav droppes, kan man risikere, at nogle elever vil blive optaget på uddannelsen uden at kunne gennemføre, hvilket vil give eleven et uhensigtsmæssig nederlag, men det vil desuden, i et større perspektiv, være uhensigtsmæssigt at denne elev optager pladsen fra en, som ville kunne gennemføre. At droppe karakterkravet vil desuden medføre, at man sænker de faglige krav for alle elever, hvilket næppe er hensigtsmæssigt i denne tid, hvor uddannelse af høj kvalitet er afgørende for globaliseringen (Regeringen, 2006).

Når målet med karakterkravet er at sikre sig, at eleverne rent faktisk har de faglige kompetencer til at klare uddannelsen, er det selvfølgelig særlig problematisk, at nogle lærere føler sig nødsaget til at lave en form for 'teaching-to-the-test' for at få eleverne klare karakterkravet, for at øge deres uddannelsesmuligheder. Det synes heller ikke oplagt at droppe karakterkravet, da man i så fald ikke kan sikre sig, om eleverne overhovedet kan klare den givne uddannelses faglige krav. I stedet bør man måske skabe flere og andre muligheder for succes – både for den enkelte unge, men også for målet om at mindske restgruppen. Hvis disse muligheder skal findes i den nuværende politiske ramme for uddannelsessystemet, kan det gøres gennem hyppigere brug af FGU for de elever, der ikke magter uddannelseskravene inden for den givne tidsramme. FGU er netop et tilbud til de elever, der ikke formår at få 02 i dansk og matematik til FSA eller af andre årsager ikke, endnu, er klar til at påbegynde en ungdomsuddannelse. I *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* fra 2017 står der

FGU skal hovedsageligt forberede de unge til en erhvervsuddannelse, men skal også give mulighed for undervisning, der kan kvalificere til optagelse på hf og andre gymnasiale uddannelser. Samtidig skal uddannelsen give mulighed for, at en mindre gruppe unge får et kvalificeret fundament for – med et kompetencebevis i hånden – at opnå beskæftigelse på ufaglært arbejdsmarked

(Regeringen, Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Alternativet og Enhedslisten, 2017, s. 5)

Gennem FGU kan der altså skabes muligheder for et arbejdsliv uden uddannelse eller mulighed for at eleverne kan få længere tid til at komme igennem uddannelsessystemet sådan som Katznelson et al. (2022) efterspørger. Personalet i EK giver desuden udtryk for, at det bl.a. er tidspresset, der gør at 'teaching-to-the-test'-undervisning kan være en nødvendighed. Den ekstra tid FGU kan give udfordrede elever, vil være gavnlig for deres faglige og alsidige udvikling samt deres demokratiske dannelse. Det ville desuden øge elevernes muligheder for videre uddannelse da de dels ville have mulighed for at opnå flere kompetencer inden de starter på en ungdomsuddannelse, men de ville samtidigt også være blevet klædt på til at klare eksamenssituationer, hvilket ligeledes er en nødvendig kompetence at have, for at kunne klare det videre uddannelsesforløb. Det kræver dog, at samfundet anerkender at unge, der aldrig opnår højere uddannelse end et forløb i FGU, også har værdi for samfundet. Dette kræver muligvis en kulturændring og en forudsætning herfor er en ændret retorik

og diskurs fra politikere, som de seneste årtier har lagt stor vægt på at de unge skal stræbe efter megen uddannelse (Regeringen, 2006).

Denne ændrede retorik og diskurs fra politikere er muligvis på vej. I hvert fald er den nuværende regering, i efteråret 2023, kommet med et nyt udspil til folkeskolen, hvor de ønsker at ”sætte skolen fri” (Regeringen, 2023). Dette udspil kan, hvis det indføres, netop bidrage til at skabe flere muligheder for, at de udfordrede unge kan lykkes i uddannelsessystemet og at restgruppen dermed kan mindskes. Udspillet indeholder en del ændringer med bl.a. ønske om at styrke fællesskabet, øge graden af praktisk undervisning, afskaffe en række krav samt tilbyde mere og tidligere hjælp til udfordrede elever. Udspillet indeholder desuden forslag om at indføre en ’junormesterlære’, et tiltag der minder om den praktik EK tilbyder deres elever. Om junormesterlære skriver Regeringen (2023) således:

For at understøtte at færre elever hæftes af i folkeskolen og samtidig give mere valgfrihed til eleverne, foreslår regeringen en ny mulighed for at deltage i junormesterlære i udskolingen. Det indebærer, at alle elever i 8.-9. klasse vil få mulighed for et praktisk orienteret forløb tilrettelagt med én til to dage på en virksomhed i stedet for at følge folkeskolens almindelige undervisning i disse dage. Alternativt skal elever, der ønsker et andet skoleforløb, tilbydes én til to dage ugentligt på en erhvervsskole, FGU eller den kommunale ungdomsskole. Det kan være relevant for elever, der er kørt trætte i folkeskolen og har brug for en ny start, eller for elever, der allerede tidligt ved, at de vil gå en mere erhvervsfaglig vej efter folkeskolen. Der etableres en særskilt afgangsprøve til junormesterlære. Det er hensigten, at denne afgangsprøve skal give adgang til erhvervsuddannelser. Den vil dog ikke være adgangsgivende til de gymnasiale uddannelser

(s. 21)

Hvis dette udspil bliver en realitet, vil det med stor sandsynlighed kunne mindske presset på de unge, fordi der bliver flere muligheder for at leve op til uddannelsessystemets krav og dermed bedre mulighed for at leve op til samfundsnormen om at få en uddannelse og komme i job. Samtidigt vil de øgede muligheder og det bredere faglige fokus gøre det lettere for elever at klare uddannelsessystemet og vejen til arbejde - uanset læringsstil og faglig formåen. Derudover ville en reformeret folkeskole, der tilbyder nogle af de samme tiltag som Erhvervsklassen, kunne skabe forbedrede muligheder for

de elever, som Erhvervsklassen ikke kan rumme, jf. afsnit 3.1, men som folkeskolen er forpligtet til at rumme. Ultimativt ville den nye folkeskole, hvis den bliver en realitet, i langt højere grad leve op til Deweys visioner for uddannelsessystemet.

Ifølge Dewey (2005) er ”Det er den progressive uddannelses formål at modvirke uretfærdige privilegier og uretfærdige afsavn ikke at videreføre dem i det uendelige” (s. 137). EK formår langt hen ad vejen at lave et skoletilbud, der bidrager med netop dette. Der er dog ingen tvivl om, at en ændret samfundsdiskurs samt ændret retorik hos politikerne, som ville lette presset på de unge og åbne for flere accepterede veje til arbejdsmarkedet, ville sætte personalet i EK endnu mere fri til at drive undervisning, der møder eleverne på deres aktuelle faglige niveau – ikke kræver teaching-to-the-test-undervisning – og samtidigt bidrager til elevernes alsidige udvikling, socialisering og demokratiske dannelse.



Kapitel 5

Konklusion

5 Konklusion

Jeg har i dette speciale, gennem et casestudie, undersøgt hvorledes Erhvervsklassens pædagogiske personales intentioner udtrykkes i praksis og hvordan dette påvirker elevernes faglige og alsidige udvikling. Dette for at analysere og diskutere, hvordan denne påvirkning af elevernes udvikling har betydning for elevernes muligheder for videre uddannelse. Dermed bidrager casestudiet implicit til at undersøge om Erhvervsklassen er et skoletilbud, der bidrager til, at flere udfordrede unge bliver i stand til at tage en uddannelse og således, hvorvidt skoletilbuddet, hvis det tilbydes til flere unge, kan bidrage til at mindske antallet af unge, der står udenfor uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet – den såkaldte 'restgruppe'.

Med afsæt i mine observationer, dokumentanalyse og interviews med personalet i Erhvervsklassen tegner der sig et billede af et skoletilbud, der tilbyder eleverne en praksisorienteret skoledag, hvor de faglige krav er sænket og der i højere grad er fokus på socialisering, livsduelighed og fællesskab. Eleverne tilbydes en nærværende relation til de voksne og en skoledag, hvor personalet møder eleverne på deres individuelle niveauer både fagligt og mentalt for at skabe de bedst mulige betingelser for, at eleverne kan opleve succes og trivsel. Personalets pædagogiske praksis er gennemsyret af intentionen om at give eleverne positive erfaringer med skolegang, hvorigennem de forsøger at give eleverne fornyet tro på egne evner, tilegne sig mestringsstrategier og motiveres til at uddanne sig videre. Med udgangspunkt i Deweys teori er det sandsynligt at denne praksis vil påvirke elevernes faglige udvikling positivt, da dét at blive undervist på et niveau, der er tilpasset den enkelte elev samt at lære i en praksisnær og situeret kontekst, vil fremme læringen. Ifølge Dewey er det desuden sandsynligt at eleverne vil finde denne form for skolepraksis meningsfuld og at elevernes praktikforløb desuden kan bidrage med en kontinuitet, der vil fremme deres motivation for videre uddannelse og fremtidigt arbejde. Ifølge Dewey vil personalets pædagogiske praksis desuden bidrage til elevernes demokratiske dannelse, fordi eleverne i fællesskabet oplever erfaringsudveksling, gensidig respekt og tillid, hvilket udvikler elevernes sociale kompetence og gør dem i stand til indgå i et demokratisk samfund. Dermed er det sandsynligt, at eleverne, gennem deres skoleforløb i Erhvervsklassen, bliver mere livsduelige og tilegner sig de nødvendige almene kompetencer både i hverdagslivet og arbejdslivet, hvilket øger elevernes evne til at begå sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Ifølge Berger og Luckmanns teori, kan personalets potentielt trygge og tillidsfulde relation til eleverne bidrage til at udvide eller ligefrem omskrive eleverne primære socialisering og uanset bidrage med sekundær socialisering. Derigennem kan elevernes vidensforråd og erfaringsdannelse

udvides, så eleverne kan lære at begå sig i samfundets institutionelle 'sub-verdener'. Personalets store fokus på succesoplevelser og den positive fortælling om eleverne bidrager desuden positivt til elevernes identitetsdannelse og dermed alsidige udvikling. Hvis eleverne opnår en øget tro på egne evner, vil det formentlig øge deres motivation for at uddanne sig videre.

Om end de faglige krav er lavere i Erhvervsklassen stiller personalet dog krav til at eleverne tager ansvar for deres skolegang. Dette indebærer at personalet har forventninger til elevernes opførsel og er villige til at bortvise elever der stadig, efter advarsler, ikke overholder disse forventninger. Dette bidrager positivt til elevernes socialisering og demokratiske dannelse, men dog kun for de elever, der kan honorere kravene. For bortviste elever har det formentlig ingen positiv indvirkning på deres udvikling eller muligheder for fremtidig uddannelse – måske tværtimod.

Det er personalets intention at alle elever, der har et fuldt forløb i Erhvervsklassen, går derfra med en god og realistisk plan for fremtiden – helst med en bestået FSA og/eller en underskrevet læreplads. Dette er også, ifølge personalet, realiteten for stort set alle deres elever.

Personalet har således mange positive intentioner for elevernes faglige og alsidige udvikling. Casestudiet tyder på, at denne praksis har positiv indvirkning på eleverne både i forhold til disses muligheder for videre uddannelse, men også – og måske endnu vigtigere – en positiv indvirkning på elevernes muligheder for at leve et godt og meningsfuldt liv, hvor de kan begå sig socialt og navigere i voksenlivets udfordringer, uden at det fører til mistrivsel eller udsathed.

Indenfor den nuværende politiske ramme gør det pædagogiske personale, hvad de kan, for at øge elevernes muligheder for uddannelse, da de først og fremmest bringer eleverne i trivsel og får eleverne i skole – og dermed ud af evt. skolevægring. Dernæst giver de eleverne positive erfaringer med skolegang, herunder både ift. fagligt arbejde og socialt samvær med skolekammerater. Derudover lærer de eleven om uddannelsessystemets normer, krav og forventninger ved bl.a. at forberede dem grundigt til eksamenssituationer. De tilbyder eleverne afklaring for fremtidig uddannelse i form af praktik og øger samtidig muligheden for en fremtidig læreplads. De socialiserer eleverne ved, gennem handlinger og kommunikation, at udvide elevernes bevidsthed om samfundsnormer. Der er dog ingen tvivl om, at en politisk ramme, der gav de udfordrede unge bedre muligheder for at lykkes i uddannelsessystemet, også ville bidrage positivt ind i Erhvervsklassens pædagogiske personales praksis. Dette fordi en bredere ramme med mindre fokus på FSA kunne frigive mere tid og friere undervisningsrammer for personalet, hvor de ikke skulle føle sig nødsaget til at bedrive 'teaching-to-the-test'-undervisning. En bredere ramme ville desuden fjerne noget pres fra de elever, der ikke

præsterer godt i de boglige fag, men som kunne præstere godt på arbejdsmarkedet, hvis der var flere veje dertil udenom uddannelsessystemet.



Kapitel 6

*Afsluttende
refleksjoner*

6 Afsluttende refleksioner

Min egentlige motivation for at skrive speciale om netop udfordrede elevers vej gennem skolesystemet, var min frustration over at den gruppe af unge, som mistrives, ofte og samtidig, i større eller mindre grad, mislykkes i det danske uddannelsessystem. Da jeg selv var lærer, oplevede jeg, at der ikke var tilstrækkelig hjælp til denne gruppe af unge og derfor ønskede jeg at skrive speciale om denne problematik. Specialet endte dog ud som et casestudie i et skoletilbud, som netop er til, for at hjælpe denne gruppe af unge med at lykkes i uddannelsessystemet. Dette ændrede fokus har selvsagt en mere opløftende og positiv vinkel, som har bidraget til at jeg nu ser flere muligheder for denne gruppe af unge, fremfor håbløshed.

I casestudiet endte jeg med at rette fokus mod det pædagogiske personale, for herigennem at forstå deres intentioner og praksis, for derefter at forstå, gennem teoretiske underbyggede argumenter, hvordan disse intentioner og denne praksis påvirker de unge og deres muligheder for videre uddannelse. Det synes måske nærliggende, at jeg, i højere grad, havde rettet fokus mod de unge selv og undersøgt *deres* oplevelse af skoletilbuddet – og skolesystemet generelt. Dette forsøgte jeg da også i mit feltarbejde, men jeg havde svært ved at få adgang til de unge. De ønskede simpelthen ikke, i høj nok grad, at snakke med mig og jeg valgte derfor, af etiske årsager, ikke at presse disse sårbare unge til en interviewsituation med mig. I min refleksion over, hvorfor jeg var så udfordret i min adgang til eleverne, er der særligt en faktor der står tydeligt for mig, som en hindring. Nemlig den at flere af eleverne i Erhvervsklassen genkendte mig, fordi jeg har været lærer på en folkeskole i samme kommune. Nogle af eleverne har jeg undervist og andre har jeg ligefrem været støtte-kontakt-person for på denne folkeskole (inden de startede i Erhvervsklassen). Eleverne italesatte med det samme, i plenum, at jeg havde været deres lærer og dermed gav aktørerne i felten mig straks en position som ”lærer”, hvor jeg egentlig havde forsøgt at positionere mig som ”forsker”. Dette medførte at eleverne så mig som en form for autoritet fra skolesystemet, og de gav også flere gange udtryk for, at de var forvirrede over, hvad jeg skulle, fordi jeg jo ikke indtog en lærerrolle, som de forventede, men i stedet satte mig blandt dem og observerede. Jeg forsøgte ad flere omgange at italesætte, at jeg ikke længere er lærer, men nu skulle undersøge deres skoletilbud og derfor var nysgerrig på, hvordan det var at gå i skole her.

Den rolle som lærer, jeg blev tildelt af felten, blev desværre en forhindring ift. at få adgang til elevernes ærlige oplevelse af skoletilbuddet, men til gengæld gav det mig en fordel i adgangen til det pædagogiske personales oplevelser, tanker, intentioner og ageren. Min lærerbaggrund og indsigt herfra gjorde mig til en ’insider’ og personalet så mig også som en insider, eller en (nogenlunde)

ligeværdig og åbnede op fra første dag. Jeg blev inviteret ind på lærerværelset og budt på kaffe som det mest naturlige. Denne imødekommenhed fra det pædagogiske personale drog jeg nytte af og valgte derfor at rette fokus mod personalet, hvor jeg kunne opnå størst indsigt, omend det har gjort undersøgelsen en smule mere ensidet end jeg først havde forestillet mig.

Ifølge Berger og Luckmann (2003) bør videnssociologien beskæftige sig med, hvad folk "ved" er "virkeligt" frem for at teoretisere, hvad der er "virkeligt", da teoretisk tænkning er indskrænkende (s. 53). Ud fra dette perspektiv er det ikke hensigtsmæssigt, at jeg i specialet anvender teori til at sandsynliggøre, hvad der er "virkeligt" for de unge, uden at kende de unges viden om deres virkelighed. Jeg er for så vidt enig med Berger og Luckmann i, at en undersøgelse med afsæt i elevernes oplevelser og viden om egen skolegang havde bidraget til en mere fyldestgørende og tilfredsstillende analyse af de unges situation. Jeg valgte imidlertid, som beskrevet ovenfor, at vægte de etiske overvejelser tungere ved at tage hensyn til elevernes sårbarhed og ikke opfordre dem til at deltage i en mere dybdegående undersøgelse eller interviews, de tydeligvis ikke havde lyst til. Undersøgelser af udsatte eller sårbar unge, der direkte involverer de unges egne perspektiver, er ofte med unge i 20'erne. Jeg forestiller mig, at dette skyldes netop de etiske overvejelser, der er i forbindelse med at involvere umyndige, sårbare personer. Det skyldes måske også, at det kan være vanskeligt at opnå en reel indsigt i f.eks. 14-16-åriges liv, som dem jeg har beskæftiget mig med i dette casestudie, fordi de endnu ikke er i stand til at reflektere på det niveau som en voksen kan. Jeg skønnede derfor, at der var for stor risiko for, at jeg kunne mistolke deres budskaber. Jeg vurderer derfor, at min tilgang med at tage udgangspunkt i personalets intentioner i praksis og så, gennem teori af Dewey samt Berger og Luckmann, analysere mig frem til, hvordan denne praksis formentlig påvirker elevernes alsidige og faglige udvikling, er den mest troværdige tilgang. Omend jeg erkender at denne tilgang kun har bidraget med et *bud* på, hvilket udfald praksis i Erhvervsklassen *formentlig* har for elevernes udvikling og fremtid. Jeg mener dog ikke at andre tilgange kunne have bidraget med en endegyldig analyse heraf, da virkeligheden til alle tider er foranderlig, når den er socialt konstrueret.



Kapitel 7

Referenceliste

7 Referenceliste

- Agerbo, J. B., Hofmeister, J., Jørgensen, M. D., Kragelund, K. S., & Meineche, L. R. (2022). *En ny fortælling - Naturen som læringsrum for udsatte unge*. Kultur og Læring, AAU.
- Andersen, S. H., Nielsen, B. W., Jensen, B., & Skaksen, J. R. (2017). *Hvad vi ved om udsatte unge - historik, omfang og årsager*. Gyldendal.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Baarts, C. (2015). *Introduktion til etnografisk metode*. Syddansk Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (28. maj 2019). *Ungdomsskoleloven*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2019/608>
- Børne- og Undervisningsministeriet (18. august 2023). *43.000 unge er hverken i uddannelse eller beskæftigelse*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/aug/230817-43-000-unge-er-hverken-i-uddannelse-eller-beskaeftigelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet (9. maj 2023). *Børne- og Undervisningsministeriet*. Hentet fra Den uddannelsespolitiske målsætning: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/baggrund-for-fgu/den-uddannelsespolitiske-maalsaetning>
- Bekæftigelsesministeriet (2014). *Danish Youth Guarantee Implementation Plan*. Bekæftigelsesministeriet.
- Berger, L. P., & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden - en videnssociologisk afhandling*. Akademisk Forlag.
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Bundgaard, H., Mogensen, H. O., & Rubow, C. (2018). *Antropologiske projekter - en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Collin, F. (2021). *Socialkonstruktivisme - en introduktion*. Samfundslitteratur.
- Collin, F. (2022). Socialkonstruktivisme i humaniora. I F. Collin, S. Køppe, & R. Helles, *Humanistisk videnskabsteori* (s. 451-504). Lindhardt og Ringhof.

- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Erhvervsklasser*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2012). Medfødte ressourcer. I K. Illeris, *49 tekster om læring* (s. 492-506). Samfundslitteratur.
- Europa-Kommissionen (2010). *En strategi for intelligent, bæredygtig og inklusiv vækst*. Europa-Kommissionen.
- Flyvbjerg, B. (2020). Fem misforståelser om casestudiet. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 621-656). Hans Reitzels Forlag.
- Görlich, A. (2020). *Sammenbrud og tillid. Når unge uden uddannelse 'bliver til'*. Aalborg Universitetsforlag.
- Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 167-184). Hans Reitzels Forlag.
- Hasse, C. (2011). *Kulturanalyse i organisationer - begreber metoder og forbløffende læreprocesser*. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 65-96). Hans Reitzels Forlag.
- Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K. B., Nielsen, L., & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år - forekomst udvikling og forebyggelsesmuligheder*. Vidensråd for Forebyggelse.
- Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Korsgaard, S. (2020). *Skolens tomme stole - skolefravær set fra barnets perspektiv*. Børns Vilkår & Egmont Fonden.
- Kristensen, N., Jensen, V. M., & Krassel, K. F. (2020). *Panelanalyse af bekymrende skolefravær*. VIVE - Viden til velfærd. Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview - det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Latvia: Hans Reitzels Forlag.

- Pihl, M. D., & Salmon, R. (2022). *Trods fremgang: Hver ottende afgangselev får stadig ikke 2 i dansk og matematik*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd.
- Rasborg, K. (2013). Socialkonstruktivisme. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 401-438). Samfundslitteratur.
- Regeringen (2006). *Fremgang, fornyelse og tryghed*. Statsministeriet.
- Regeringen (2023). *Forberedt på fremtiden 2: Frihed og fordybelse - et kvalitetsprogram for folkeskolen*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Regeringen, Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Alternativet og Enhedslisten (2017). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. Undervisningsministeriet.
- Regeringen, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. (2014). *Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Undervisningsministeriet.
- Saltofte, M. (2016). *Pædagogisk antropologi - et overblik*. Hans Reitzels Forlag.
- Schmitsek, S. (2022). 'Who are you to know who I am?' Comparing the experiences of youth at risk of dropping out in England, Denmark and Hungary. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, s. 173-191.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2020). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog* (s. 657-670). Hans Reitzels Forlag.
- Thornburg, K. R., Hoffma, S., & Remeika, C. (januar 1991). Youth at Risk; Society at Risk. *The Elementary School Journal*, s. 199-208.
- VIVE (2022). *Nyere viden om nordiske unge uden uddannelse og beskæftigelse – En litteraturkortlægning*. Børne- og Undervisningsministeriet.

7.1 Bilagsoversigt

Bilag 1: Mailkorrespondance med lærer MT og viceleder JN

Bilag 2: For-interview med lærer MT og viceleder JN

Bilag 3: Brochure om Erhvervsklassen

Bilag 4: Observationsskema

Bilag 5: Interviewguide til gruppeinterview

Bilag 6: Gruppeinterview med Erhvervsklassens pædagogiske personale

Bilag 7: Forældrebrev – informeret samtykke



Kapitel 8

*Formidlende
artikel*

8 Formidlende artikel

Det store potentiale i Erhvervsklassen

Casestudie viser at Erhvervsklassen kan give udfordrede elever bedre forudsætninger for at klare uddannelsessystemet

Laura R. Meineche, stud.cand.mag. i læring og forandringsprocesser

En bekymrende tendens

Det seneste årti har man set en stigende mistrivsel blandt børn og unge i Danmark. Denne udvikling har desværre mange konsekvenser, da der blandt andet ser at mistrivsel kan have sammenhæng med skolevægring, dårlige faglige præstationer og deraf manglende evne til at klare adgangskravene til ungdomsuddannelserne. Derfor bliver det vanskeligt for nogle unge at gennemføre en uddannelse, hvilket ellers ofte er en forudsætning for at få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Denne tendens er særligt bekymrende set i lyset af den nuværende politiske målsætning, der lyder at 90% af alle unge under 25 år, i 2030, skal have en uddannelse og de resterende 10% skal have tilknytning til arbejdsmarkedet. Meget tyder altså på, at der i skole- og uddannelsessystemet skal nye strategier til, overfor de udfordrede unge, hvis denne målsætning skal nås. Jeg satte mig derfor for at undersøge om en udbredelse af udskolingstilbuddet Erhvervsklassen kan

være denne strategi – og det er der meget der tyder på.

Casestudiet er gennemført i en Erhvervsklasse i foråret 2023, hvor observationer og interviews, med skolens pædagogiske personale, danner grundlag for undersøgelsen af, hvordan deres intentioner kommer til udtryk i praksis, og derigennem påvirker elevernes faglige og alsidige udvikling samt deres muligheder for videre uddannelse.

Et selektivt skoletilbud

En Erhvervsklasse drives typisk af et kommunalt heltidsundervisningstilbud. Det er valgfrit for kommunerne om de ønsker at have en Erhvervsklasse og hvis de har, tilbydes der kun et begrænset antal pladser. Eleverne skal til optagelsessamtale efterfulgt af en prøveperiode og kan bortvises, hvis ikke de overholder skolens regler. Erhvervsklassen har således ikke undervisningspligt som folkeskolen, hvilket betyder at ikke *alle* udfordrede elever kan få et skoleforløb i en Erhvervsklasse. På den ene side frigiver det ressourcer og giver gode betingelser for succes. På den anden side stiller det de afviste elever i en ærgerlig situation.

Det særlige ved Erhvervsklassen

Erhvervsklassen er et skoletilbud, der rummer unge med udfordringer – næsten uanset hvad udfordringerne består i. De tager både imod unge med psykiske diagnoser, unge der er mange klassetrin bagud i deres faglige udvikling, unge der er umodne og unge med udfordrede sociale vilkår.

Det pædagogiske personale gør noget, der for denne gruppe af unge nok er usædvanligt; de sætter eleven i centrum og lytter til, hvad eleven synes – ikke hvad sagsbehandler, forældre eller tidligere skolelærere synes. De er villige til at gå en ekstra mil for de unge både i det faglige, det personlige og det private.

Skoledagen i Erhvervsklassen er i høj grad praksisorienteret med fokus på, at eleverne skal opleve trivsel, succes og fællesskab, så de får gode erfaringer med at gå i skole og dermed får lyst til fortsætte på en ungdomsuddannelse. Skoletilbuddets viceleder formulerer det sådan, at de ”arbejder det fag-faglige ind i livsdueligheden og ikke omvendt”, hvilket i praksis betyder at skoleskemaet kun byder på få faglige timer med dansk og matematik. Derudover er der nemlig også værkstedstimer, praktik, fællesspisning, rengøring, personlig udvikling og tid til fællesskab på skoleskemaet. Denne form for skolegang giver eleverne gode muligheder for at komme i trivsel og udvikle sig i en positiv retning. Eleverne oplever, at det faglige pres, de typisk

har oplevet i folkeskolen, bliver fjernet. De oplever at blive en del af et ungefællesskab og de oplever, ikke mindst, at være i trygge relationer med det pædagogisk personale, hvilket udfordrede elever desværre sjældent har, men som virkelig kan bidrage til at vende deres udvikling til det bedre.

Stor succes – også med det faglige

Det er næppe en stor overraskelse, at en skoledag med mindre fagligt pres og flere gode oplevelser, kan bidrage til øget trivsel hos eleverne. Det overraskende i undersøgelsen af Erhvervsklassen var imidlertid, hvor relativt stor succes der er i forhold til elevernes faglige udvikling. Det viste sig nemlig, at selvom eleverne kommer til Erhvervsklassen så sent som i 8. klasse eller 9. klasse og måske kun, i deres faglige udvikling, er nået til 3. eller 4. classes-niveau, så lykkes det stort set altid at få eleverne til at bestå folkeskolens afgangsprøve i 9. klasse. Casestudiet peger på, at det er en blanding af den gode lærer-elev-relation, tilstrækkelige ressourcer og tilpasset undervisning, der møder eleverne på deres individuelle faglige niveau, der gør en positiv forskel for eleverne. Netop fordi disse tiltag giver eleverne mulighed at præstere godt, hvilket giver eleverne positive erfaringer med det faglige og motiverer eleverne til at lære mere.

Bedre muligheder for fremtidig uddannelse

Det er ikke kun til folkeskolens afgangsprøve, at eleverne præsterer godt. Eleverne bruger også en del af skoleforløbet på at være i praktik i en selvvalgt lokal virksomhed og her præsterer en stor del af eleverne så godt, at de efterfølgende får en underskrevet læreplads som, ligesom en bestået afgangsprøve, er adgangsgivende til erhvervsuddannelserne.

Casestudiet tyder altså på, at Erhvervsklassen kan være netop det skoletilbud, der kan give udfordrede elever bedre forudsætninger til at klare sig gennem uddannelsessystemet, fordi de får mulighed for at opleve succes og dermed dels komme i trivsel og dels opnå tilstrækkelige kompetencer til at kunne klare de faglige krav.

Strategien er gammel

Egentlig er det ikke så overraskende, at Erhvervsklassens skolepraksis har en positiv indvirkning på både elevernes alsidige og faglige udvikling. Helt tilbage i 1916 udgav John Dewey nemlig bogen *Democracy and Education*, der opfordrer til at uddannelse skal ske med afsæt i det demokratiske ideal og at undervisningstilgangen skal være erfarings-baseret således at lærerens sproglige (boglige) input suppleres med fælles og samarbejdende (praktiske) aktiviteter.

Hvis dette er tilfældet, kan skolen, ifølge Dewey:

- Udgøre et miljø, der i en forenklet udgave, afspejler samfundet
- Medvirke til at skabe et bedre fremtidigt samfund
- Øge elevernes muligheder for et godt liv
- Fremme elevens evne til at navigere i samfundet og livet generelt

Det er netop dét, Erhvervsklassen tilbyder; En praksisorienteret skole, der afspejler den virkelighed de unge mennesker skal ud at fungere i, men som samtidig er en trykøvebane, der kan rumme elevernes udfordringer. En skole, hvor eleverne kan opnå såvel faglig som alsidig udvikling, hvor de kan blive demokratisk dannede og livsduelige. Et skoletilbud, der tilbyder eleverne positive erfaringer de kan trække på i fremtiden og gøre dem i stand til at bidrage på arbejdsmarkedet – med eller uden en lang uddannelse.

En lysere fremtid?

Så er spørgsmålet bare, om vi fremtidigt skal have flere Erhvervsklasser, så flere udfordrede elever kan tilbydes denne form for skolegang eller om den traditionelle folkeskole burde lade sig inspirere af såvel Erhvervsklassen som Deweys mere en 100 år gamle anbefalinger for god undervisningspraksis?

Det ene udelukker ikke det andet og jeg håber derfor, at casestudiets fund kan minde om, at eleverne har behov for at opleve succes og gode skoleerfaringer uanset om de er udfordrede eller ej. Hvis vi skal lykkes med

målsætningen om at alle under 25 år, i 2030, skal have en uddannelse eller tilknytning til arbejdsmarkedet, så skal vi måske starte der; med at give alle elever gode oplevelser med at gå i skole.

Stud.cand.mag Laura R. Meineche skrev specialet *Erhvervsklassen – et etnografisk casestudie af et alternativt udskolingstilbud* i 2023. Ovenstående artikel er skrevet på baggrund af specialets fund.

Artiklens kilder:

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim .

Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Madsen, K. B., Nielsen, L., & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år - forekomst udvikling og forebyggelsesmuligheder*. Vidensråd for Forebyggelse.

Regeringen, Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti, Radikale Venstre, Alternativet og Enhedslisten (2017). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. Undervisningsministeriet.