Uddannelse mellem skole og praktik
Delrapport fra et aktionsforskningsprojekt på Social- og Sundhedsskolen Fyn
Bøje, Jakob Ditlev; Beck, Steen; Winum, Helle

Publication date: 2014

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Jakob Ditlev Bøje, Helle Winum & Steen Beck

UDDANELSE MELLEM SKOLE OG PRAKTIK

Delrapport fra et aktionsforskningsprojekt på Social- og Sundhedsskolen Fyn

2014
## Indholdsfortegnelse

### Indledning
- Projekets samfundsmæssige kontext ........................................... 4
- Erhvervsuddannelserne ..................................................................... 6
- Praksisnær undervisning på SOSU-Fyn ........................................... 7
- Rapportens opbygning ..................................................................... 7

### DEL I

#### SKOLEKULTUR I TEORI OG PRAKSIS
- Kapitel 1: Teoretisk fundament ....................................................... 10
  - Kulturpsykologi ............................................................................. 10
  - Artefakter og arbejdsgenstande ..................................................... 11
  - Kontekstens betydning .................................................................. 13
  - SOSU-uddannelsen i kulturpsykologisk belysning ......................... 14
  - Sammenfatning ............................................................................. 15
- Kapitel 2: Skolekultur ................................................................. 16
  - En kultur mellem teori og praksis ................................................. 16
  - Tre forskellige praktiseringer af SOSU-kulturen ......................... 17
  - Sammenfatning ............................................................................. 26

### DEL II

#### ELEVER I KVANTITATIV OG KVALITATIV BELYSNING
- Kapitel 3: Eleverne – en kvantitativ analyse .................................. 29
  - Udbytte af skole og praktik ............................................................ 29
  - Elevernes sociale baggrund ............................................................ 32
  - Mænd og kvinder ........................................................................... 33
  - Skolebaggrund ............................................................................. 35
Sammenfatning ........................................................................................................................................36

Kapitel 4: Elevernes identitetsprocesser – en kvalitativ analyse .............................. 37
  Klasse, identitet, følelser, skole – et teoretisk-analytisk udgangspunkt ......................... 37
  Elever som trives .................................................................................................................................. 44
  Elever på kanten af skolekulturen ........................................................................................................ 47
  Sammenfatning ....................................................................................................................................... 54

DEL III .................................................................................................................................................... 56

HENIMOD AKTONERNE .................................................................................................................... 56

Kapitel 5: Sammenfatning af analyserne ........................................................................... 57

Kapitel 6: Aktionsperspektiver ................................................................................................. 62
  Aktion 1: Problembaseret læring med papir-billede- og læringskasse, grundforløbet .............. 62
  Aktion 2: Udvikling af vejlederfunktionen med henblik på at skabe reflekterende praktikere,
  social- og sundhedshjælperuddannelsen ......................................................................................... 64
  Aktion 3: Fælles refleksionsmøder som det tredje læringsrum i praktikken, social- og
  sundhedsassistentuddannelsen ............................................................................................................. 68
  Aktion 4: Ny underviserrolle i naturen, den pædagogiske assistentuddannelse ....................... 71

Bilag 1: Kvalitativ metode .................................................................................................................. 73

Bilag 2: Kvantitativ metode ................................................................................................................ 76

Litteratur .................................................................................................................................................. 78
Indledning


Projektets samfundsmæssige kontekst

vælge at starte på en uddannelse er ikke længere kun et spørgsmål om den enkeltes frygt for en fremtid uden jobmuligheder, men kan nu også tilskrives en reel risiko for at miste forsørgelsesgrundlaget nu og her.


Den offensive uddannelses- og beskæftigelsespolitik medfører nye udfordringer for erhvervsskolerne, som på en gang skal uddanne kompetente faglærte medarbejdere til det offentlige og det private erhvervsliv og samtidig løfte målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Samtidig skal erhvervsuddannelserne også give mulighed for videre uddannelse, idet der er et mål om, at 60 % af en ungdomsårgang skal have en videregående

---

uddannelse (UVM.dk, 2014). Dilemmaet opstår, fordi kravene kan være meget svære at få til at stemme overens (Koudahl, 2011, s. 117).

**Erhvervsuddannelserne**

Erhvervsuddannelserne spiller en central rolle i forhold til gennemførelsen af 95 % målsætningen, netop fordi de kan rekruttere nogle af de unge, som for få årtier siden slet ikke ville have overvejet at tage en uddannelse (Jørgensen, 2011). Tidligere var det muligt for disse unge at finde ufaglært arbejde og dermed undgå den skole, som de ofte var trætte af at gå i. De kunne forsøge sig selv og en familie uden nogensinde at behøve at skænke uddannelse en tanke. Med færre og færre ufaglærte jobs forsvinder denne mulighed, og det bliver nødvendigt for de fleste at lære at blive i uddannelsessystemet i stedet for blot at lære at arbejde. Erhvervsuddannelserne bliver også en mulighed for voksne over 30, som har mistet eller er i fare for at miste deres hidtidige arbejde, og som derfor må vende tilbage til skolen. Indenfor social- og sundhedsområdet gælder dette blandt andet for en række tidligere sundhedshjælpere, vi har mødt i vores empiriske studie, og som har vært ansat på sygehuse, hvor man ikke længere vil have hjælpere, men kun assistenter. På trods af, at disse mennesker er i uddannelsessystemet, så er deres rettethed imod det fremtidige arbejde, og dermed også praktikken, tydelig, som det også vil fremgå af denne rapport. Man kan således sige, at uddannelsessystemets samfundsopgave er ændret fra blot at være et spørgsmål om udvælgelse og uddannelse af de dygtigste til også i meget høj grad at være et spørgsmål om fastholdelse og uddannelse af alle. Denne dobbelte dagsorden kan være svær at gennemskue for de unge, ligesom den giver anledning til nye overvejelser i forhold til didaktisk praksis, fx undervisningsdifferentiering.

På trods af at man på mange erhvervsskoler har oplevet en faldende søgning fra 1/3 til 1/5 af en årgang siden 2001 og et nogenlunde stabilt frafald på 50 % (Louw, 2013, s. 4), sker der stadig en tydelig selektion. I Danmark er det største problem antallet af praktikpladser, som særligt efter finanskrisen er faldet dramatisk (Arbejderbevægelsens erhvervsråd, 2009). Med en målsætning om, at 30 % af en ungdomsårgang skal have en erhvervsuddannelse (UVM.dk, 2014), er der altså et stort behov for en indsats på dette område. Også indenfor social- og sundhedsuddannelserne er der behov for en udvidelse af kapaciteten (Godt-Hansen, 2013). I vores studie har vi oplevet en stor bevidsthed omkring den udvælgelse, der sker imellem forløbene på SOSU. For eksempel er der kun halvt så mange elevpladser på SSA, som der er på SSH (Olsen, 2013). Elever, som starter på GF eller SSH med en plan om at tage en SSA eller PAU, kan således ikke være sikre på, at de kan nå
deres mål, bare fordi de er kommet ind på uddannelsen. Det kan have konsekvenser for deres identitetsarbejde under uddannelsen og dermed for deres motivation for at blive og gennemføre.

**Praksisnær undervisning på SOSU-Fyn**


Det er ud af netop denne situation, at nærværende aktionsforskningsprojekt udspringer. Projektet har to formulerede mål, nemlig a) at bidrage til at udvikle praksisnære uddannelser med tætte relationer mellem skole/praktik og teori/praksis og b) at kvalificere, motivere og fastholde SOSU-skolens elever gennem praksisnære uddannelser. Som det ses, er det første mål en forudsætning for det andet. I projektet antager vi, at eleverne via praksisnære uddannelser bliver kvalificeret på en særlig, ønsket måde, samtidig med at de motiveres og i sidste ende fastholdes i deres uddannelser.

I denne rapport er målet ikke at afgøre, om projektet indfrier disse mål, men, som før nævnt, at levere analyser og et teoretisk vokabular, som kan informere de planlagte aktioner. I rapportens sidste kapitel vil vi dog tage nogle første skridt til at vurdere, hvordan de planlagte aktioner kan indfri de formulerede mål.

**Rapportens opbygning**

I denne rapport, som er resultatet af det første års studier i det toårige projekt, analyserer vi vores data ud fra to forskellige (men ikke uforbindelige) teoretiske perspektiver, og for ikke at gøre (læse)afstanden mellem teori og analyse for stor, har vi her valgt at præsentere de to perspektiver i henholdsvis DEL I og DEL 2. Det første perspektiv er *kulturpsykokologisk* og handler på et helt fundamentalt niveau om at forstå, hvorledes SOSU-skolens faglighed manifesterer sig gennem brug af artefakter, som etablerer forskelligartede måder at forstå uddannelsens genstandsfelt på. Ved at
anlægge en kulturpsykologisk vinkel forsøger vi at forstå, hvordan ord som ”fag”, ”praksis” og ”teori” får betydning og skaber en særlig faglig kultur. Det andet perspektiv er kultursociologisk og handler om, hvordan elevers identitetsprocesser udspiller sig i feltet mellem skolens forventninger og elevernes egne socialt forankrede strategier og føleser. Kulturanalysen handler her om, hvordan individer og grupper af individer på baggrund af deres sociale baggrund og forestillinger om sig selv og omverdenen forholder sig og således gennem mødet med skolekulturen indrulleres i eksklusions- og inklusionsmekanismier.

I DEL I fokuserer vi som sagt på det kulturpsykologiske perspektiv. Først præsenteres den amerikanske kulturpsykolog Michael Coles teori om kulturelle artefakter i kapitel 1, og i kapitel 2 sættes teorien dernæst på arbejde i forhold til at forstå den måde, man arbejder med fag mellem teori og praksis på SOSU-skolen. DEL II (kapitel 3 og 4) handler om eleverne på SOSU-skolen. I kapitel 3 præsenteres resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse, som vi lavede med et udvalg af elever på skolen; sammen med SOSU-Fyns egne udgivelser (Olsen, 2013; Elevtrivselsholdet, Ennova a/s, 2012) har den gjort det muligt for os at udpege nogle væsentlige karakteristika ved eleverne på skolen Derudover har vi spurt ind til deres erfaringer og holdninger i forhold til en række problemstillinger, der angår relationen mellem skole og praktik. I kapitel 4 præsenterer vi rapportens kultursociologiske perspektiv, som vi herafter bruger på at analysere forskellige elevers identitetsprocesser og måder at interagere med lærere og andre elever på. I Rapportens DEL III opsummerer vi (i Kapitel 5) de vigtigste teoretiske pointer og empiriske fund i de foregående analyser, og i Kapitel 6 præsenteres og analyseres de fire aktioner, som lærerne på SOSU-skolen arbejder med og vil arbejde med, og som vi i projektets 2. år vil fokusere endnu mere på end tidtil.

Med den forholdsvis empiritunge analyse, som præsenteres i denne rapport, håber vi at kunne åbne op for et endnu mere frugtbar samarbejde omkring den videre udvikling af de aktioner, som lærerne på de fire uddannelser har igangsat. Rapporten skal ikke læses som en endegyldig konklusion angående kulturen på SOSU-Fyn, men som et udefrakommende blik på kulturen, der forhåbentlig kan bidrage til den fortsatte dialog mellem de involverede forskere og praktikere.
DEL I

SKOLEKULTUR I TEORI OG PRAKSIS
Kapitel 1: Teoretisk fundament


Kulturpsykologi


Amerikaneren Michael Coles udgangspunkt er generelt den kulturhistoriske skole, som oprindeligt blev udviklet af russerne Vygotsky, Luria og Leontjev (Valsiner & Van der Veer 1993). De russiske tænkeres udgangspunkt var bl.a. Karl Marx’ historiske materialisme og den grundlæggende opfattelse af, at mennesket grundlæggende må forstås som et redskabsbrugende og sprogbrugende væsen, hvis evne til at bruge redskaber og sprog har udviklet sig dramatisk, siden menneskets opståen for ca. 200.000 år siden. Mennesket udmærker sig med andre ord ved at skabe nogle samfundsmæssige eller kulturelle rammer, som gør os i stand til forstå og bearbejde ”objekter” på medierede måder, altså gennem brug af kulturelt udviklede redskaber eller værktojer. Netop forståelsen af, at såvel ”hammer” som ”sprog” er redskaber og indgår i menneskets omfattende naturbeherskelse er vigtigt for Coles arbejde, idet han ligesom den kulturhistoriske skoles tænkere interesserer sig for de medierede måder, hvorpå mennesker forholder sig til virkeligheden eller
objektverdenen på. Inspireret af Cole vil vi i næste kapitel se nærmere på hvordan netop de typer af medieringer, som konstituerer kulturen, er med til at gøre skole og praktik til to relativt adskilte kontekster med relativt selvstændige skole- og fagkulturer, forskellige arbejdsgenstande og forskellige, men også overlappende, artefakter (værktøjer). Men først vil vi mere detaljeret redegøre for Coles tænkning omkring de såkaldte artefakter.

**Artefakter og arbejdsgenstande**

Et *værktøj* kan mere abstrakt forstås som det, Michael Cole kalder en artefakt – hvilket ifølge ham er et centralet element i enhver kulturs eksistens. En artefakt er altså et mere generelt begreb end værkøj. Det omfatter også værkøjer, sådan som vi normalt forstår dem, men derudover omfatter artefakter i det perspektiv Cole anlægger i forlængelse af den kulturhistoriske skole fænomener såsom sprog, symboler, repræsentationer og begrebsystemer.


![Trekant diagram](image)

M (artefakt)

S (subjekt) O (objekt)

Figuren skal forstås således, at alle tre linjer langs trekanten er active i vores omgang med verden. Vi har især en direkte relation til den fysiske verden som helt små børn (s-o), mens vores relation til den fysiske verden som voksne er mere medieret (s-m-o). Manden, der ville fælde træet, havde formentlig slet ikke fået den tanke, hvis ikke han i forvejen havde ide om en økse, han kunne bruge til det.

På det tredje niveau for artefakter finder vi ifølge Cole en gruppe af artefakter, der udgør en relativ autonom verden ”in which the rules, conventions and outcomes no longer appear directly practical, or which, indeed, seem to constitute an arena of non-practical, or ‘free’ play or game activity” (Cole 1998: 121). Her er altså tale om en gruppe artefakter, hvis indbyrdes forhold er relativt adskilt fra den fysiske verden, og hvor den ‘frie’ begrebs- og meningsverden kan få lov at udfolde sig. Et eksempel kunne være et system af begreber, dvs. en teori, hvor begreberne står i et indbyrdes forhold til hinanden.


Med hensyn til objekter eller mere præcist arbejdsgenstande er der flere muligheder. I de færdiguddannedes verden er den centrale arbejdsgenstand borgeren eller patienten (afhængigt af om


**Kontekstens betydning**

Cole tillægger generelt konteksten stor betydning i sin teoridannelse. Han trækker dels på egne tværkulturelle undersøgelser af bl.a. børns forskellige matematiske tænkning og dels på nyere amerikanske studier (Lave 1988, Lave og Wenger 1991), som betoner det situerede perspektiv. Dette gør han i opposition til applikationen af den kulturhistoriske skole (Luria 1977), hvor det kulturhistoriske perspektiv på paradoksal vis forlades til fordel for et kulturuniversalistisk perspektiv. Ifølge Cole ’glemte’ Luria og Vygotsky på forunderlig vis deres eget kulturhistoriske
perspektiv, da de gennem semi-eksperimentelle metoder ville forsøge at bekræfte deres teori i forhold til den rurale del af den sovjetiske befolkning, der som følge af de omfattende kollektiviseringer af landbruget var under kraftig forandring i 1930’erne. Ved at knytte an til et mere situeret perspektiv, hvis metode først og fremmest er feltarbejde i naturalistiske omgivelser, forsøger Cole så at sige at restaurere det kulturhistoriske perspektiv til det, det ifølge teorien er.


Kultur bliver således også noget, der praktiseres i særlige kontekster, og som deri har eller får forskellige udtryk afhængigt af, hvilken kontekst – med hvilke konstellationer af mennesker, genstande og artefakter – der er tale om. På denne måde understreger Cole kultur som noget dynamisk frem for noget statisk. Kultur har ganske vist en objektorienteret dimension, som bl.a. kan aflæses i symboler, rutiner, regler og ritualer, men kultur er først og fremmest noget, der praktiseres på daglig basis i kontekster, og som der produceres og reproduceres. Det betyder, at vi i vores analyser aldrig kan indfange en given SOSU-kultur i dens fulde kompleksitet og levende væsen. Vi kan kun lave et statisk billede af kulturen ud fra nogle mønstre, der synes at gå igen, dvs. nogle handlinger, rutiner, symboler m.m. som synes at blive reproduceret i hverdagen.

**SOSU-uddannelsen i kulturpsykologisk belysning**

“From earliest times, the notion of culture has included a general theory for how to promote development: create an artificial environment where young organisms could be provided with optimal conditions for growth. (...) In common parlance, we speak of an artificial environment for growing crops as a “garden”, a conception encoded in the idea of a kindergarten where children are protected from the harsher aspects of their environment. A garden constituted the linkages between the “microworld” of the individual plant and the “macroworld” of the external environment (Cole 1998: 143).

Denne tænkning synes meget præcist at udtrykke det, der tilstræbes på SOSU-uddannelsen, nemlig at føre nye medlemmer af SOSU-faget sikkert og roligt ind i kulturen. At få dem til at gro som mennesker, prøve nye ting af (uden at det får de helt store konsekvenser, hvis det går galt) og i det hele taget lære dem den kultur at kende, som de senere skal bevise deres værd i forhold til, når de er nyuddannede.

**Sammenfatning**

Coles teori om dynamikken mellem kultur og kontekst gør os i stand til at forstå SOSU-skolen på måder, som normalt ikke er i centrum. For det *første* er det muligt at tænke sig de forskellige uddannelser som forskellige kontekster, hvori en overordnet SOSU-kultur praktiseres på forskellige måder, og hvor der kan herske forskellige relationer mellem genstande, artefakter og mennesker. For eksempel kan man forestille sig grundforløbet som en kontekst, hvor der lægges vægt på udvikling af menneskelige kompetencer, mens man kan forestille sig hovedforløbene som kontekster, hvor der lægges mere vægt på tilegnelse af teori og andre abstrakte artefakter. For det *andet* er det muligt at tænke skole og praktik som to forskellige kontekster, hvor en fælles kultur kan få meget forskellige udtryk. For det *tredje* bliver det muligt at bryde med den i feltet ret så udbredte dikotomi mellem teori og praksis: I stedet for at tænke teori som noget, der hører hjemme på skolen, og praksis som noget, der hører hjemme i praktikken, bliver det muligt at tænke begge dele som hørende hjemme begge steder – om end i forskelligt omfang. Spørgsmålet er, hvordan man *begge steder* kan hjælpe eleverne til at etablere forbindelser mellem teori og praksis. Dvs. etablere forbindelser mellem artefakter og objekter, for nu at blive i Coles begrebsunivers.

I det næste kapitel vil vi vise, hvorledes man i en kulturpsykologisk optik kan forstå SOSU-skolens måde at arbejde med ting og begreber på og dermed også, hvad det er for en kultur af symboler og konkrete genstande, eleverne introduceres for, og hvordan skolen herved på én gang skaber forskel til og forbinder sig med praktikken.
Kapitel 2: Skolekultur

Den følgende beskrivelse af skolekulturen på SOSU-Fyn tager afsæt i det teoretiske fundament, der er udviklet i det foregående kapitel. Det betyder, at vores beskrivelse sker med fokus på de subjekter, objekter/arbejdsgenstande og artefakter (af 1., 2. og 3. orden), som synes at være centrale i kulturen. Vi vil her indkredse empirisk indhold som eksempler på subjekter, objekter og artefakter og beskrive forskellige relationer mellem elementerne.

En kultur mellem teori og praksis


Som sådan er kulturen spændt ud mellem to centrale arbejdsgenstande, nemlig a) forestillet praksis og b) teori. Det er vigtigt at understrege den forestillede eller medierede natur af den ”praksis”, som fungerer som en arbejdsgenstand i kulturen. Ikke blot i SOSU-uddannelsen, men også i andre nærliggende uddannelser som f.eks. pædagog- og læreruddannelsen, sygeplejeuddannelsen og socialrådgiveruddannelsen kan man ofte høre ordet ”praksis” optræde. ”Praksis” er noget, alle taler om, noget de fleste gerne vil tilnærme sig, noget som teorien helst skal forbindes med osv. Ikke desto mindre forbliver det ofte uklart, hvad denne ”praksis” er. Dette, mener vi, skyldes den forestillede natur, som ”praksis” har i disse uddannelser (i skolen). Gennem forestilling bliver ”praksis” til mange forskellige ting, med divergerende og indimellem forvirrende betydninger.
Tre forskellige praktiseringer af SOSU-kulturen

I praktiseringen af SOSU-kulturen kan teori og (forestillet) praksis stå som mere eller mindre afgrænsede mål for elevernes læring. Indimellem sker der dog også bestrebelser på at forbinde de to, som når teori bliver til en artefakt til at reflektere over eller udlede praksis omkring denne eller hin patient, bruger, borger mv. Vi kan således tale om (mindst) 3 forskellige praktiseringer af SOSU-kulturen, som konstitueres omkring forskellige arbejdsgenstande, artefakter og subjekter, nemlig:

- Fokus på tilegnelse af praksis
- Fokus på tilegnelse af teori
- Bestrebelsel på at forbinde teori og praksis

Det er forskelligt fra uddannelse til uddannelse, hvad der vægtes mest, dvs. hvad der fungerer som den dominerende praktisering af kulturen. Generelt finder vi dog, at et fokus på tilegnelse af praksis vægtes mest i grundforløbet, mens hovedforløbene (SSH, SSA samt PAU) er mere fokuserede omkring undervisning og læring af teori. Det behøver ikke undre, al den stund at eleverne på hovedforløbene må formodes at være mere indstillede på samt bedre til at tilegne sig abstrakt teori, som er relevant for faget. Grundforløbseleverne derimod kan formodes at være mere interesserede i at komme til at ’snuse til faget’ og finde ud, om det er noget for dem at blive SSH’er, SSA’er eller PAU’er. På denne baggrund kan det dog undre, at der ikke i større udstrækning er indlagt praktikperioder i grundforløbet. En hurtigere og mere gennemgående introduktion til praktikken vil muligvis kunne virke motiverende på en del elever på grundforløbet.

I det følgende vil vi bringe forskellige eksempler på de tre nævnte praktiseringer af skolekulturen. Vi vil starte med at beskrive, hvordan det kan se ud, når fokus er på tilegnelse af praksis.

**Fokus på tilegnelse af praksis**

Når praktiseringen af skolekulturen handler om tilegnelse af praksis, sker det ofte på en ikke helt eksplicit måde. I hvert fald kan det være svært som udefrakommende observatør at identificere, hvad lærerens eller elevens intention med aktiviteten er. Dette er ikke ment som en kritik, blot som en konstatering, der kan hjælpe til at beskrive, hvordan denne type undervisning og læring foregår.
Lad os give et eksempel, der handler om morgenmad på grundforløbet. Her indgår praksis både som den konkrete aktivitet at spise morgenmad og som en tilfældig diskussion af oplevelser fra en periode med såkaldt virksomhedsforlagt undervisning.


I eksemplet indgår praksis som sagt på to måder: Dels er der en konkret praksis omkring spisning af morgenmad, dels er praksis fra den virksomhedsforlagte undervisning med i snakken blandt lærer og elever. I begge tilfælde ser det ud til, at eleverne forsøger at tilegne sig praksis – eller i hvert fald opfordres de til det gennem interaktioner med læreren. Den konkrete praksis at spise morgenmad er ikke bare noget, eleverne og læreren gør; det skal helst ske på en bestemt og ”ordentlig” måde, som synes at afpeje måden, hvorpå en færdiguddannet SOSU-hjælper/assistent spiser morgenmad med sine beboere. For eksempel skal bordet dækkes med tallerkner, knife, skeer mv., der skal være en effektiv arbejdsdeling, og efter maden skal der ryddes pænt op. Eleverne indgår således i et socialiseringsprojekt defineret af læreren. Det samme sker, når snakken falder på oplevelser fra den virksomhedsforlagte undervisning: Her får eleven Louise at vide, at det hedder ”bagdel” og ikke ”røv”. Dvs. hun får et praj om, at man bruger bestemte ord – og undlader andre – til at betegne bestemte kropsdele, når/hvis man vil være en del af SOSU-kulturen. Som sagt sker denne socialisering ikke på et fuldstændig bevidst plan. Den synes ’bare’ at ske som en naturlig/selvfølgelig del af det at indlemme nye deltagere i SOSU-kulturen.²

² Adspurgt direkte til socialiseringsprojektet i et interview kan læreren Hanne sagtens formulere sig herom og forholde sig reflektivt til det. Hun frembringer mange gode pædagogiske overvejelser om forskellige måder at ’nå’
Ved hjælp af den i kapitel 1 beskrevne figur med relationer mellem subjekt, objekt og artefakt kan vi forstå eksemplet ovenfor endnu bedre. Når det drejer sig om den konkrete aktivitet at spise morgenmad, kan forholdet mellem (lærende) subjekt, objekt og artefakt afbildes på følgende måde:

Artefakt: Pænt bord
Subjekt: Elev
Objekt: Morgenmad

Subjektet er her eleven, der øver sig på at mestre et bestemt objekt fra praksis, nemlig morgenmad. Artefakten/hjælpemidlet er det pæne bord, som adskiller sig fra det ikke-pæne bord. Vi taler således om ibrugtagen af en rimelig basal artefakt (artefakter af 1. orden, jf. kapitel 1), på samme måde som skovhuggeren bruger sin økse til at fælde et træ. I begge tilfælde udvider subjektet sin kropslige formåen gennem konkrete fysiske artefakter.

Når det drejer sig om snakken om oplevelser fra praksis, kan forholdet mellem subjekt, objekt og artefakt afbildes på følgende måde:

Artefakt: Røv/Bagdel
Subjekt: Elev
Objekt: Forestillede borgere

grundforløbseleverne på gennem denne mere praktiske type undervisning – bl.a. walk-and-talks, besøg på museer, fortællinger m.m. Pointen er dog, at i selve den praktiske situation er ekspliceringsniveauet lavt.
Vi taler nu om ibrugtagen af en mere abstrakt artefakt (artefakter af 2. orden, jf. forrige kapitel), nemlig særlige ord om og betegnelser for praksis. Gennem socialisering ser SOSU-eleverne ud til at lære, hvilke ord og betegnelser, der er henholdsvis accepterede og uaccepterede i kulturen, og dermed hvordan man sprogligt/kognitivt kan omgås noget så centralt som borgere i den virksomhedsforlagte undervisning. Det er ikke dermed sikkert, at elev som Louise fremadrettet vil handle meget anderledes over for borgere, der giver hende et dask bagi, men alene det, at hun lærer at omgås sin egen ”røv” som en ”bagdel”, kan muligvis få hende til at reflektere over og justere sit handlemønster. Måske vil det lære hende at handle mere professionelt/distanceret over for denne type seksuelle tilnærmelser.

Inden vi går videre til at beskrive, hvordan praktiseringen af skolekulturen ser ud, når det drejer sig om tilegnelse af teori, vil vi bringe endnu et eksempel på tilegnelse af praksis. Denne gang kommer eksemplet fra et af hovedforløbene, nemlig PAU, og det understreger, at det forholdsvis tavse socialiseringsprojekt ikke kun er noget, der foregår på grundforløbet. Det er også noget, der sker for de mere selekterede medlemmer af skolekulturen.

Eksemplet stammer mere præcist fra en dimensionsfest, hvor der bliver sagt pænt farvel et hold af færdiguddannede PAU’er. Afslutningen sker i stedets kantine, som er omdannet til en festlig kulisse med bl.a. en scene, rækker af stole, hvorpå de færdiguddannede sidder, og familie/venner med blomster og lykønskningskort.

Det er dimensionsdag, og lederen Katrin holder en tale. Hun fortæller blandt andet, at hun er stolt af eleverne, at hun vil komme til at savne dem, og at hun sikkert vil give sig til at græde, når hun kommer hjem. Hun fortæller også forskellige positive historier om nyuddannede, der er kommet i arbejde, og hun giver de nye et sidste råd med på vejen: ”I skal bruge jeres relationer fra praktikken til at skaffe jer arbejde. Her har I bevist, hvad I er værd”. Til sidst rundes der af med at synges en særlig sang, som en musiklærer har lavet for uddannelsen. Sangen hedder ”PAU’er to the people”. Nogle af versene er følgende:

- Det den første dag i dag: Ja, der bliver PAU’er to the people
- Vi vil snakke, diskutere, stikke næsen ned i alt. Prøve alting af i praksis, vove pelsen uden tøven
- Favne (favn hinanden). Vi bli’r skønne, vi bli’r goe: Det da bare livets salt

Sangen synges, nogle stiller sig op og krammer hinanden, når der gives tegn til dette (især lærerne), andre rokker mere stille med, mens musiklæreren brager derudaf på sin guitar.
Hele denne scene kan fortolkes som en såkaldt rite des passage (Bourdieu 1999). Dvs. et særligt ritual, hvor de nyuddannede formelt indlemmes og accepteres som fuldgyldige medlemmer af kulturen. Eleverne er subjektet, fællesskabet er objektet, og sangen er artefakten, hvormed man melder sig ind i fællesskabet. Igen er dette ikke noget, der sker helt bevidst; det sker som en før-bevidst socialisering til kulturen.

**Fokus på tilegnelse af teori**

Når skolekulturen praktiseres med henblik på tilegnelse af teori, betyder det som sagt, at teori står som et relativt selvstændigt mål for elevernes læring. Teori er objektet, som skal tilegnes af eleven, og artefakterne er typisk forskellige begreber. I modsætning til den ovenfor beskrevne praktisering af kulturen, hvor fokusset lå på tilegnelse af praksis, er artefakterne altså nu af en endnu mere abstrakt karakter. Hvor de tidligere var af enten fysiske eller sproglige (af 1. og 2. orden), er de nu begrebslige (af 3. orden).

Et par eksempler vil igen lette forståelsen. Det første eksempel stammer fra SSA. På SSA synes meget af undervisningen at være fokuseret omkring tilegnelse af teori – til forskel fra SSH. Dette er eleverne selv opmærksomme på gennem deres køb af kufferter på hjul: Når man spørger dem, hvorfor de går rundt med disse kufferter, svarer de, at det er fordi, det er alt for tungt at slæbe rundt på de mange bøger, man skal bruge på SSA. Tasken bliver dermed et symbol på den skolefaglighed, der kræves på SSA. På SSH opstår der ikke den slags komfortproblemer, da det meste af stoffet er samlet i en enkelt grundbog, som også findes i en light-udgave, lige til at tage med i lommen når man skal i praktik.

I det følgende beskrives et eksempel på naturskoleundervisning på SSA.

Det hold, jeg følger, skal have naturfag, som foregår i et særligt naturfaglokale. Lokalet er indrettet som et klassisk naturfagslokale, som jeg husker det fra min egen skoletid. Bordene er opstillet i rækker foran et stort højt kateder. Katederet er næsten lige så bredt som rummet og udstyret med vaske, udsugning og forskellige haner, så der kan udføres demonstrationsforsøg. Bag katederet hænger et Smartboard. Rundt langs vægge og vinduer er der høje 4 mandsborde, som også er udstyret til forsøg. Der er også en række glasskabe med kolber, flasker og andet udstyr til forsøg.

Som det her ses, er der stærkt fokus på at lære teori i naturfagsundervisningen. Nogen har let ved dette (Carina og Dorthe), andre har sværere ved det (Mette). I forhold til det konkrete forsøg på at lære eleverne om det kolloidosmotiske tryk kan forholdet mellem subjekt, artefakt og objekt afbildes på følgende måde:

Artefakt: Begreber om kolloider (plasmaproteiner), cellemembran, blodceller m.m.

Subjekt: Elev
Objekt: Teorien om det kolloidosmotiske tryk

Subjektet er igen eleven, der skal lære. Objektet, der skal tilegnes, er her teorien om det kolloidosmotiske tryk, mens artefakterne til at lære dette med er forskellige begreber om kolloider (plasmaproteiner), cellemembranen, blodceller m.m. Abstraktionsniveauet er højt, og der er tale om en mere bevidst type undervisning end den før beskrevne socialisering til praksis. Det er en type undervisning, hvor mål og midler typisk skrives ind i en læreplan/studieordning, hvorimod dette er mere tvivlsomt for de før beskrevne læringsaktiviteter med praksis i centrum. For eleven kræver det forholdsvist meget at være med på denne type undervisning. Der er ikke noget praktisk objekt at
genkende og relater sig til ud fra egen erfaringsverden, og som artefakter er begreber også vanskeligere at genkende og forstå end f.eks. knive, gafler og mad omkring et morgenbord. Alt i alt skal eleven være meget indstillet på at gå i skole, sådan som skole normalt forstås med alt hvad dertil hører af naturfagslokaler, bøger, lommeregnere og penalkurse.

Også på PAU observerede vi en del undervisning, hvor fokus forholdsvis entydigt var rettet mod elevernes tilegelse af teori. Det kunne f.eks. være i forhold til opgaver i faget Sprog, Kommunikation og Psykologi (SKP):

Mens grupperne i klassen arbejder på deres projektopgaver, går Inge rundt og giver SKP-opgaver tilbage. Det er med karakterer og skriftlige tilbagemeldinger. Inge går hen til den enkelte elev og giver ham/hendes opgave tilbage. Eleverne kigger typisk på deres karakterer og stopper dernæst hurtigt opgaverne ned i deres tasker blandt andre papirer og bøger. Opgaverne er ikke lavet på computer (som på de fleste andre uddannelsesinstitutioner i dag), de er skrevet i hånden. SKP-opgaven er formuleret som 6 mere eller mindre faktuelle spørgsmål, som elevene skal besvare ved at slå op i deres bøger på bestemte sider. Spørgsmålene er for eksempel:

- Erikson taler om livskriser; hvad handler de om?
- Hvad går Piagets teori om assimilation og akkommodation ud på?
- Hvad kan man bruge straf/belønning til?
- Hvorfor er det vigtigt for en PAU’er at lære om udviklingspsykologi?

Som det her ses, er hele situationen omkring tilbagemeldingen på SKP-opgaver omgærdet af en vis 'skoleagtig' atmosfære. Læreren går rundt i klassen og deler opgaverne ud til elevene individuelt, mens disse er optaget af andre sager; der er karakterer og kommentarer skrevet med rødt; eleverne kigger overfladisk på deres opgaver med henblik på at se deres karakterer, og derefter stopper de hurtigt opgaverne ned i deres tasker, som om de havde gjort dette mange gange før. Man kan næsten få mindelser tilbage til sin egen skoletid (jf. også at opgaverne er skrevet i hånden) – hvilket en af de ældre elever, Hans, også gør, når han skal beskrive undervisningen: ”Det hele minder mig om dengang, jeg gik i folkeskolen. Det er ikke en voksenuddannelse, det her. Det kan man også bare se af måden, hvorpå der ikke bliver sagt goddag til nye elever, som starter i klassen: Det er ikke noget med pænt goddag og en kop kaffe, det er bare ind i rækken blandt de andre”.

Spørgsmålene, som SKP-opgaven bygges op omkring, lægger op til samme type læring, som vi beskrev ovenfor i naturfagslokalet på SSA: Eleven er subjektet, objektet er Eriksons eller Piagets

Det bringer os til det næste afsnit om eksisterende bestrebelser på at forbinde teori og praksis i skolekulturen.

**Bestræbelser på at forbinde teori og praksis**

Bestræbelsen på at udlede praksis af teorien kunne også ses af andre opgavetyper på PAU. Et genkommende mønster for organiseringen af projektopgaver var at inddele elevene i projektgrupper ud fra såkaldte målgrupper. Disse målgrupper blev f.eks. beskrevet på følgende måde:

- 0-3 årige i dagpleje med almindelige pædagogiske og omsorgsmæssige behov
- 0-6 årige med alm. pædagogiske og omsorgsmæssige behov
- 0-6 årige med særlige pædagogiske og omsorgsmæssige behov
- 6-12 årige med alm. pædagogiske og omsorgsmæssige behov
- 6-12 årige med særlige pædagogiske og omsorgsmæssige behov
- Unge og voksne i private hjem eller institutioner med særlige pædagogiske og omsorgsmæssige behov

kunne det se ud til, at der ikke er sket denne omtænkning af forholdet mellem psykologi og pædagogik. Dér bliver psykologi ofte videnskaben, hvorudfra den rette praksis i forhold til en bestemt målgruppe skal udledes. Grafisk kan vi via vores trekant afbilde denne uddannelsesstænkning på følgende måde:

Artefakt: Psykologi som videnskab

Subjekt: Elev                  Objekt: Målgruppe

Pointen er her, at eleven skal forbinde teori og praksis ved først at konsultere teorien og dernæst udtænke den rette praksis for den givne målgruppe.

I vores feltarbejde iagttog vi dog også den modsatte måde at arbejde med forholdet mellem teori og praksis – eller skulle vi sige praksis og teori. Her er det netop (et eksempel fra) praksis, der kommer først, og dernæst inddrages teori og begreber til at reflektere over, analysere og forstå noget konkret og komplekst fra praksis. Et eksempel på dette er tema-projektarbejdet på SSH i Middelfart. Der er tale om et længerevarende projektarbejde, som afsluttes med et mundtligt oplæg og et lille rollespil. Eleverne starter her med at konstruere en fiktiv borger ud fra egne erfaringer, som de så tager udgangspunkt i, i resten af projektarbejdet. Dispositionen, som indgår i det materiale, eleverne får udleveret ved projektets begyndelse, viser tydeligt, at arbejdet er tænkt som en bevægelse fra praksis til teori og tilbage igen:
I praksis får eleverne før start uddelt en sygdom, som borgeren skal lide af (f.eks. demens eller apopleksi) og en række anvisninger for, hvilke data beskrivelsen skal indeholde. Til fremlæggelsen sker der dog det, at dialogen og refleksionen kommer til at foregå mellem læreren og de dygtigste af eleverne, mens de svageste elever får mere instrumentelle opgaver som f.eks. beskrivelsen af borgeren eller en opremsning af forskellige symptomer på sygdom.

Sammenfatning

I dette kapitel har vi beskrevet skolekulturen som en kultur mellem teori og praksis. Med det sigter vi på at indfange de to centrale arbejdsgenstande, som kulturen er bygget op omkring: På den ene side praksis, sådan som den forestilles, kommunikeres og udfoldes i skolen, og på den anden side teori og begreber som et selvstændigt mål for elevernes læring.

Ud over dette har vi beskrevet tre aktuelle praktiseringer af skolekulturen, hvor forskellige artefakter/redskaber er i spil. Det drejer sig for det første om at praktisere kulturen således, at tilegnelsen af praksis kommer i fokus. Her er tale om forholdsvis tavse og ubemærkede læreprocesser. Vi har talt om, at eleverne bliver socialiseret ind i kulturen, uden at hverken de eller læreren nødvendigvis er bevidst herom. Spisning af morgenmad i kantinen – på en ’ordentlig’
måde – kunne være et eksempel. For det *andet* drejer det sig om at praktisere kulturen således, at tilgængelsen af teori og begreber kommer i fokus. Disse læreprocesser er mere bevidste, de er typisk indskrevne i læreplaner, og de er typisk en del af lærerens *intentioner* med undervisningen. De er lette at genkende, fordi de minder os om vores egen skoletid, hvor abstrakte fag, bøger og materialer var en del af hverdagen. For det *tredje* har vi beskrevet forskellige praktiseringer af kulturen, hvor der gøres bestræbelser på at forbinde teori og praksis. Disse bestræbelser falder i to grupper: A) en bestræbelse på at udlede den rette praksis af teorien og B) en bestræbelse på at inddrage teori og begreber til at reflektere over, analysere og forstå noget komplekst i praksis. I det første tilfælde går forbindelsen *fra* teori og *til* praksis, i det andet tilfælde går forbindelsen *fra* praksis og *til* teori.

DEL II

ELEVER I KVANTITATIV OG KVALITATIV BELYSNING
Kapitel 3: Eleverne – en kvantitativ analyse

I dette kapitel vil vi se på SOSU-Fyns elever ud fra et forholdsvis lille kvantitativt materiale. Vi har i alt indsamlet 242 spørgeskemaer fra elever på de fire uddannelser (Se bilag 2). Kun 178 har svaret på spørgsmålene omkring praktik, da de grundforløbselever, vi har spurgt, ikke har fået disse spørgsmål. I analysen vil vi undersøge to områder. For det første er vi interesserede i at finde ud af, hvordan eleverne vurderer deres udbytte af skolen og praktikken samt sammenhængen mellem de to. For det andet vil vi, som optakt til den efterfølgende kvalitative analyse omkring identitetsprocesser, se nærmere på elevernes baggrund og hvilken betydning den får i mødet med hhv. skole og praktik. Her er det særligt køn og skolebaggrund, som har vist sig at være interessante.

Udbytte af skole og praktik

På linje med SOSU-Fyns eget materiale (Elevtrivselsholdet, Ennova a/s, 2012), viser vores lille spørgskaundersøgelse en relativt stor grad af tilfredshed med skolen. Vi har spurgt til, hvor meget eleverne mener de får ud af hhv. skole og praktik (på en skala fra 1 til 5, hvor 1 er det mindst mulige udbytte, og 5 det maksimale udbytte) samt deres oplevelse af sammenhæng mellem skole og praktik. Det er her vigtigt at holde sig for øje at det, vi spørger til, ikke er de endelige resultater eller lærere og praktikvejlederes bedømmelser, men derimod elevernes egne subjektive oplevelser. Vi kan således ikke sige noget om, hvorvidt eleverne får det ud af skolen, som var tiltænkt eller hvor dygtige hjælpere eller assistenter, de bliver i sidste ende. Tallene siger derimod elevernes egne subjektive oplevelser. Vi kan således ikke sige noget om, hvorvidt eleverne får det ud af skolen, som var tiltænkt eller hvor dygtige hjælpere eller assistenter, de bliver i sidste ende. Tallene siger derimod noget om, hvorvidt eleverne selv kan skabe mening i den uddannelse, de er i gang med, og bliver dermed interessant i forhold til faktorer som motivation og fremmøde, og i sidste ende fastholdelse.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Positiv bedømmelse (4-5)</th>
<th>Neutral bedømmelse (3)</th>
<th>Negativ bedømmelse (1-2)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Skole</td>
<td>70 %</td>
<td>26 %</td>
<td>4 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Praktik</td>
<td>87 %</td>
<td>10 %</td>
<td>3 %</td>
</tr>
<tr>
<td>Sammenhæng</td>
<td>72 %</td>
<td>21 %</td>
<td>7 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

_Figur 1: Elevernes bedømmelse af udbytte og sammenhæng_
Af tabellen fremgår det, at der er en stor gruppe af elever (70 %), som bedømmer deres udbytte af uddannelsen positivt (de svarer 4 eller 5). En anden gruppe på 30 procent har mindre positive bedømmelser og ligefrem negative bedømmelser(1-3). Disse 30 % vil vi kalde de tøvende elever. Hvad angår vurderingen af praktikken, udgør gruppen af positive elever 87 %, mens gruppen af tøvende elever udgør 13 %. Gruppen af elever, som vurderer praktikken positivt udgør med andre ord 17 procentpoint flere end gruppen, der vurderer skolen positivt.

Også elevernes vurdering af sammenhængen mellem skole og praktik er interessant. Her vurderer eleverne igen på en skala fra 1 til 5, hvor stor sammenhæng de oplever mellem skole og praktik. De decideret negative bedømmelser (1-2) er få, nemlig 7 %, men en forholdsvis stor gruppe på 21 % svarer 3, og oplever altså en vis ambivalens, hvad angår sammenhængen. Samlet kan man kalde disse grupper de splittede elever, idet de ser ud til at have svært ved at etablere en forståelse af sammenhæng mellem skole og praktik. Denne gruppe er størst på SSH, hvor den udgør 32 % mens den er mindst på PAU, hvor den udgør 19 %. Der er altså på alle tre uddannelser mellem 1/3 og 1/5 af eleverne, som tilhører denne gruppe.

Lidt firkantet stillet op kan man sige, at vi har at gøre med 3 forskellige grupper, som alle på en eller anden måde har det svært med uddannelsen:

- De tøvende i forhold til skolen = de 30 % som ikke mener de får så meget ud af skolen
- De tøvende i forhold til praktikken = de 13 %, som ikke mener de får så meget ud af praktikken
- De splittede = de 28 %, som har svært ved at se sammenhængen mellem skole og praktik.

For SOSU skolen er det måske særligt interessant at finde ud af, hvem det er der udgør de 30 %, som er tøvende i forhold til skolen. Det vender vi tilbage til i det næste afsnit om SOSU-elevernes sociale baggrund. I første omgang vil vi dog se på, om der skulle være sammenfald imellem de tre grupper. Altså, hvorvidt vi har at gøre med en stor gruppe på 10-20 %, som hverken synes de får noget ud af skole eller praktik og heller ikke kan se sammenhængen mellem de to.

Lad os først se på de elever, som er tøvende i forhold til skolen. Figur 2 viser, hvordan denne gruppe af elever bedømmer deres udbytte af praktikken.
Selvom de absolutte tal er forholdsvis små, så ses det tydeligt, at sammenfaldet er meget lille.

Blandt de elever, der er tøvende overfor skolen, er der hele 91 %, som til gengæld mener, at de får meget ud af praktikken (og altså svarer enten 4 eller 5).

Den følgende model viser, hvordan det forholder sig med de praktik-tøvende elevernes udbytte af skolen.

Figur 3: Udbyttet af skolen for de elever, som er tøvende i forhold til praktikken (<4).

Som det ses, gør samme tendens sig gældende i forhold til skole som vi før så i forhold til praktik, idet 78 % af dem, som ikke mener de får så meget ud af praktikken får meget ud af skolen.

Gruppen af elever, som hverken mener de får noget ud af skole eller praktik er til gengæld meget lille. Kun 5 elever er tøvende overfor både skole og praktik. Det svarer til knap 3 % af de 178, der har svaret på disse spørgsmål. Vi kan således konstatere, at der ikke umiddelbart ser ud til at være et større sammenfald mellem de elever, der er tøvende i forhold til praktikken, og de, som er det i forhold til skolen.

Vender vi blikket imod elevernes oplevelse af sammenhæng mellem skole og praktik, viser der sig en anden interessant sammenhæng. Figur 4 viser en krydsning mellem udbyttet af skolen (lodret) og vurderingen af sammenhæng mellem skole og praktik (vandret).
Figur 4: Oplevelsen af sammenhæng mellem skole og praktik i forhold til skoleudbyttet.

Her viser sig en tydelig tendens til, at jo mere eleverne får ud af skolen, des bedre synes de sammenhængen er mellem skole og praktik.

Gruppen af elever, som er tøvende overfor skolen, træder tydeligt frem i figur 3, som dem der absolut har sværest ved at se sammenhængen mellem skole og praktik. Vi kan således sige, at der er et vist sammenfald imellem gruppen af elever, som er tøvende overfor skolen og gruppen af splittede elever, som ikke kan se sammenhængen mellem skole og praktik. Det kan skyldes, at elevernes målestok for, hvorvidt de får noget ud af skolen hænger sammen med, at de oplever det har sammenhæng med praktikken. Men det kan også blot være et udtryk for, at stærke elever, som er i stand til at gå i skole, også ofte er i stand til at skabe en meningsfuld sammenhæng til praksis.

I forhold til denne analyse, som giver et ret positivt indtryk af elevernes forhold til uddannelsen, kan man indvende, at, eftersom vi har spurgt eleverne sent i deres forløb for at sikre os, at de har været i praktik, så er de elever, som vurderer negativt, måske for længst faldet fra. Gruppen af elever, som befinner sig i flere af de tre grupper på samme tid, må således forventes at være højere, hvis eleverne spørges tidligere i forløbet.

Elevernes sociale baggrund

Det følgende er en redegørelse for udvalgte dele af elevernes baggrund. Det kan i sig selv være interessant at danne sig et overblik over elevgruppens sammensætning i forhold til køn, alder,

Hvad angår elevernes sociale baggrund ser det ud til, at uddannelsesniveaet hos forældrene ligger ret tæt på det, man finder i befolkningen som helhed, dog med en lidt større andel af ufaglærte og en mindre andel med mellemlange og lange videregående uddannelser. En del elever har tidligere uddannelsesforløb bag sig, f.eks. har 22 % af eleverne afsluttet en gymnasial uddannelse. Andelen af elever med anden etnisk baggrund fordeler sig ligeledes nogenlunde som i befolkningen som helhed, hvor den lyder på 11 % (Agerskov & Bisgaard, 2014). På SOSU-Fyn ser fordelingen således ud:

GF: 18 % (Svingende kun 8 % i 2011)
SSH: 15 % (Stabile tal fra 2008 til 2012)
SSA: 10 % (Stabile tal fra 2008 til 2012)
PAU: 6 % (Svingende 17 % i 2009 men kun 3 % i 2010)

(Olsen, 2013)

Gennemsnitsalderen på SOSU-Fyn er høj (29 år) og stigende (Olsen, 2013) og aldersspredningen stor (16-56 år), men undersøgelsen vider igen særlige aldersbetingede forskelle i vurderingerne af udbytte og sammenhæng.

Resultaterne af vores analyse har især vist sig at være interessante i forhold til køn og skolebaggrund, hvorfor vi vil uddybe disse områder nærmere i det følgende.

**Mænd og kvinder**

Der er en stor overvægt af kvinder i forhold til mænd på SOSU-uddannelserne. Der er dog også forskelle mellem de enkelte uddannelser. Mens GF og PAU i 2012 havde hhv. 20 % og 38 % mænd, har SSH og SSA kun hhv. 13 % og 7 %. Der er således en ikke ubetydelig andel af mænd på uddannelserne.

Lad os se nærmere på sammenhængende mellem mændene og de tøvende elever. Figur 5 viser henholdsvis mændene og kvindernes vurdering af deres udbytte af praktikken.
Figur 5: Vurdering af udbytet af praktikken (1-5) fordelt på køn

Det kan ses ud fra figur 5, at der er en lidt større andel af kvinder, nemlig 15 %, som er tværende over for praktikken (<4), hvorimod kun 4 % af mændene er i denne gruppe. Ser vi på vurderingen af udbytet af skolen (figur 6) gør den modsatte tendens sig klart gældende. Mens 28 % af kvinderne er tværende over for skolen (<4), gør det samme sig gældende for hele 43 % af mændene.

Figur 6: Vurdering af udbytet af skolen (1-5) fordelt på køn

På samme måde er der også en tendens til, at mændene oplever, at der er en mindre sammenhæng mellem skole og praktik (figur 7). Mens 24 % af kvinderne hører til i gruppen af splittede elever, så gør det samme sig gældende for 52 % af mændene.

Figur 7: Oplevelsen af sammenhæng mellem skole og praktik fordelt på køn.

**Skolebaggrund**

Det mest interessante i forhold til elevernes skolebaggrund er manglen på sammenhæng med deres vurderinger af uddannelsen. Figur 8 viser elevernes vurdering af deres tid i grundskolen (lodret) krydset med deres vurdering af udbyttet af SOSU-skolen.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Som en god tid</th>
<th>Hverken god eller dårlig</th>
<th>Som en dårlig tid</th>
<th>I alt</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>5.6</td>
<td>1.2</td>
<td>2.8</td>
<td>3.4</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 8: Vurdering af tiden i grundskolen krydset med udbyttet af SOSU-skolen (1-5).

Tabellen gør det ikke muligt at pege på en sammenhæng imellem det at have haft en dårlig tid i folkeskolen og udbyttet af SOSU-skolen. Af dem, som husker deres folkeskoletid som dårlig, er det over halvdelen, der oplever at få meget ud af SOSU-skolen (66%). På samme måde viser de

Sammenfatning

Af den kvantitative analyse kan vi drage følgende konklusioner:

- En forholdsvis stor gruppe på ca. 30 % af elever på SOSU-Fyn er tøvende overfor skolen
- Blandt denne gruppe er der en overrepræsentation af mænd, som i højere grad retter sig imod praktikken. Dette gør sig i øvrigt gældende for langt størsteparten af de tøvende elever.
- Analysen peger også på, at SOSU-skolen har en positiv effekt i forhold til at neutralisere tidligere dårlige skoleerfaringer. Der er således ikke de store sammenfald at finde imellem de tøvende elever og de elever, der har haft det skidt i grundskolen. Dette peger på, at det er nogle andre sorteringsmekanismer, der er på spil i denne skolekultur.

I et vurderende og handlestrategisk perspektiv må det betragtes som positivt, at en så stor del af eleverne på uddannelsen mener de får et godt udbytte enten det ene eller det andet sted, og ofte begge steder. Der er flere elever, der vurderer praktikken positivt end skolen; det peger i retning af, at en betydelig del af SOSU-skolens elever generelt er mere praktisk end teoretisk anlagte, men samtidig peger det på, at der i forhold til trivsel på og udbytte af skolen er noget at hente, hvis skolens undervisning indrettes således, at relationen til praksis bliver endnu tydeligere, end den er i dag. Netop en stor elevgruppes markante orientering imod praktikken taler for, at den praksisnære undervisning kunne være en vej til motivation af specielt gruppen af tøvende elever – hvilket tyder på, at skolen så rigtigt, da den valgte at satse på et udviklingsarbejde, der har fokus på en tættere integration af teori og praksis i skoledelen af uddannelsen.
Kapitel 4: Elevernes identitetsprocesser – en kvalitativ analyse

I dette kapitel går vi tættere på de faglige og personlige identitetsprocesser, som præger forskellige elever på SOSU-skolen. Hermed bevæger vi os fra en analyse af den måde, hvorpå teori-praksis-perspektivet skabes i skolekulturen til de interaktionsmønstre mellem lærere og elever, der træder frem og specielt de subjektpositioner, elever har mulighed for at indtage. Formålet er at indkredse nogle af de mangeartede identitetsprocesser, som præger eleverne og gennem konkrete nedslag i elevers måde at agere og tænke i forhold til uddannelsen på at vise, hvilke ressourcer og modstande, der eksisterer i elevgruppen. Fremfærdi i kapitlet er følgende: Først etableres i forlængelse af traditionen fra Cultural Studies en teoretisk-analytisk ramme omkring elevers og unge identitetsprocesser i relation til størrelser som klasse, køn og etnicitet. Også begrebet ”følelsesstrukturer” inddrages i tilknytning til den svenske kultursociolog Mats Trondmans tænkning, som må siges at høre til indenfor rammerne af Cultural Studies. Dernæst analyserer vi en række elevpositioner; først laver vi nogle nedslag i forhold til elever, som alle har let ved at identificere sig med skolekulturen, men gør det på forskellige måder, og herefter portrætteres tre elever, som på forskellig vis befinner sig i en mindre harmonisk position i forhold til skolen. Det skal understreges, at vi ikke kan sige noget om antallet af elever i forskellige grupper ud fra denne analyse; henimod slutningen af kapitlet vil vi dog fremhæve, hvordan de forskellige personer placerer sig i det sociale felt.

Klasse, identitet, følelser, skole – et teoretisk-analytisk udgangspunkt


**Paul Willis’ studie af ’the lads’**


---

3 *Ear’oles* er en sammentrækning af ”ear” og ”hole”. Den symbolske betydning af denne betegnelse – som ’the lads’ anvender om tilpassede elever (og som Willis ukritisk og overtager), men som tilpassede elever ikke nødvendigvis bruger om sig selv – er, at den tilpassede elev agerer som et øre og et hul; et øre der hører efter, hvad læreren siger, og et hul, der ukritisk stoppes boglig viden i.
det som en uforklarlig opposition, og drengene henter kraft i et stort reservoir af klassefølelser og -
erfaringer. De gennemskuer skoleparadigmet som værende til gavn for de andre, de ’søde’ piger og
middelklassens tilpassede drenge, og dermed udvikler de en vis bevidsthed om de subtile
undertrykkelsesmekanismer, de i kraft af deres sociale herkomst er udsat for. Alt det, drengene ikke
can finde ud af, fx at skrive, læse og lave gruppearbejde, nedvurderes i gruppen som evner, det ikke
er værd at have, fordi det representerer det boglige, det kvindelege, middelklassens snobbede
kultur. Drengenes antiintellektualistiske og sexistiske selvfståelser kan i dette perspektiv læses
som et forsøg på at fastholde og reetablere en selvfølge, der understreger deres tilhørsforhold til
en maskulin arbejderklasse. Willis viser samtidig, at drengenes kollektive selvbevidsthed i realiteten
forbereder dem til et liv som ufaglærte arbejdere på bunden af samfundet. Den grumme pointe i
titlen Learning to labor er derfor, at drengene i virkeligheden – dvs. bagom deres egne forestillinger
om, hvad de gør – reproducerer de eksisterende sociale forskelle i kraft af lige netop det kollektive
identitetsarbejde, som diskvalificerer dem til succes i skolen.

Dengang og nu

Siden 1970-erne, hvor Willis’ studie af arbejderklassedrenge i en industriby i Midtengland fandt
sted, er store dele af den samfundsmæssige kontext, som omgav the lads forsvundet, ikke blot i
England, men også i resten af verden. Industrisamfundet er, i hvert fald i den rige del af verden,
blevet erstattet af et informations- og servicesamfund, hvor højteknologien spiller en stor rolle
identitetsstrategier, som drengene i Willis’ studie artikulerede. Disse forandringer skaber en radikalt
anderledes situation for “lads”, “ear’oles” og andre af de unge, der optræder i Willis’ studie. Selv
om de på mange måder kommer fra miljøer ’på bunden’ af samfundet, bliver de nødt til at kæmpe
sig vej gennem uddannelsessystemet på jagt efter faglærte jobs – for de jobs, de i en anden historisk
situation ville have kunnet få, fx som ufaglærte, findes ikke længere. Presset på de unge i retning af
at få en uddannelse hønger også sammen med en anden tendens, som er ret markant i dansk
uddannelsespolitik: Velfærdsstaten med dens system af overførselsindkomster og hjælp til
mennesker, der ’falder igennem’ er udsat for heftig kritik; et mål med uddannelsespolitikken er
således blevet at undgå at unge havner i situationer, hvor de ikke kan forsørge sig selv – og
uddannelse menes at være vejen til at nå dette socialpolitiske mål.

I forhold til dette projekt har vi en formodning om, at nogle af de mekanismer, som Willis beskrev i
forhold til en anden historisk situation, også gør sig gældende i dag i forholdet mellem SOSU-
skolen og visse af dens elever. Vi kan således bruge Willis og mere generelt Cultural Studies-traditionen til at få øje på klasse-, køns- og etnicitetsbestemte møder mellem SOSU-kulturen og dens elever, selvom vi er os helt bevidst, at de identitetsstrategier, som Willis’ modkulturelle unge valgte, ikke længere er mulige, for dels eksisterer den ”klassebevidsthed’ som herskede i det miljø, the lads kom fra, ikke længere på samme måde i dag, og dels betyder den herskende uddannelsesdagsorden, at også de unge udmerket er klar over, at der ikke rigtig er noget alternativ til at få en uddannelse. Vi kan ikke desto mindre ved at fastholde forståelsen for mulige skævheder i relationen mellem elever og skole få øje på matches og mismatches i dette forhold og disses mulige baggrund i mødet mellem skolekultur og elevernes identitetsprocesser, vi kan identificere og beskrive det, vi senere vil kalde væren-imod-følelser, og vi kan give et teoretisk begrundet bud på, hvorfor forskellige praktiseringer af skolekulturen – praksisnært og praksisfjernt – kan virke henholdsvis motiverende og demotiverende for forskellige grupper af elever.

**Læringsstrategier og følelsesstrukturer**


På baggrund af et studie af svenske skoleelever skelner Trondman overordnet mellem de elever, som føler sig hjemme i skolen, og de elever, som føler sig fremmede i forhold til skolen. De velsocialiserede elever er som udgangspunkt indstillet på at få noget ud af at gå i skole. Når disse
elever taler om konflikter med lærerne, er hovedtendensen i deres tilgang, at de 'ikke forstår', dvs. at de oplever lærernes undervisning som værende i konflikt med det, de anser for at være undervisningens formål. I den anden lejr er der de elever, som ikke føler sig hjemme i skolen, som egentlig ikke mener at skolen er noget for dem og drømmer om at gøre alt muligt andet end at gå i skole. Disse ikke-integrerede elevers konflikter med lærerne er dybere og mere permanente, for de føler simpelthen, at de 'ikke forstår', altså at skolen ikke anerkender dem, og de går rundt med en grundlæggende følelse af ikke at høre hjemme i skolen, som 'egentlig ikke for sådan nogle som os'. Set fra lærernes synsvinkel kan der være tale om elever, som savner 'motivation' eller som 'ville have bedre af at lave noget andet.

Hvad angår de integrerede elever skelner Trondman mellem to undertyper. Den første repræsenteres af de elever, der anlægger en instrumentel læringsstrategi. De opfatter skolen som en art idrætskonkurrence, hvor man vinder, hvis man gør, som træneren siger: Man skal høre efter, hvad læreren siger og forventer, og det, som læreren forlanger, skal man lære sig udenad for at kunne bruge dem som et instrument i fremtiden. Præstationsinteressen kan for denne gruppe have en tendens til at træde i stedet for kundskabsinteressen, men samtidig er der tale om et dybtfølt engagement i at aflure fagene mening og koble dem til et bredere identitetsprojekt, fx i tilknytning til drømmen om et fremtidigt arbejdsliv. Denne måde at være motiveret på betyder, at man bliver frustreret, når læreren bryder det, man opfatter som den implicitte 'kontrakt' og ikke vil forstå, at man ikke forstår. I forlængelse af Trondman kan man kalde de følelser, som er i spil hos disse elever, for instrumentelle: Man bliver glad og tilfreds, hvis læreren er i stand til at pege på de måde fag kan anvendes på i et fremtidigt arbejde eller studie, men man bliver omvendt ked af det, hvis man skal tvinges til at interessere sig for noget "i sig selv" (Paulsen 2008)

Den anden type integrerede elever anlægger, hvad Trondman kalder kommunikativt forståelsesindrettede strategier. Der er her tale om elever, som prioriterer kundskabsinteressen højere end præstationsinteressen. Sådanne elever kan i forlængelse af Paulsens elaborering på bl.a. Trondman siges at være opfyldt af passionsfølelser i forhold til skoleprojektet. De er positivt optaget af at fordybe sig i et givem emne, som omtales i positive vendinger og med et engagement, der udstråler, at man brænder for noget. Er man fyldt med passionsfølelser, kobler man sig umiddelbart på skolens faglige projekt, og man er også villig til at indgå i de processer af samarbejdsmæssig karakter, der knytter sig hertil. Eleven, der overvejende har passionsfølelser i forhold til skolen, er dog ikke nødvendigvis et væsen, der hele tiden er tilfreds. Den passionerede
elev kan blive skuffet over egen og andres uformåen, og man kan også "brænde ud"; når man brænder for noget.

Også blandt de elever, som ikke føler sig 'forstået’ og som derfor er på kollisionskurs med skolen, kan der skelnes mellem to forskellige varianter. I den første gruppe findes de elever, som anlægger den afstandstagende modkulturelle strategi, og den manifesterer sig hos elever, der offensivt forsøger at blive herrer over utilpasheden og 'slår igen' i kraft af ironiske og direkte dagsordensbrydende former for kommunikation, eller som mere nedtonet signalerer surhed og tværhed i forsøget på at håndtere følelsen af ikke at høre til. Det er her, man finder de identitetspositioner af modkulturel art, som Willis (jf. Kapitel 1) beskæftigede sig med i sin analyse af 'the lads’ og deres lille modkultur, men der kan også være tale om mere individuelle strategier, som signalerer utilpashed. Den følelsesstruktur, der her er tale om, kan man kalde væren-imod-følelser; man definerer sig primært negativt i forhold til skolen, og affektive tilstande som vrede, aggression og negativ kommunikation i forhold til herskende dagsordener er de dominerende.

Den anden variant af utilpasse concrete elever er dem, der anlægger, hvad Trondman kalder den afstandstagende bohemestrategi'. I denne gruppe er kundskabsinteressen ofte tilstede, men den blandes med det egne 'individualiserede' identitetsarbejde, som stilles overfor skolens forventnings- og belønningsystem for udseende, opræden og præstationsveje til succes. I denne gruppe foragter man både de præstationsorienterede (for deres manglende personlige dannelsesprojekt) og de kundskabsorienterede (for deres systemkonformisme). Det er i denne gruppe, at man finder de unge, som involverer sig i politiske subkulturer 'til venstre’ og hvor man drømmer om alternative karrierer indenfor litteratur, film, filosofi og medier. Elever, som anlægger det afstandstagende bohemeris strategi forholder sig til skolen med alternativistiske følelser; de bryder sig ikke om at skulle noget, som ikke harmonerer med deres ide om den kreative verden, de gerne vil være en del af, men bliver omvendt glade og fornøjede, hvis de får mulighed for selv at udvikle uden for det, de opfatter som den normale ramme.

Samlet kan Trondmans fire elevstrategier med de her nævnte uddybninger i forhold til følelsesstrukturer placeres således i en anskueliggørende model:
Pointen i ovenstående analyse er, at følelsesstrukturer og læringsstrategier er vævet ind i hinanden. Om man lærer, og hvad man lærer, har altså ikke kun noget med evner at gøre, men i høj grad også med følelsesstrukturer eller habitus. Man kan også konstatere, at nogle af positionerne grænser tæt op til hinanden, ikke mindst den instrumentelt præstationsorienterede strategi og den afstandstagende modkulturelle strategi, som har fremmedheden i forhold til dybdelæringen tilfælles, og den kommunikativt forståelsesorienterede strategi og den afstandstagende boheme-strategi, som har interessen for den ’personlige’ vej til fælles. Hermed være også sat, at en analyse af elever, som manifestere nogle af de positioner, som her beskrives, sandsynligvis vil afsløre, at positionerne er mere dynamiske og i visse tilfælde også grænseoverskridende end som så, ligesom man må forestille sig, at de måder, omverdenen forholder sig til positionerne på, vil skabe dynamikker, som i et udviklingsperspektiv er vigtige at have øje for.
Der er sandsynligvis en sammenhæng mellem læringsstrategier og følelsesstrukturer på den ene side og social baggrund på den anden. Forskning i de ”gymnasiefremmede” har fx vist (Ulriksen m.fl. 2009), at det ofte er svært for unge med baggrund i den mindst uddannede del af befolkningen at forstå koderne i uddannelsesverdenen, hvilket sandsynligvis skaber en overvægt af afstandstagede læringsstrategier og væsen-imod-følelser i denne gruppe. Det er imidlertid vores pointe, at billedet langtfra tegner sig så enkelt på SOSU-skolen, hvilket tallene fra den kvantitative undersøgelse også viser: En meget stor gruppe elever med baggrund i uddannelsesfremmede miljøer er glade for at gå i skole, hvilket kan hænge sammen med, at skolen faktisk forholder sig til disse elever og forsøger at afhjælpe nogle af de problemer, de måtte have i forhold til uddannelse (som vi skal se betyder dette dog ikke, at skolen er i stand til at forholde sig responsivt til alle elevers læringsstrategier og følelsesstrukturer, idet visse typer af væsen-imod-følelser ser ud til at skabe typer af konfrontationer mellem elever og skole, som bringer Willis’ analyser af ’the lads’ i erindring).

Med henblik på at afprøve ovenstående model empirisk og komme tættere på de mere specifikke læringsstrategier og følelsesstrukturer, som knytter sig til elevers identitetsprocesser, vil vi i det følgende analysere en række konkrete måder, hvorpå SOSU-elever forholder sig til skolen og positionerer sig, bl.a. ved at udtrykke følelser i forhold til skolekulturen. Hovedtesen i kapitlet er på denne baggrund, at du bliver nogen som ’elev’ i kraft af de måder, du identificerer dig eller ikke identificerer dig med de roller, som bliver mulige i skolekulturen. Identitetsbegrebet er med andre ord et relations-begreb. Vi kan selvfølgelig ikke analysere elev-identitet i et førstepersonsperspektiv, da vi ikke har adgang til den enkelte elevs indre liv, men ved at analysere vores observationer, interviews og uformelle samtaler, vi har haft med elever, kan vi fra vores tredjepersonsperspektiv rekonstruere en række centrale træk ved den måde, hvorpå forskellige elever bruger hverdagslivet på skolen på i deres bestræbelse på at skabe identiteter for sig selv.

**Elever som trives**

Vi vil først fokusere på elever, som identificerer sig med skolekulturen, og som passer så meget ind i det eksisterende sociale og faglige miljø, at vedkommende får positive feedback fra lærere og/eller andre elever, og som derfor bruger uddannelsen på en eksplicit og positiv måde i sit personlige og faglige identitetsarbejde.

**Når det er en passion at lære**
Lad os lægge ud med et eksempel på elever, der forholder sig passioneret til det faglige stof og interaktionsformer med lærere, som her bliver mulige.

Vores første eksempel er Peter, som er i midten af trediverne. Han er den eneste mand i denne SSH-klasse, hans faglige og sproglige niveau er godt, og han er en meget aktiv deltagere i både det sociale og det faglige liv. Han har erfaring fra socialt arbejde med stofmisbrugere og indenfor ældreplejen. Peter indtager med stor naturlighed værtsrollen i forhold til den ’besøgende’ forsker, som han tilbyder kaffe etc. Peter indtager to forskellige roller i klassen. Han bakker ofte op om læreren, idet han bekræfter de ting, læreren siger om praksis, og supplerer med sine egne erfaringer. På den anden side er han ikke bange for at modsige læreren, hvis han er uenig. Han gør dette med stor selvtillid. Selvom han ofte forstyrer læreren, accepters dette, og ofte går læreren I dialog med ham og tager hans kommentarer til sig. – samtidig med at andre elever næsten umærkelig ekskluderes i denne proces.

Næste eksempel er et gruppearbejde, hvor man på én gang kan se, hvordan nogle elevers dybdestrategier ser ud til at skabe særlige interaktionsformer i forhold til læreren – samtidig med at andre elevpositioner udgrænses. Vi har brugt eksemplet tidligere, men fortolker det her i en ny ramme.

I en time, hvor holdet har naturvidenskab, arbejder en gruppe på fire elever sammen om en opgave, der handler om “det kolloidosmotiske tryk”. Carina har forberedt sig godt, og hun er helt på det rene med fagtermene og er i stand til at bruge dem. Hun påtager sig en slags lærerrolle i gruppen, og assisteret af en anden elev, Dorthe, forklarer hun, hvordan det kolloide osmotiske tryk virker for Mette og Bente, som har store problemer med at forstå det. Da læreren kommer hen for at instruere gruppen, bliver diskussionen meget teknisk, og Carina og Dorthe tager ivrigt del i den fælles fordybelse i fænomenet sammen med læreren; de to piger lytter til lærerens forklaringer og bidrager med faglige spørgsmål om tryk og cirkulation. Læreren svarer villigt på deres spørgsmål og ser ud til at nyde deres interesser i tekniske detaljer, selvom opgaven egentlig var en art case, der skulle vise noget andet og ikke relaterede sig så dybdegående til de naturvidenskabelige detaljer, som samtalen drejer sig hen imod.

Der er tydeligvis passionsfølelser på spil, både for læreren og de to elever Carina og Dorthe, og det er i denne sammenhæng interessant, at de så at sige fortuber sig i noget, de synes er interessant og er villige til at glemme den mere nytterationalistiske dagsorden for forløbet. Mette derimod konstaterer, at hun vil have et bevægeligt røntgenbillede af dette, for det er simpelthen for abstrakt
til at hun kan forstå det. Læreren smiler til hende og fortsætter til den næste gruppe, mens Carina og Dorthe fortsætter med at forklare. For observatøren er det klart, at Carina and Dorthes faglige adfærd og deres orientering mod en dybdeforståelse er i overensstemmelse med lærerens forventninger, når de stiller tekniske spørgsmål. Mettes frustration fører på den anden side ikke til nogen vejledning fra lærerens side, selvom der i et undervisningsmæssigt perspektiv kan argumenteres for, at hun i den specifikke situation har større behov for lærerens vejledning end de to andre elever, hvis passionsfølelser i forhold til episoden er blevet klart stimuleret. På SSH og SSA er mange af lærerne oprindeligt sygeplejersker, og derfor spiller naturvidenskaben en vis rolle for deres professionelle identitet. I dette lille eksempel synes der at være en tæt sammenhæng mellem lærerens og elevernes professionelle identitet, mens en elev som Mette her ser ud til at falde igennem med sin mere instrumentelle tilgang og klare markering af, at hun ikke forstår.

Elever, som tager imod hjælp

Som tidligere nævnt ser de fleste af eleverne ikke sig selv som synderligt akademiske, men snarere som nogen, der er “gode med hænderne”. Der er således en del elever, der anlægger det, vi kalder en instrumentel strategi og tåler skolen, fordi den er adgangsbilletten til at komme videre i livet og få et job. For at være tilpasset skolekulturen behøver eleven derfor ikke at være specielt “faglig” i en boglig betydning af ordet, og skolen dyrker aktivt denne slags elever med personlig vejledning, specielle kurser og eksaminer, der er tilpasset elever med specielle behov. Disse elever defineres officielt som elever med særlige behov.

Sanne er en pige i midten af tyverne, som ifølge eget udsagn altid har haft problemer med skolefag. Siden de tidlige teenageår har hun været i specialklasse. Hun refererer ofte positivt til de klasser, hun har gået i, dog indimellem også med blandede følelser, som når hun fx siger: “Vi var alle lige dumme”. Sanne har afsluttet to uddannelser i specialklasser for elever med særlige behov, men nu tager hun et SSH-kursus på normale vilkår. Hun er ubetinget positiv i forhold til skolen og er taknemmelig for at få den ekstra hjælp, hun har brug for uden at skulle placeres i en klasse med andre bogligt svage elever. Sanne er tydeligvis stolt af denne bedrift og refererer til processen som både en stor udfordring og en stor bedrift. Hun får gode evalueringer i praktikken og virker tilfreds med arbejdslivet, da vi besøger hende på hendes praktiksted. Selv om Sanne altid har haft problemer med skolefag, har hun aldrig været i direkte opposition til de skoler, hun har gået på. På nogle måder beklager hun sit ophold i specialklasser, men på den anden side har hun set det som uundgåeligt, og det er blevet end del af hendes identitet. De forskellige former for hjælp, hun kan få

Gennem ovenstående nedslag i identitetsmønstre hos elever, som positivt identificerer sig med den faglige skolekultur, har vi set, at man kan være en tilpasset elev på flere måder. Man kan fagligt set være relativt stærk og engageret, ikke mindst i kommunikationen med læreren og andre engagerede elever. Kommunikationen kommer først og fremmest til udtryk i udfoldelsen af det, vi kalder passionsfølelser, som signalerer interesse, engagement og glæde ved at lære. Der findes imidlertid også en anden måde at være veltillige på det, og som prøger elever, som er mindre fagligt sikre og kommunikativt udad farende, og som i stedet forholder sig til de muligheder, man får for at ”slippe igennem” ved at tage imod ekstra-hjælp. Strategien er instrumentel i den forstand, at skolen bruges som springbræt for den egentlige interesse, som knytter sig til det praktiske arbejde, men samtidig udvikles en identitet, hvor evnen til at udtrykke positive følelser er i centrum og ’belønnes’ af lærerne – måske fordi de tænker, at lige netop de slags interesser i kommunikation, som disse elever udviser, er et gode i de slags jobs, de senere skal have.

Elever på kanten af skolekulturen

Det er imidlertid ikke alle elever, der er tilpasset skolekulturen som de to ovenfor nævnte typer. Disse elever kommunikerer hverken ud fra den instrumentelt præstationsrettede strategi eller den kommunikativt forståelsesorienterede strategi, og befinder sig derfor i positioner, hvor modstand og væren-imod-følelser bliver tydelige. Før i tiden ville sådanne elever sandsynligvis slet ikke få uddannelse eller hurtigt falde fra; i dag tegner billedet sig mere komplekst, idet der er måder at fastholde dem i uddannelse på, ligesom de selv er præget af ambivalens, fordi de ikke blot oplever det problematiske i at befinde sig der, hvor de er, men samtidig godt ved, at det er vigtigt at få en uddannelse, hvis man skal have et job og dermed blive i stand til at forsørge sig selv.

At lære fagsprog og ’pæn’ tale

I den følgende observation vil vi vise, hvordan forsøget på at undervise elever i at tilegne sig et professionelt sprog kan tage sig ud, og hvor forskelligt forskellige elever, herunder Joy, reagerer på dette. Undervisningssekvensen tager udgangspunkt i en øvelse, som lærer og elever har lavet sammen i skolens gymnastiksal, det såkalde pulsrum. Her har de spillet høvdinlempold med det formål at lære fagtermerne for forskellige kropsdele, som rammes af bolden. Læreren laver en cirkel

Set fra én synsvinkel er det åbenbart, at Joy opfører sig provokerende og demonstrerer en klar distance fra den faglige undervisning ved at stille et ’vulgært’ spørgsmål, som giver hende lejlighed til at tale om ’lort’ og ’afføring’. Hendes spørgsmål kan således forstås som et forsøg på at udfordre læreren. Hun taler groft og vulgært i en situation, hvor hele agendaen er, at hun og hendes medstudere skal lære at bruge fagsprog og formulere sig præcist. Hendes spørgsmål kan dog også fortolkes som udtryk for en ægte interesse i at få besvaret et spørgsmål, som har optaget hende et stykke tid, og som hun faktisk forventer at læreren er i stand til at give hende en faglig forklaring på. I den forstand kan man forstå Joy som en elev, der nok kæmper med at give fagsproget en status i sin bevidsthed, men som liminalt svinger mellem ’gadesprog’ og ’fagsprog’ uden helt at have besluttet sig for, om hun vil tage undervisningen alvorligt. Joys problemstilling har træk tilfælles med informanterne i den britiske sociolog, Beverly Skeggs’ (2002) studie. For dem var det at “blive respektabel” et tegn på middelklasseidentitet; for Joy er det at lære at bruge fagsprog et tegn på en middelklasseidentitet, som hun afviser, men ikke mere end at der stadig er kommunikation mulig mellem hende og de fagprofessionelle.

Den nødvendige omvej
SOSU-skolen er for nogle elever en *second chance*-uddannelse, og som sådan kan ’gensynet’ både være præget af nye former for tilpasning, som motiverer for nye positive identitetsprojekter, og af dilemmafyldte oplevelser, der på den ene side rummer en indsigt i nødvendigheden, men samtidig aktiverer væren-imod-følelser.


Når man observerer Henriks adfærd i timerne bliver det klart, at han forholder sig eksplicit skeptisk til de aktiviteter, der finder sted. Han udtrykker ofte sine væren-imod-følelser, fx ved at stå med hænderne i lommen i stedet for at deltage i aktiviteterne. I et uformelt interview, som finder sted i rygehjørnet uden for skolen fortæller han, at han aldrig har anset det for en mulighed for ham at gå i gymnasiet, og at der er alt for meget ’skole” over SOSU-skolen, selv om der også er virksomhedsforlagt undervisning. Henrik ønsker at handle og gøre en forskel og bruge sin krop, og skolen signalerer for ham at se det modsatte af alt dette. Han fortæller ofte, at hans fravær er stort, men samtidig sørger han for at yde lige netop det, der skal til for ikke at blive smidt ud, fx ved at aflevere opgaver. Han taler meget negativt om fagene og siger, at det faglige niveau er ”for uambitiøst for mig”.

Det ser ud til, at Henrik er optaget af at beskytte et forholdsvis traditionelt maskulint identitetsprojekt præget af en vis råhed og handlekraft i en verden, som er præget af ’kvindelige værdier’. At der er et konnet identitetsprojekt på færde viser sig ved, at han sammen med sin ven Karsten har skabt en lille “alternative kultur”, hvor de forholder sig kønsligt selvbevidst og også konkurrerer venskabeligt med hinanden. Det er imidlertid også interessant, at Henrik faktisk forsøger at opbygge en ny identitet, hvor elementer af omsorgs-diskursen, der knytter sig til sygepleje kobles til fascinationen i forhold til ”krig” gennem ideen om at blive krigs-zone-sygeplejerske. Der er her tale om en art kompromisdannelse, som bringer Henrik ind i en position på grænsen mellem væren-i-mod-følelser og instrumentelle følelser. Hans problem er og bliver dog,
at han fortolker den teoretiske undervisning som irrelevant, og dermed som et nødvendigt onde, der skal overstås. Henriks maskuline projekt og væren-imod-følelser kan på nogle områder minde om ’the lads’ i Willis studie, men der er en afgørende forskel (udover den banale, at Henrik er en del ældre end dem): Henrik er klar over, at han skal have en uddannelse for at komme videre, og han er helt klar over, at han må ’holde ud’. Dette efterlader ham med en mere dybtdækkende ambivalens end drengene i Willis’ studie. Man kan måske ligefrem sige, at Henrik befinder sig i en fase, hvor han arbejder på at få forenet disparate elementer i et samlet fagligt og personligt projekt; hans forsøg på at skabe en ny kombination af ’soldatertænkning’ og ’plejetænkning’ vidner om, at han er sig bevidst, at der skal noget ’nyt’ til, men hans væren-i-mod-følelser i forhold til skolens fag viser samtidig, hvor svært det kan være at tage en uddannelse for et ungt menneske, der allerede har lidt sine første nederlag på jobmarkedet, og som interesserer sig meget lidt for den teoretiske side af en uddannelse, hvis formål han ikke helt kan engagere sig i.

At lære at være dansker


Chinatsu studerer intens. Hun beskriver sig selv som en langsom læser, men hun ser på den anden side ud til at have en meget aktiv læringsstrategi, hvilket kommer til udtryk i et gruppeinterview, hvor hun deltager.

Interviewer: “Tror du at du kunne finde på at tage din bog frem i praktikken og sige hey, her er den model, den vil jeg bruge”.
Chinatsu: “I juleferien skal jeg bygge, sådan ligesom, den fag: Hvad har jeg lært, den fag: Hvad har jeg lært”.
Elev 2: ”Skal du ikke holde jul?”
C: En dag to dage jo…
I: Og resten af dagene vil du gøre det?
Chinatsus udtalelse overrasker hendes medstuderende i gruppeinterviewet. De siger, at de aldrig ville gøre som hende. Chinatsu siger også, at hun indimellem er heldig, når hun finder en bog på sit modersmål, som gør det lettere for hende at tilegne sig et fag. Men selvfølgelig tilegger sig store mængder af viden, er det indimellem svært for hende at bruge sin viden i skolen.

Vores observationer viser, at Chinatsu ikke er sprogligt aktiv i timerne, og i gruppearbejdet indtager hun en perifer position og bruger meget tid på at slå efter i bogen, når ingen andre gider. Chinatsu er helt klart optaget af at lære, men hun er det på en måde, hendes omverden ser ud til at opfatte som forkert. I en time arbejder Chinatsu sammen med tre andre elever i sin gruppe. Hun læser i en fagbog og deltager ikke for alvor, mens de andre arbejder på at udforme en plan for et diætist-program. Da Chinatsu forslår, at man ændrer planen ved at tilføje et stykke rugbrød med sardiner i stedet for æg for at skabe det bedste mulige forløb for den fiktive person, læreren har bedt dem om at forholde sig til, fører det til en diskussion om dansk mad og ikke om den bedst mulige kur. Chinatsu holder herefter op med at foreslå noget, og vi antager, at hun føler, at hun kulturelt er kommet til kort overfor 'gammeldanskerne’ i gruppen. Da læreren kommer forbi for at vejlede gruppen, tager Chinatsu ikke del i diskussionen. Da de tre andre elever vender sig mod læreren, forbliver hendes blik fastnet på computerskærmen, og hun vender ryggen til læreren. Da gruppen genoptager arbejdet, bliver Chinatsu en smule mere aktiv. Hun står bag en af de andre elever, masserer hendes skuldre og ser til, mens den anden elev skriver. På hendes kommentarer kan man tydelig høre, at hun ved, hvad og hvorfor planen er blevet, som den er, selvom hun ikke har deltaget aktivt i dens udformning.

I praktikforløbet er det endnu sværere for Chinatsu at fungere sammen med andre, og hun virker meget nervøs i situationen. I en pause fortæller Chinatsu, at hun føler at hun har rollen som en, der behøver hjælp fra alle. Dette betyder, at alle altid skal fortælle, hvad hun skal gøre, hvilket gør det svært for hende at koncentrere sig om det, hun er i gang med. Hun beskriver de andre medarbejdere indimellem giver hende modstridende ordrer, og hvordan hendes sprogsproblemer og hendes kulturelt betingede impuls i retning af at vise respekt for mere erfarne personer gør det svært for hende at insistere på sin ret og viden. På skolen er denne rolle ikke så markant, men dog tilstede, også i Chinatsus (ikke)interaktion med lærerne. Både i skolen og i praktikken får hun let rollen som 'den inkompetente', da hendes sproglige ‘mangel’ og anderledes kulturelle baggrund fortolkes som en mangel på enhver kompetence. Chinatsu genkalder sig, hvor svært det var for hende at starte på dette SSA-kursus, og hvordan hun kom til at græde offentligt. Hun er også tæt på at bryde ud i gråd
i interviewet, og faktisk bryder hun en smule sammen i en rygepause på praktikstedet. Det eneste problem, som hun diskuterer med andre, er spropproblemet, selvom om hun fortæller meget om mindre åbenlyse men dog vigtige kulturelle forskelle, fx bestemte kropsholdninger, som i hendes kultur markerer respekt, mens de i Danmark signalerer usikkerhed og modstand. Ingen af disse træk tildelas nogen positive værdi hos en SSA-elev, som helst skal være uafhængig og nysgerrig.

Chinatsu er helt bevidst om, at disse former for mismatch har betydning for, hvordan andre opfatter hende, men det er umuligt for hende at ændre sig på disse punkter. Hendes eneste håb er, siger hun, at lære det danske sprog godt nok til at forklare sig, når hun bliver misforstået.

Tvetydigheden mellem fastholdelse og sortering er i Chinatus tilfælde klar. På én og samme tid afvises Chinatsu klart i praktikforløbet, men i stedet for blot at ‘dumpe’ hende, anbefaler praktikskolen, at hun forlænger sin uddannelse i tre måneder og starter forfra i en ny praktikperiode. Mismatchet mellem på den ene side Chinatus sprog og kultur og på den anden side skolens og praktikkens idealer om den gode SOSU-arbejder er ikke blot meget svær at håndtere for Chinatsu, men kan i værste fald ende med at gøre det umuligt for hende at fuldende sin uddannelse på trods af en stærk motivation og hendes villighed til at arbejde hårdt. Chinatus problemstilling er typisk for en række ikke-vestlige minoriteter, vi har stødt på i vores forskning på skolen. Tendensen hos andre elever og også hos lærerne til at forholde sig mere til sprogbarrierer end faktiske faglige problemstillinger er slående i flere tilfælde. Dette er en af de væsentligste grunde til, at det er svært for elever med etnisk baggrund at tilegne sig en faglig identitet, som den ’ønskes’.

I forhold til Trondmans kategorier opfatter vi Chinatsu som en person, der i nogen grad falder uden for de opstillede kategorier. Chinatsu kæmper med en yderst kompleks problemstilling. På den ene side kan man argumentere for, at hun faktisk anlægger dybdestrategier i sit arbejde med faget og således er en ’mønsterelev’, som endda er villig til at bruge sin juleferie til at dygtiggøre sig. I forhold til de mere eller mindre uudtalte normer for adfærd, både i skolen og i praktikken, kommer hun imidlertid til kort – og hun slås således igen og igen ”tilbage til start” pga. den habitus, hun bærer med sig fra sit hjemland – som af hendes omgivelser fortolkes som problematisk i forhold til en ’normaldansk’ ide om professionel adfærd. Man kunne argumentere for, at Chinatsu ligesom Sanne er en person, der har brug for en særlig omsorg og hjælp; det ser dog ikke ud til, at skolen er gearet i forhold til denne problemstilling, som da også må siges at berøre et dybtlag i ikke bare Chinatus identitet, men også i den skolekultur og praktikkultur, Chinatsu skal forholde sig til.
Sammenfatning

Da Willis lavede sit studie af ‘the lads’ I 1977, var der fortsat alternativer til uddannelse, og der var blandt nogle unge fortsat en arbejderklasse-identitet at være stolt af. I dag er situationen radikalt anderledes, idet det er svært for unge mennesker at slippe for at tage en eller anden form for videregående eller erhvervsrettet uddannelse, hvis man ikke er indstillet på at blive arbejdsløs eller leve på overførelsesindkomst. Alle unge ser ud til at være klar over, at det er nødvendigt at tage en uddannelse, selv om det ikke nødvendigvis er en boglig én af slagsen, mens arbejderklasseidentitet ikke er noget, man positivt orienterer sig mod. For mange unge og voksne, som havde problemer med folkeskolen skaber dette ambivalens og følelser, som ikke er helt lette at manøvrere i forhold til.


Andre elevers møde med skolekulturen er til gengæld anderledes svær og konfliktfyldt, og deres identitetsprocesser er følgelig præget af ambivalens, ’kamp’ og mulige nederlag. Deres identitetsprocesser finder sted mellem på den ene side skolens mere eller mindre skjulte fastholdelsesstrategier og deres egne forsøg på selvfastholdelse og på den anden side forskellige typer af afvisning, der både udgår fra skolen og fra dem selv. Dette er fx tilfældet for den hårdtarbejdende elev Chinatsu, som ikke ’scorer’ højt i uddannelsen, fordi hun har sproglige problemer og ikke agerer i overensstemmelse med de mere eller mindre usagte kulturelle koder, der styrer ”dansk kultur”. Hun forsøger stædigt at forblive ’på banen’, selvom hun på mange måder afvises, og hun har det svært med at acceptere rollen som ‘inkompetent’, som ser ud til at være den eneste udvej, hun tilbydes. Lidt på samme måde har Henrik problemer med at matche skolekulturen og acceptere de identiteter, der bliver mulige for ham. Han kæmper for at etablere en anden fortælling om sig selv, nemlig som krigs-zone-sygeplejerske, som medierer mellem hans gamle
identitet og den, der nu er mulig for ham. Hans væren-imod-følelser synes dog at være så markante, at han er på skolen så lidt som overhovedet muligt, og når han er der, synes hans ageren at være præget af tavs og indimellem også højlydt protest. Endelig er der Joy, som bruger gadesprog til at formulere sine negative følelser i forhold til skoleprojektet og sandsynligvis også en socialt determineret protest mod ”de andres” fine sprog, og som – hvis ikke hun lærer at bruge fagsprog og ’kultiveret tale’ står i fare for at blive sorteret fra. Samtidig er det tydeligt, at Joy viser enkelte tegn på at deltage i skolekulturen og nærme sig en professional identitet, men bevægelsen er præget af ambivalens og vanskeligheder.

Som vi også har set, er det ikke ligegyldigt, hvordan lærerne forholder sig til de identitetsprocesser og følelsesstrukturer, der er i spil hos eleverne. Hvad angår interaktionen mellem lærere og elever er det interessant at observere, hvordan lærere positionerer sig. Inddrager de elever, der har svært ved at forstå, eller ”sorteres” disse fra, når læreren vælger at forholde sig til de mere tilpassede elever? Forholder lærerne sig til kulturelt og sprogligt skabte problemer, eller stigmatiseres elever, der ikke forstår de ’danske koder’ som inkompetente? Er der overskud til at sluse elever, der har svært ved at forstå betydningen af at bruge fagsprog, ind i undervisningen, eller defineres disse som besværlige og dermed som netop de elever, der skal sorteret fra?

Billedet af lærerstrategier er på ingen måde entydigt, men vi forestiller os under alle omstændigheder, at en øget viden om de identitetsprocesser, som præger specielt de elever, der ikke agerer inden for rammen af det ”acceptable”, måske kan medvirke til at skabe nye didaktiske strategier og kommunikationsmønstre. En nærmere forståelse af de måder, SOSU-elever forholder sig til skolelivet på, forekommer os nemlig at være helt afgørende for en indkredsning af de didaktiske og pædagogiske problemstillinger, der melder sig for lærerne og er derfor også i videre forstand som afgørende for, hvordan samspillet mellem lærere og elever udvikler sig i de aktioner, der sættes i værk i aktionsforskningsprojektet.
DEL III

HENIMOD AKTONERNE
Kapitel 5: Sammenfatning af analyserne

I dette kapitel vil vi samle op på vores analyser i DEL I og II med henblik på at fremhæve de empiriske fund, som vi forestiller os kan være brugbare i forbindelse med SOSU-skolens bestrebelse på at videreudvikle undervisningen med henblik på en tættere sammenhæng mellem teori og praksis.

Forholdsvis tilfredse elever

Den kvantitative analyse af elevernes baggrunde og vurderinger af deres aktuelle uddannelse tegner overordnet et billede af forholdsvis tilfredse elever. Meget i de eksisterende uddannelser ser ud til at fungere, når man spørger eleverne i en spørgeskemaundersøgelse.

- 70 % tilkendegiver at være positive over for deres skole
- 87 % tilkendegiver at være positive over for praktikken
- 72 % tilkendegiver, at de kan se en sammenhæng mellem skole- og praktiklæring

Nogle elever er dog mere tøvende over for skolen, praktikken eller sammenhængen her imellem. Vi har talt om de splittede elever (21 %), som har svært ved at se en sammenhæng mellem skole- og praktiklæring, om elever der er tøvende over for skolen (30 %), og om elever der er tøvende over for praktikken (13 %). Her er der ikke tale om de samme elever, men om forskellige grupper. Forstået sådan, at enten er man tøvende over for skolen, eller også er man tøvende over for praktikken. Dem, der har svært ved at se en sammenhæng mellem skole- og praktiklæring, er generelt også dem, der er tøvende over for skolen.

Sådanne procentsatser kan fortolkes forskelligt. Det er ligesom et glas med vand i: Er glasset halvfuldt eller halvtomt? Er 20-30 % lidt eller meget? Er det få elever eller mange elever, som på den ene eller anden måde har ’problemer’ med deres uddannelse? Et argument for det tolvtomme glas, dvs. at det trods alt er en del elever der har ’problemer’ med deres uddannelse, er, at vi har spurgt (de fleste) eleverne sent i deres forløb. Dette kan formodes at betyde, at elever, som vurderer
deres uddannelse mere negativt, ikke er repræsenteret i tilstrækkelig grad. De er faldet fra uddannelsen, før vi kunne nå at spørge dem.

Undersøgelsen peger på, at der er nogle særlige udfordringer, når det gælder de mandlige elever. Her vil vi gøre opmærksom på, at vi kun har meget små absolutte tal at vurdere ud fra, men sammenlagt med SOSU-Fyns eksisterende handleplan for øget gennemførelse, synes det at være en bestyrket problemstilling. Det er interessant, at det især er skolen, der volder mændene problemer. 43 % af de mandlige elever tilkendegiver at være tøvende over for skolen mod 28 % af kvinderne. Omvendt er det blot 4 % af mændene, der er tøvende over for praktikken mod 15 % af kvinderne. Disse tal kan tolkes således, at mændene har nemmere ved at finde en passende identitet i faget, end de har ved at finde en identitet i skolens uddannelsespraksis. Vores kvalitative analyser peger i samme retning, og i øvrigt er dette ikke et ukendt fænomen i anden forskning om mænd i omsorgsfag (Nielsen 2005, Pedersen 2005, Bøje 2010).

Der er et sidste fund fra den kvantitative analyse, vi vil omtale her. Det drejer sig om det forhold, at der ikke er noget synderligt sammenfald mellem de elever, der oplever deres folkeskoletid som dårlig, og de, der er tøvende over for SOSU-skolens undervisning. 66 % af dem, som husker deres folkeskoletid som dårlig, ville omvendt ikke være tøvende over for SOSU-skolens undervisning. Man kunne have forventet sig det modsatte, altså at dem, der har haft en dårlig tid i folkeskolen, fortsætter deres negative ’skolekarriere’ i en videregående uddannelse – her i en af SOSU-skolens uddannelser. Men ’noget’ i SOSU-skolen ser altså ud til at omvende denne negative ’skolekarriere’ og transformere den til en positiv af slagsen. En anden tolkning er, at eleverne, som har haft en dårlig tid i folkeskolen, blott er glade for at slippe væk fra denne skolekontekst og vil være positive over for ethvert andet skoletilbud, hvor man f.eks. ikke bliver mobbet. En del af vores interviewmateriale giver opbakning til denne tolkning. Her fortælles grumme historier om mobning i folkeskolen, omvendt positive historier om inklusion og fællesskabsfølelse i SOSU-skolen. Hvorom alting er, er det værd yderligere at udforske, hvad dette fænomen handler om. Det kunne være et – indtil nu – ubemærket aktiv ved SOSU-uddannelserne.

**Ikke så praksisnære uddannelser**

Når vi zoomer nærmere ind på undervisningen og den aktuelle skolekultur, synes billede af de velfungerende uddannelser at blive rykket en smule. I hvert fald når man vurderer ud fra det, der er målet i dette projekt – at opnå praksisnære uddannelser med tætte forbindelser mellem skole/praktik
og teori/praksis. Vores kvalitative analyser af den eksisterende skolekultur tegner overordnet et billede af, at der endnu er noget at gøre, såfremt praksisnære uddannelser er målet.

Det er i denne sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, at mere praksisnære uddannelser ikke nødvendigvis vil give mere glade og tilfredse elever. Som vi har beskrevet ovenfor, synes eleverne i vid udstrækning at være tilfredse med de eksisterende uddannelser. Hvis skolen ønsker mere praksisnære uddannelser, kan to forskellige scenarier i princippet udfolde sig: A) eleverne bliver endnu mere glade, tilfredse og motiverede for deres uddannelse eller B) eleverne bliver mindre glade, tilfredse og motiverede. Ønsket om at etablere mere praksisnære uddannelser skal således også sammenholdes med ønsket om at kvalificere eleverne på en særlig måde, nemlig som fagpersoner med stærke kompetencer til at forbinde skole/praktik og teori/praksis. Hvis dette mål er i højsegde, synes der at være grund til at udvikle de eksisterende uddannelser.

Hvad karakteriserer den eksisterende undervisning og skolekultur, hvis ikke det er en udpræget evne til at forbinde skole/praktik og teori/praksis? Vi har i vores analyser beskrevet kulturen som en kultur mellem teori og praksis. Med det sigter vi på at indfange to centrale arbejdsgenstande, som kulturen er bygget op omkring: På den ene side praksis, sådan som den forestilles, kommunikeres og udfoldes i skolen, og på den anden side teori og begreber som et selvstændigt mål for elevernes læring.

Ud over at være bygget op omkring disse to centrale arbejdsgenstande er kulturen også bygget op omkring en række artefakter, dvs. redskaber, som bruges til at praktisere kulturen. Artefakterne/redskaberne er vigtige at lære for eleverne som kommende medlemmer af kulturen. I vores analyser beskriver vi tre forskellige praktiseringer af skolekulturen, hvor forskellige artefakter/redskaber er i spil. Det drejer sig for det første om at praktisere kulturen således, at tilegnelsen af praksis kommer i fokus. Her er tale om forholdsvis tavse og ubemærkede læreprocesser. Vi har talt om, at eleverne bliver socialiseret ind i kulturen, uden at hverken de eller læreren nødvendigvis er bevidst herom. Spisning af morgenmad i kantinen – på en ’ordentlig’ SOSU-maner – kunne være et eksempel. For det andet drejer det sig om at praktisere kulturen således, at tilegnelsen af teori og begreber kommer i fokus. Disse læreprocesser er mere bevidste, de er typisk indskrevne i læreplaner, og de er normalt en del af lærerens intentioner med undervisningen. Læreprocesserne er lete at genkende, fordi de minder os om vores egen skoletid, hvor abstrakte fag, bøger og materialer var en del af hverdagen. For det tredje har vi beskrevet praktiseringer af kulturen, hvor der gøres bestræbelser på at forbinde teori og praksis. Disse bestræbelser falder i to grupper: A) en bestræbelse på at udlede den rette praksis af teorien og B) en
bestræbelse på at inddrage teori og begreber til at *reflektere* over, analysere og forstå noget komplekst i praksis. I det første tilfælde går forbindelsen *fra* teori og *til* praksis, i det andet tilfælde går forbindelsen *fra* praksis og *til* teori.


**Nemme og svære identitetsprocesser i skolekulturen**

Ovenstående beskrivelse af skolekulturen inkluderer ikke eleverne og deres med- og modspil til kulturen. Eleverne har vi derimod fokuseret på i en kvalitativ analyse af identitetsprocesser i skolekulturen. Her har vi zoomet ind på nogle af de elever, der formentlig udgør de 30 %, som er tøvende over for skolen. Samtidig har vi via observationer og interviewudtælser beskrevet elever, som ser ud til at befinde sig godt i skolekulturen, og som dør er i stand til at etablere positive, fremadrettet (arbejds)identiteter.

Hvis vi starter med de positive eksempler, så drejer det sig i høj grad om elever, som er i stand til at kommunikere positivt med deres undervisere, som stiller fagligt relevante spørgsmål, uddyber vanskelige teorier via eksempler fra egen erfaringsverden, udviser passionsfølelser over for det at lære osv. Mellem dem og deres undervisere er der et naturligt ’match’, som gør, at begge parter kan fokusere på et fælles fagligt anliggende – i stedet for f.eks. at kommunikere om, hvad der skal til for at løse denne eller hin opgave. Deres identitetsprocesser i skolekulturen bliver således også forholdsvis nemme, idet en fremadrettet identitet som eksempelvis SSA’er ligger i klar forlængelse af de forudsætninger, som de pågældende elever trækker med ind i uddannelsen.

Hvis vi dernæst bevæger os videre til de mindre positive eksempler, hvor der er et eller andet ’mismatch’ mellem kulturen og eleven, og hvor identitetsprocessen følgelig bliver vanskeligere for den pågældende elev, så har vi i vores analyser fokuseret på tre tilfælde. I det *første* tilfælde ser mismatchet mellem kultur og elev ud til at handle om social klasse, herunder gadesprog vs. professionelt og ’ordentligt’ sprog. Eleven Rosa er det konkrete eksempel. Når hun forhandler sprog med sin lærer, ser hun i virkeligheden ud til at forhandle sin egen klasse-identitet, hvilket volder hende en del vanskeligheder. På den ene side har hun væren-imod-følelser i forhold til kulturen, på

De eksisterende uddannelser og de to mål med aktionsforskningsprojektet

Når vi læser på tværs af vores analyser af de eksisterende uddannelser og sammenholder vores indsigter med de to overordnede mål med aktionsforskningsprojektet:

1. At udvikle praksisnære uddannelser med tætte relationer mellem skole og praktik
2. Gennem praksisnære uddannelser at kvalificere, motivere og fastholde SOSU-skolens elever

Er vores samlede vurdering, at der er brug for netop dette aktionsforskningsprojekt. Ikke sådan forstået, at den eksisterende praksis ikke er god eller tilfredsstillende for uddannelsernes elever, men forstået sådan at der nogle skridt at træde, hvis skolen ønsker at nå de to formulerede mål med aktionsforskningsprojektet. Alene den relative isolation mellem skole/praktik og teori/praksis kan begrunde, at skolen forsøger at gå nye veje og søger at finde måder, hvorpå forbindelsen mellem skole/praktik og teori/praksis kan styrkes. Omvendt vil vi understrege, at vores analyser ikke peger på noget behov for radikalt at omdømme de eksisterende uddannelser. Eleverne udtrykker generelt tilfredshed med deres uddannelser, og skolen skal passe på ikke at ’smide barnet ud med badevandet’ og f.eks. oprette rent prakticistiske uddannelser i bestræbelsen på at etablere praksisnære uddannelser.
Kapitel 6: Aktionsperspektiver

Sammenbindingen mellem kulturanalyse og aktioner er sket løbende i dette første år af projektet, bl.a. på vores værksteder og i møder mellem SDU-forskere og involverede SOSU-lærere, men med færdiggørelsen af denne midtvejsrapport, som beskriver kulturen i sin aktuelle tilstand, er der nye muligheder for at sammenbinde forskning og aktioner. I det følgende vil vi kort omtale de planlagte aktioner og diskutere, hvordan de hver især kan være svar på nogle af de udfordringer, vi har identificeret i vores analyser.

Aktion 1: Problembaseret læring med papir-billede- og læringskasse, grundforløbet

Aktionen på grundforløbet handler om at udvikle en eksisterende metode til problembaseret læring (PBL), således at denne bliver mere praksisnær og dermed interessant og motiverende for eleverne. Af aktionsbeskrivelsen fremgår følgende problemformulering for aktionen:

- Hvordan kan grundforløbets PBL-metode udvikles og anvendes, så elevernes læringskompetence (f.eks. nysgerrighed, refleksion og lyst til at lære nyt) forbedres i forhold til virkelighedsnære situationer?

Baggrunden for at igangsætte netop denne aktion er en oplevelse hos de involverede lærere af, at de eksisterende papir-cases ikke fungerer godt i forhold til målgruppen. I aktionsbeskrivelsen angives følgende:

- Mange elever har svært at komme i gang med PBL med papir-case af forskellige årsager: De er for lange, for komplekse, ikke adresseret den konkrete målgruppe, svære at læse (nuværende cases er lixet til 28-38, svarende til skønlitteratur – dagblade).
- Mange elever bruger forholdsvis meget energi/tid på at forstå cases, formulere det skriftlige samt forberede fremlæggelse.
- Ofte bruges der meget lidt tid på at formulere undrende spørgsmål samt dele ny viden med hinanden.
• Som regel er der sygdomsfravær under gruppearbejdet og især ved fremlæggelsen.
• De skriftlige produkter og fremlæggelser har varierende fagligt niveau og bliver som regel kun brukt i forbindelse med fremlæggelse af den fremlæggende gruppe og af underviserne.

Som et forsøg på at overkomme disse udfordringer har de involverede lærere udviklet nye cases som alternativ til de eksisterende papir-cases. Det drejer sig for det første om videooptagelser, hvor de involverede lærere, børn, elever m.m. spiller forskellige cases/problemstillingere, som vises for eleverne med henblik på at vække deres nysgerrighed, refleksionsevne og lyst til at lære – kort sagt deres læringskompetence. For det andet drejer det sig om en såkaldt læringskasse med forskellige fysiske rekvisitter, som eleverne skal bruge til at opdage, spille og reflektere over en case/problemstilling. De fysiske rekvisitter er bl.a. genstande, som optræder i en daginstitutions hverdag – en dåse (stinkende) makrel, et sygesikringskort, en saks, blyanter, tøj m.m. Derudover er der en tegnet figur (i virkelig størrelse) af en dreng, der har skåret sig i hånden (som erstatning for en ’virkelig’ dreng, der har skåret sig).

Hele ideen med disse nye cases er at arbejde med materialer, som i deres karakter er mere praksisnære end en case på papir. Materialer som helt basalt aktiverer flere sanser end synssansen og involverer flere dimensioner af elevernes kroppe end deres kognitivt/sproglige evner. Hvis vi skal forsøge at se disse nye cases i forhold til det repertoire af begreber og forståelsesformer, som er blevet præsenteret i denne rapport, så er det forbløffende let at drage paralleller. Man kan således sige, at lærerne har valgt nogle arbejdsgenstande og artefakter, som er mindre medierede/abstrakte end dem, som præsenteres i en papir-case. I læringskassen er artefakterne de samme som dem, der findes i f.eks. en daginstitution, og i videooptagelsen ser eleverne et barn, som er mere ’virkeligt’ end et barn beskrevet i en case. Eleverne kan dermed fornemme stemninger og følelser, de kan bruge deres indlevelsesøvelse til at sympatisere med en part, der bliver krænket på en bestemt måde i en bestemt situation, de kan se relevansen af deres ofte store motivation for at drage omsorg for mennesker, der har det svært osv. Eleverne kommer kort sagt tættere på den virkelighed, der findes i arbejdet, samtidig med at de gør det i et sikkert rum – et studium – hvor der er tid og mulighed for at reflektere over det sete og følte, koble teori og begreber på iagttagelser, opnå dybere forståelse osv.

Om det gennem aktionen lykkes at styrke elevernes læringskompetence er endnu for tidligt at udtale sig om. Aktionen er blevet gennemført én gang, og lærerne er nu ved at analysere deres data. Allerede nu tegner der sig dog nogle opmærksomhedspunkter for lærerne, som de vil udforske nærmere. Vi vil kort nævne disse opmærksomhedspunkter, før vi går videre til næste aktion:
Både videooptagelsen og læringskassen ser ud til at motivere og engagere de fleste elever, men samtidig er der nogen, der bliver forvirrede. De kan ikke forstå dette nye indslag i forhold til det at gå i skole på normal vis. Hvordan håndterer man disse elever? Er der evt. noget i konteksten, der modarbejder de nye, praksisnære bestrebelser og giver eleverne god grund til stadigvæk at forsøge at gå i skole på normal vis?

Det lader især til at være nogle af de ’flittige’ piger, der har svært ved at forstå og engagere sig i de nye, alternative cases. Omvendt ser det ud til, at flere af drengene, som normalt er afkoblede fra den traditionelle skoleundervisning, bliver motiverede og engagerede. Kan (socialt) køn bruges som kategori til nærmere at udforske, hvad det er, der virker henholdsvis tiltrækkende og afskrækkende på forskellige elever?

Lærerne spiller en central rolle i aktionerne, selvom det ikke er dem, der er det primære fokuspunkt (det er casene). Det er således vigtigt også at reflektere over lærernes rolle i relation til forberedelse, gennemførsel og afslutning af PBL-forløbene.

Sidst, men ikke mindst, er der et opmærksomhedspunkt, som drejer sig om grundforløbets relation til de tre hovedforløb. Ifølge de involverede lærere kan der i organisationen være en tendens til at tænke, at hovedforløbene skal danne model for grundforløbet, at hovedforløbene skal lære grundforløbet noget og ikke omvendt. Måske er det nødvendigt at vende denne tænkning delvist om, således at det er grundforløbet, der ind imellem danner model for hovedforløbene. I hvert fald hvis praksisnære uddannelser er målet.

Aktion 2: Udvikling af vejlederfunktionen med henblik på at skabe reflekterende praktikere, social- og sundhedshjælperuddannelsen

Derigennem håber lærerne at eleverne kan "træne deres refleksive evner" og deres samarbejdsevner. Men det virker ikke altid efter hensigten i forhold til alle elever. Nogle elever er meget aktive, og får et stort udbytte, mens andre indtager mere perifere positioner. Lærerne har identificeret problemer omkring gruppedynamikker og vejledning, som ikke fungerer optimalt:

- Den store diversitet gør både samarbejdet og vejledningen svær
- De stærke elever er mest aktive og får mest taletid både i gruppen og ved fremlæggelsen
- Ved fremlæggelsen står det ofte klart, at den viden, som eleverne har fået, er skævt fordelt i gruppen

I et forsøg på at imødekomme disse problemer har lærerne valgt at lave en aktion, som retter sig imod udviklingen af en god vejledning og et godt gruppearbejde med en god samarbejdskultur.

Udviklingen af et godt gruppearbejde kræver ifølge lærerne:

- Aftalte procedurer for samarbejde og håndtering af konflikter
- En omfattende vidensdeling og en god arbejdsfordeling mellem gruppemedlemmerne
- Aktivitet og deltagelse fra alle gruppemedlemmer
- Relevant brug af vejledere
- Tryghed og åbenhed i gruppen f.eks. igennem viden om egne og hinandens stærke og svage sider.

Ved en god vejledning forstås:

- En vis systematik, som sikrer at alle grupper får vejledning og at alle elever kommer til orde i vejledningssituationen
- En vejledning der retter sig imod alle i gruppen, også elever med behov for særlig opmærksomhed
- Opmærksomhed på maximal inddragelse af elevernes praksiserfaringer
- En informeret vejledning, hvor den enkelte lærer er klar over, hvad de andre lærere har talt med gruppen om, og hvordan de vurderer processen

For at opnå disse mål er der flere områder, hvor lærernes ønsker at forandre deres praksis:
• Dannelsen af grupper (Heterogene grupper sammensat af lærerne med et fokus på forventet gruppedynamik – så der kan opnås et godt fagligt niveau samtidig med at der er ’plads til alle’)

• Igangsættelse af gruppearbejdet (undervisning i samarbejdsmetoder, udarbejdelse af samarbejdsaftale, opfordring til vidensdeling og god arbejdsfordeling)

• Differentiering i vejledningssituationen (fokus på elever med behov for særlig opmærksomhed)

• Maksimal inddragelse af praksiserfaringer i gruppearbejdet og vejledningen.

• Systematisk vejledning af alle gruppe og alle elever (Nye kommunikationsformer mellem lærerne og fokus på at alle kommer til orde i grupperne.)

• Brug af en slags fælles logbog for lærerne i form af to skemaer til notering af hhv. undervisernes observationer og den enkelte elevs deltagelse.

Ser vi på aktionen gennem den teoretiske optik, som tilbydes i denne rapport, er der flere interessante ting vi kan få øje på. I mange tilfælde arbejdes der i undervisningen på SOSU-Fyn med cases udvalgt eller konstrueret af lærere eller lærerbogsforfattere på baggrund af deres eksempelvis karakter i forhold til en bestemt teori. I tema-projekterperioden er arbejdsgenstanden, som eleverne skal forholde sig til, godt nok abstrakt i den forstand at den er forestillet og derfor ikke egentlig virkelig. Den er dog konstrueret ud fra elevernes egne erfaringer og forestillinger fra praktik, undervisning, privatliv og tidligere arbejdsliv, og derfor må den antages at være tættere på deres virkelighed og dermed give større mulighed for trække på kropslige og følelsesmæssige erfaringer. På samme måde som arbejdsgenstanden ikke er givet på forhånd, så er artefakterne, her forstået som den teori eleverne tager i anvendelse, det heller ikke. Svagheden er her, som lærerne også selv påpeger, at det oftest er de stærkeste elever, som bidrager med erfaringer og som foretager refleksionen og teoriudvælgelsen.

I Middelfart var lærerne meget hurtigt i gang med deres første afprøvning af aktionen, hvilket allerede har ledd til planer om ændringer og tilføjelser. Nogle ting fungerede umiddelbart godt, f.eks. var eleverne glade for den samarbejdsaftale de havde udarbejdet, og lærerne oplevede en lidt bedre fordeling af viden til fremhævninger. I det følgende vil vi komme med nogle bud på områder, som lærerne med fordel kunne være opmærksomme på, når aktionen skal køre igen:
Lærernes mål om at forbedre *samarbejdskulturen* i grupperne søges blandt andet opnået gennem en nøje gennemtænkt *konstruktion af grupper*, hvor der samtidig med at der tænkes i en faglig heterogenitet også i praksis tænkes i en hvis personlighedsmæssig homogenitet (hvilket ikke træder så klart frem i projektbeskrivelsen). På den måde bliver det at få skabt en god samarbejdskultur et spørgsmål om i udgangspunktet at få matche forskellige personlighedsstrukturer på de rette måder, således at stille elever ikke kommer sammen med meget dominerende elever osv. Man kunne også vælge at vende det på hovedet og sige, at f.eks. stille elever er nødt til at lære at få sagt noget i deres fremtidige arbejde på trods af dominerende arbejdskolleger og omvendt, at de dominerende skal lære at lytte til mindre talende kolleger. Det er en utrolig kompleks størrelse at sammensætte grupper, og det vil ofte ikke falde ud, som man havde forudset. Her vil lærerne sandsynligvis kunne fungere som rollemodeller, ved at insistere på at tage sig tiden til at høre alles praksiserfaringer og refleksioner, også de mere stille og dem, som har svært ved det danske sprog. På den måde oplever alle elever, at ’de stille’ også har noget fagligt at byde ind med, som det er værd at lytte til. I forhold til den samarbejdskultur, som ønskes opbygget i de enkelte grupper, kunne der evt. tænkes i anderledes samarbejdssstrukturer, også undervejs i uddannelsen, hvor eleverne trænes i f.eks. at lytte og fremlægge på skrift eller fordele arbejde og viden relevant imellem sig. Der findes f.eks. en række CL strukturer, hvor der arbejdes direkte med en nødvendig vidensdeling.

En vigtig del af udviklingen af *samarbejdskulturen* var tænkt i forhold til lærernes *vejledning*, hvor alle grupper skulle have vejledning og alle elever skulle have mulighed for at komme til orde under vejledningen. Observationer af vejledningen pegede på, at det, trods lærernes fokus på dette, ikke var alle der kom til orde, og at det bestemt ikke var det samme de kom til orde med. Man kan måske tale om en skæv dialog, hvor lærernes opmærksomhed rettes imod de elever, som kan bekræfte deres faglighed. For nogle elevers vedkommende i et samspil omkring det faglige og for andre i et samspil, som handler mere om det mere omsorgsfulle f.eks. opmuntring. Mens nogle elever ikke indgår i denne bekræftelse og derfor ikke rigtigt kommer i dialog (jf. kap. ?? om identitetsprocesser). Et eksempel kunne være en elev med anden etnisk baggrund, som er forholdsvis passiv og ikke kaster sig ud i mere, hverken sprogligt eller fagligt, end det hun er absolut nødt til. Hun giver ikke lærerne den rette respons på hverken deres faglige eller omsorgsfulde tiltag, og kommer dermed ikke til at deltage i dialogen. Lærerne vil prøve at imødekomme denne problematik ved at udføre

Aktionen har, med sit mål om at alle skal deltagte aktivt, både i gruppearbejdet, vejledningen og fremlæggelsen, potentielle til at kunne få de elever, som ikke umiddelbart matcher skolekulturen, mere på banen, og dermed også bringe deres praksiserfaringer og refleksioner mere i spil.

**Aktion 3: Fælles refleksionsmøder som det tredje læringsrum i praktikken,**

**social- og sundhedsassistentuddannelsen**

På SSA-uddannelsen i Odense Syd bliver actionen et helt nyt eksperiment, nemlig refleksionsmøder i praktikken. Her søges en lille bid af hhv. skole- og praksiskultur bragt sammen i det samme fysiske rum, med henblik at skabe og synliggøre sammenhænge imellem de to.


Disse problemer søger lærerne at imødekomme ved hjælp af et såkaldt refleksionsmøde. Et refleksionsmøde er et ca. 1 time langt møde mellem vejleder, lærer og elev, som er placeret i
elevernes 2. praktik. Mødet finder sted på praktikpladsen og tager udgangspunkt i en
praksisbeskrivelse, som eleven har udformet. Lærerne har i aktionsbeskrivelsen formuleret mål for
både elev, lærer og praktikvejleder.
Oprindeligt var mødet tænkt, som en lærings og refleksionsmulighed for eleverne, hvor de kunne få
hjælp til at koble teori og praksis. En form for praksisnær undervisning i sig selv, som ud over den
konkrete refleksion også kan medføre en fornemmelse af sammenhæng mellem skole og praktik.
Dermed er håbet, at eleverne i højere grad end tidligere vil gennemgå disse refleksionsprocesser
selv eller sammen med vejlederen. Efterhånden er der dog kommet en ekstra dimensjon med,
nemlig lærernes mulighed for at udvikle deres viden og kompetencer i forhold til:
- Gennem rundvisning og dialog med praktikvejledere at få et bedre og bredere kendskab til
praktikkens forskellige felter og indblik i forskelle f.eks. i fagsprog.
- At afprøve en ny vejlederrolle, hvor det er eleven, der har fundet frem til den case, som der
skal reflekteres over.
Endeligt peges der også i aktionsbeskrivelsen på praktikvejlederens mulighed for at få en større
bevidsthed om, hvordan teorien kan udfoldes i praksis og dermed blive klædt bedre på som
vejleder.
Hvis vi igen forsøger at vende tilbage til begreberne fra denne rapport, så er sigtet, ligesom i
aktionen fra Svendborg, først og fremmest at bringe arbejdsgenstande og artefakter tættere på
virkeligheden. Når der i refleksionsmødet tages udgangspunkt i den enkelte elevs egen
praksisbeskrivelse, bliver der tale om en arbejdsgenstand, som er meget mindre abstrakt end den
lærerkonstruerede papir-case, som ellers bruges meget på SSA. Her kender eleven situationen, med
alle dens nuancer, på egen krop og retningen i den refleksion der lægges op til går således fra
praksis til teori. Eleven kan inddrage sine kropslige og emotionelle erfaringer i refleksions arbejdet,
hvisket ikke på samme måde er muligt, når casen præsenteres af en anden. Lærerens rolle som
vejleder forandres dermed, idet både elev og praktikvejleder kender arbejdsgenstanden bedre end
læreren. Dette placerer lærerne i en situation, hvor det bliver nødvendigt at udvise en hvis ydmyg
nysgerrighed i forhold til den praksis der skal reflekteres over. Her ligger netop en mulighed for, at
det ikke blot er skolen, som får lov til at sive lidt mere ud i praktikken, men også den anden vej
rundt. Hvis lærerne formår at gå til møderne med en åbenhed overfor praktikkens forståelse, så får
de her god mulighed for at få indblik i den praksiskultur, hvor elevernes praksisfortællinger har
deres udspring.
Da aktionen endnu ikke er blevet gennemført, er det ikke muligt at sige noget om, hvorvidt det vil lykkes at opnå de ønskede mål.

- I forhold til eleverne kan aktionen måske betyde, at fornemmelsen af at være i en helt anden verden, når man er i praktik, mindskes. Men da besøget først ligger i 2. praktik og langt de fleste af eleverne har temmelig meget erfaring, og i hvert fald mindst en SSH-uddannelse bag sig, så kunne man godt forestille sig, at netop deres fornemmelse af, hvad det vil sige at være i hhv. skole og praktik, kan være svær at rykke ved.

- Det forholdsvis beskedne omfang af aktionen, hvor hver elev modtager et enkelt besøg af en times varighed fra deres lærer, kan gøre det svært at opnå reelle ændringer i elevernes og vejledernes tænkning. Fordelen ved en praksis som denne kan sandsynligvis først ses efter flere gentagelser. Hvis lærerne f.eks. kommer på besøg hver gang der er praktik, således at det kommer til at fungere som en naturlig del af praktikken. På den måde vil lærerne også med tiden udvikle et kendskab til mange praktikpladser og vejledere, og få et større repertoire af praksisnære cases.


- Det udtrykte ønske om en forandring i praksiskulturen i forhold til det at være elev under uddannelse, kan være meget svært at opnå med denne aktion. Besøgene fra skolen kan måske vise sig at fungere som inspirationskilde til en fortsat refleksion i praksis, men det kan omvendt også betyde, at praktikvejlederne føler de har gjort deres pligt når de har deltaget i mødet. Under alle omstændigheder er det et område, som synes at falde udenfor denne aktions rækkevidde. Ønsket om at forandre praktikken og praktikvejlederne kan i
værste fald vise sig at være en hæmsko i projektet, og en cementering af den asymmetriske relation.

Aktionen har potentielle til at sætte gang i refleksionsprocesser hos nogle af de elever, som er meget rettede imod praksis, f.eks. Henrik, den tidligere soldat, som vi nævner i analysen. De kvantitative analyser peger også på, at han ikke er ene om at have en stor del af sit fokus på det arbejde, uddannelsen retter sig imod.

Aktion 4: Ny underviserrolle i naturen, den pædagogiske assistentuddannelse

Den sidste aktion er muligvis den mest radikale, når det gælder bestræbelsen på at etablere praksisnære uddannelser. Her flyttes undervisningen ud af skolen og ind i naturen, dvs. ind i et projekt, som City-afdelingen har indledt sammen med Brylle Landsbyordning og forskellige skoler, daginstitutioner og SFO’er i området. Kernen i projektet drejer sig om at lave aktiviteter i naturen og udnytte naturen som læringsrum – både når det gælder børn, elever og undervisere. I naturen er der mange muligheder for at gøre ting, og der er mange muligheder for at lære; man kan lave bål, lege med mudder, plukke blomster, samle bær, lave billevædelsøb m.m. Samtidig med at man gør det, kan man lære om naturen, om andre og om sig selv. Spørgsmålet er, hvilken rolle – eller hvilke roller – henholdsvis underviser og elev skal forsøge at indtage i relation til sådanne aktiviteter?

Aktionen ønsker at udforske dette spørgsmål og samtidig udvikle ny praksis på området. Aktionen har særligt fokus på underviserrollen, hvor der tilstræbes et skifte fra den styrende og mervidende part (som findes i et klasseværelse) til en involveret og faciliterende part.

Facilitatorrollen er således et nøgleord for aktionen. Som facilitator skal underviserne ikke blot understøtte eleverne i deres læringsinteresser i forhold til børn og natur, de skal også hjælpe eleverne til at reflektere over de aktiviteter, de sætter i gang. Som sagt er naturen et læringsrum, hvor det er muligt at gøre og lære mange ting. Det er også et læringsrum, hvor man med det samme får en meget konkret respons på sine handlinger – f.eks. hvis bålet ikke vil tænde, hvis ikke man kan finde billerne til billevædelsøb, hvis børnene er trætte og uoplagte osv. Meget er således uforudsigeligt i naturen (måske mere end i en daginstitution), og derfor er det konstant vigtigt at reflektere over sine egne og andres handlinger. Som et centralt aspekt af aktionen vil underviserne arrangere såkaldte refleksionssamtaler, hvor det særligt er muligt at trække sig tilbage og reflektere over de udførte aktiviteter. Her skal det vise sig, om eleverne, sammen med deres undervisere, er i stand til at inddrage teori og begreber i deres refleksioner og nærmere analysere dagens hændelser.
Hvis vi igen skal forsøge at se denne aktion i relation til nærværende rapport, så er det mest interessante nok at påpege aktionens radikalitet, hvad gælder praksisnærheden. I aktionen er arbejdsgenstandene og artefakterne de samme som dem, der findes i ’virkeligheden’. Der er tale om ’virkelige’ børn og ’virkelig’ natur – ikke forestillede børn eller konstruerede artefakter. Dette må siges at være en væsentlig kvalitet ved aktionen.

Denne kvalitet kan dog samtidig risikere at blive en barriere, når det gælder bestræbelsen på at forbinde skole/praktik og teori/praksis. Hvis elever og lærere i deres bestræbelser på at lave en praksisnær aktion ’glemmer’ skolen og alt, hvad den traditionelt står for, er aktionen ikke succesfuld. Derfor er det vigtigt, at lærerne sørger for lave passende rammer for de nævnte refleksionssamtaler. Endvidere synes det vigtigt inden aktionen – evt. undervejs i aktionen – at introducere eleverne for de teorier, begreber, modeller m.m., som er særligt vigtige for de tiltænkte refleksioner.
Bilag 1: Kvalitativ metode

I dette bilag vil vi redegøre for og reflektere over de metoder, vi har brugt til skabelsen af rapportens kvalitative empiri. Først vil vi beskrive vores materiales omfang.

Omfanget af det kvalitative materiale

Det kvalitative materiale udgøres af fire forskellige typer empiri: (1) Observationer af undervisning på skolen, (2) observationer af elever i praktik, (3) semistrukturerede interview med elever, (4) semistrukturerede interview med lærere. Omfanget af dette materiale er følgende:

- Observationer af undervisning på skolen: 12 dage á ca. 7 timer fordelt ligeligt på de fire involverede uddannelser. I alt omkring 80 timers fokuseret observation. Derudover har vi jævnligt gjort mindre fokuserede iagttagelser om skolen, lærerne og ledelsen, når vi f.eks. har afholdt værksteder og møder, og når vi har observeret lærernes aktioner.
- Observationer af elever i praktik: 7 elever i 7 hele dage. I alt omkring 50 timers observation.
- Semistrukturerede interview med elever: 13 interview, 35 elever.
- Semistrukturerede interview med lærere: 2 interview, 4 lærere.

Karakteren af det kvalitative materiale

Som det fremgår, er der tale om et forholdsvist stort materiale, som både giver os en vis varians, hvad angår de forskellige uddannelser og elever i skolen, og samtidig giver os mulighed for at trænge i dybden med nogle af de problemstillinger og mønstre, vi kan få øje på i det kvantitative materiale.

Vi vil dog betone, at vores empiriproduktion er etnografisk inspireret. Omfanget og karakteren af vores materiale lever ikke op til et etnografisk feltarbejde i traditionel forstand, fordi vi ikke har opholdt os i den udforskede kultur i særlig lang tid eller forsøgt at blive fuldgyldige medlemmer af denne kultur. Vores empiriproduktion lever i højere grad op til kriterierne for et uddannelsesetnografisk feltarbejde (Spindler og Spindler 1992), hvor pointen er, at man mere afgrænset og fokuseret forsøger at udnytte nogle af teknikkerne fra det klassisk etnografiske feltarbejde.

Observationer
Et af de forhold, der adskiller os fra den klassiske etnograf (socialantropolog), er vores måde at foretage observationer. Den klassiske etnograf har en stor mængde tid til at trænge ind i kulturen, og derfor kan han/hun benytte sig af meget åbne observationsteknikker, hvor alt fra A til Z observeres. I modsætning hertil har vi haft mindre tid til rådighed, og derfor har vores observationer været mere fokuserede omkring det, der er kernen i projektet – forholdet mellem skole/praktik og teori/praksis. Når det er sagt, har vi dog samtidig forsøgt at være åbne over for mange forskellige forhold i de observerede sammenhænge. For eksempel var vi meget interesserede i eleverne – hvem de var, hvordan de så ud, hvilke historier og baggrunde de trak med sig ind i uddannelserne osv. Et forhold, der overraskede os, og som vi derfor nok har brugt en del tid på at registrere, var elevernes sprog og indbyrdes tone i klassen. Via den eksisterende forskning havde vi på forhånd nogle antagelser om, at vi nok ikke ville møde de mest akademisk distingverede elever, men at vi skulle møde et så råt sprog (målt fra vores horisont), iblandet fynsk accent, var som sagt en overraskelse for os. I stedet for at forholde os fordømmende til dette sprog har vi forsøgt at bruge det som en ledetråd for bedre at forstå eleverne og deres interaktion med lærerne. Flere af vores analyser kredser om dette.

Interview med elever
Vores interview med elever er sket som en blanding af det semistrukturerede, etnografiske interview (Spradley 1979) og et livshistorisk interview med fokus på elevernes baggrunde, familiemønstre og veje inde i uddannelsen (Bertaux and Thompson 2007). Yderligere er de fleste af interviewene foretaget som gruppeinterview.

Dermed var der altså 3 dimensioner, som interviewene ideelt skulle indfri: (1) uddybe og nuancere iagttagelser gjort i forbindelse med vores observationsdage, (2) give indsigt i elevernes baggrunde, veje ind i uddannelsen og motivation for at være dér, (3) give variants og samtidig indblik i, hvordan
eleverne evt. forholdt sig som mindre grupper til uddannelsen. Set retrospektivt var det mange dimensioner at lægge ind i ét interview. Nogle gange lykkedes det at få dem til at gå op i en højere enhed, i andre tilfælde lykkes det ikke. Dér, hvor det lykkedes bedst, var når vi havde ramt rigtigt i sammensætningen af eleverne, og de rent faktisk fungerede som en gruppe – ikke bare i interviewet, men også i hverdagen. Hvis f.eks. vi interviewede to drenge, som 'hang ud' med hinanden i hverdagen, fungerede det konstruktivt at interviewe dem sammen om deres baggrunde og forhold til uddannelsen. De kunne supplere hinanden, uddybe og nuancere, og samtidig fungerede de som kontraster for hinandens narrativer. Hvis vi derimod interviewede 4 piger sammen, som vi, baseret på vores observationer, formodede fungerede som en gruppe, men som ikke gjorde det i realiteten, forløb interviewet mindre heldigt. Det blev svært at nå omkring dem alle, og deres narrativer og holdninger til uddannelsen var ind imellem så forskellige, at de ikke blev til gavn for hinanden. Et bedre kendskab til eleverne, og dermed en mere præcis udvælgelse, kunne således have været en fordel.

**Interview med lærere**

De to interview med i alt fire lærere (2 i hvert interview) blev også foretaget som etnografiske interview (Spradley 1979) med henblik på at få uddybet og nuanceret forskellige forhold omkring lærernes undervisningsstil. Vi blev her overraskede over, i hvor stort omfang flere af lærerne var i stand til at reflektere over deres egen undervisning og forklare, hvorfor de havde gjort dette eller hint i konkrete situationer. Disse forklaringer havde ind imellem karakter af at være efterrationaliseringer, men de var bestemt ikke kun det. Når vi snakkede helt konkret med lærerne, blev deres mere eller mindre bevidste intentioner med undervisningen ofte synlige. En af dem kunne f.eks. meget detaljeret redegøre for sin intention med at lave ekskursioner: Ifølge læreren blev andre mødesteder mellem hende og eleverne her mulige – hvilket hun så som en forudsætning for at begynde at løre eleverne et fagligt indhold.
**Bilag 2: Kvantitativ metode**

**Stikprøve**

Vores population er i denne sammenhæng elever på SOSU-fyn, og vi har derfor indsamlet svar, der er nogenlunde repræsentative for den population (Cohen, Manion, & Morrison, 2011, s. 143). I udvælgelsen har vi overvejet:

1. Størrelsen på stikprøven
2. Repræsentativiteten og parametrene i stikprøven
3. Adgang til stikprøven
4. Strategi for udvælgelsen
5. Hvordan spørgeskemaet hænger sammen med resten af undersøgelsesdesignet


For at opnår den højest mulige svarprocent, indsamles svarene ved personligt fremmøde i en hel klasse. Klasserne udvælges tilfældigt blandt de klasser, som er nået længst i deres respektive forløb, og som er på skolen i slutningen af december 2013 eller januar 2014. For at opnå en fordeling i stikprøven, som svarer nogenlunde til fordelingen i rammen, har vi valgt at foretage en stratificeret proportional sandsynlighedsudvælgelse. Vi inddeler ud fra kriteriet om uddannelsesstilknytning og opnår dermed 4 strata (Bryman, 2001, s. 90). Hver enkelt strata skal udgøre samme andel af stikprøven som af populationen. Vi vælger at spørge ca. 1/8 af populationen, hvilket vi rammer nogenlunde ved at spørge 4 hold fra GF, 4 hold fra SSH, 2 hold fra PAU og 2 hold fra SSA. Valget af hele klasser frem for et fastsat antal elever er foretaget af praktiske årsager.

For at imødekomme strukturen i det øvrige projektdesign, foretog vi en klyngeudvælgelse, således at vi hentede vores svar i de afdelinger, hvor vi arbejder med den enkelte uddannelse. Det betyder at elever fra SSH svarer i Middelfart, PAU i City, GF i Svendborg og SSA i Odense syd.
Repræsentativiteten er derfor kun gældende i forhold til forskellige uddannelser, ikke i forhold til forskellige lokalteter. Skulle vi have haft forskellige lokaliteter med i overvejelserne kunne vi i stedet have spurgt flere hold, eller udvalgt mindre stikprøver fra flere forskellige klasser. En sådan udvælgelse ville have umuliggjort det personlige fremmøde ved udfyldelsen, og dermed have nedsat svarprocenten betydeligt.

**Svarprocent**

Vi har fået i alt 242 besvarelser. Svarprocenten udregnes ud fra klassestørrelser, fraværstal og antal besvarelser. Vi har derfor indhentet de nødvendige oplysninger fra skolerne:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Indsamlingsdag</th>
<th>Elever i alt (E)</th>
<th>Fraværende</th>
<th>Svar (S)</th>
<th>Svar % S*100/E</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>GF Svendborg 2013-12-11</td>
<td>106</td>
<td>26</td>
<td>64</td>
<td>60 %</td>
</tr>
<tr>
<td>SSH Middelfart 2013-12-16 og 2014-02-17</td>
<td>98</td>
<td>4</td>
<td>95</td>
<td>97 %</td>
</tr>
<tr>
<td>SSA Syd 2014-01-08</td>
<td>52</td>
<td>2</td>
<td>47</td>
<td>90 %</td>
</tr>
<tr>
<td>PAU City 2014-01-10</td>
<td>41</td>
<td>5</td>
<td>36</td>
<td>88 %</td>
</tr>
</tbody>
</table>

De 242 besvarelser er altså ud af 297 mulige, og det giver os en rigtig god samlet svarprocent på 242*100/297 = 81 %
Litteratur


Nørby, Jesper (2012): *Unge er tættere på 95 %-målsætningen end nogensinde*. Folkeskolen.dk


