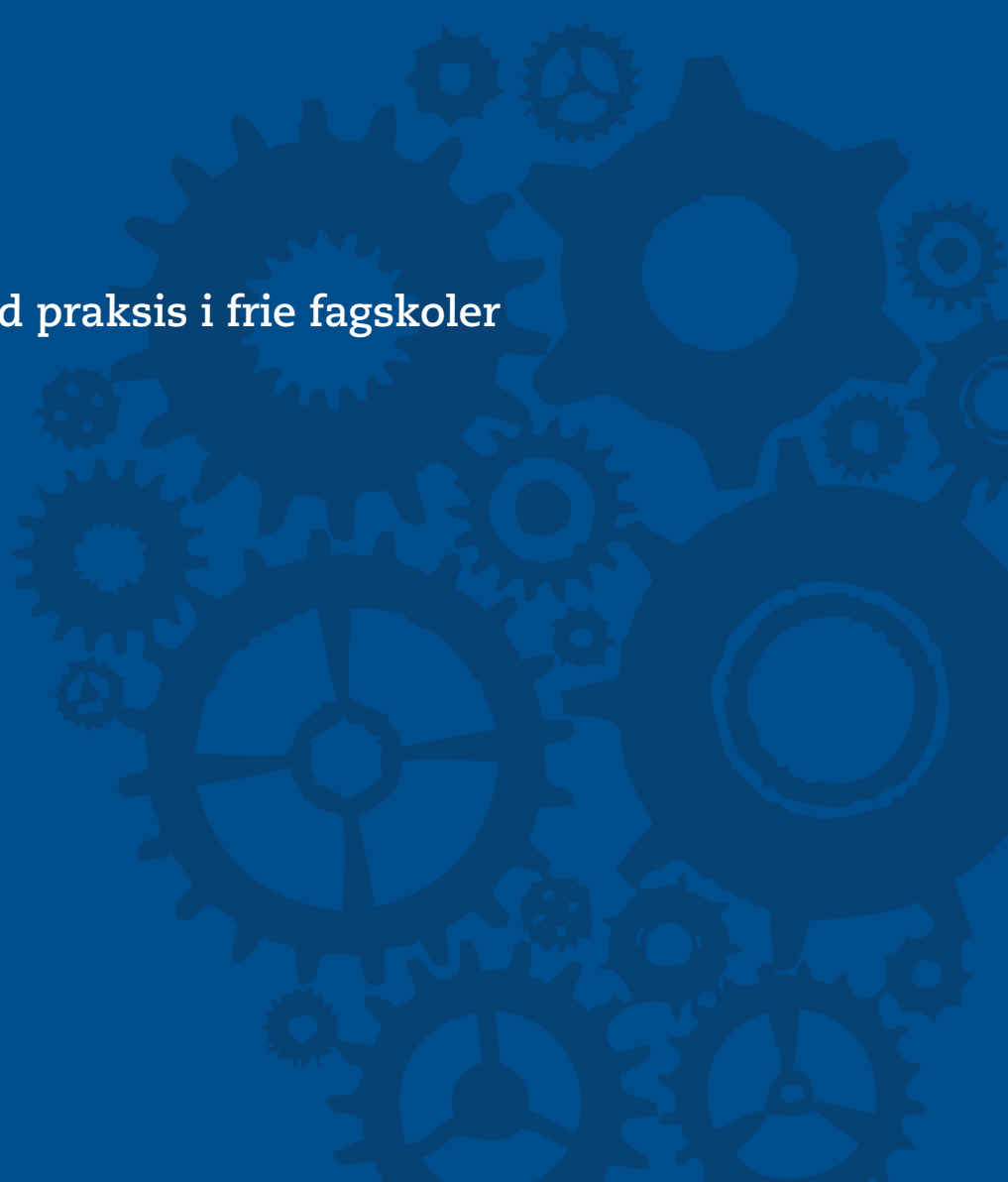




NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

God praksis i frie fagskoler





NATIONALT
VIDENCENTER
FOR FRIE SKOLER

God praksis i frie fagskoler

Forfatter: Kirsten Poulsgaard & Christina Lüthi
© Nationalt Videncenter for Frie Skoler, 2013
ISBN: 978-87-995989-5-3
Rapporten kan citeres med tydelig kildeangivelse.

Nationalt Videncenter for Frie Skoler
Svendborgvej 15
5762 Vester Skerninge
www.videnomfrieskoler.dk

Oplag: 400 eksemplarer
Tryk: Mark & Storm Grafisk

Indhold

Forord.....	6
Resumé.....	7
Kapitel 1: Indledning. Og blikket vendes mod frie fagskoler	9
Kapitel 2: Metode: En pragmatisk, fænomenologisk og kvalitativ tilgang til videnindsamling.....	11
Kapitel 3: Analytiske pointer om praksis på frie fagskoler	17
Kapitel 4: Diskussion af grundlaget for undersøgelsens konklusioner	30
Kapitel 5: Konklusion: Nye muligheder på en fri fagskole.....	31
Litteratur	33
Bilag 1: Guide til feltarbejde.....	35
Bilag 2: Semistruktureret interviewguide til elever	36
Bilag 3: Semistruktureret interviewguide til lærere.....	37

Forord

Denne rapport præsenterer resultaterne fra en kvalitativ undersøgelse af, hvordan elever og lærere oplever undervisningstilbuddet på de såkaldte frie fagskoler, og hvilken betydning undervisningstilbuddet har for elevernes vilkår for læring og uddannelse.

Undersøgelsen er et af de første empiriskbaserede spadestik, der tages i forhold til at dokumentere de frie fagskolars praksis og samfundsmæssige betydning.

Vi håber, at rapporten på forskellige måder kan give inspiration til alle med interesse for undervisning og uddannelse og kan bidrage til diskussionerne om fremtidens skoler.

God læselyst!

Christina Lüthi
Videncenterleder
Nationalt Videncenter for Frie skoler

Resumé

Denne rapport formidler resultater af en undersøgelse af de frie fagskolars undervisningstilbud, og hvilken betydning undervisningstilbuddet har for de unge mennesker, der går på disse skoler. *Frie fagskoler* er en relativt ny skoleform. Skolerne er en videreudvikling af de tidligere husholdnings- og håndarbejdsskoler og er for de elever, der 'lærer bedst med hænderne'. Eleverne kan vælge mellem en række metafag: mad, design, krop, pædagogik, håndværk, forbrugerøkonomi. Metafagene udgør en række praktiske fagområder og har til hensigt at forberede elever til uddannelse og erhverv.

Undervisningstilbuddet på de frie fagskoler bindes op på ambitionen om, at eleverne både skal udvikle gode praktiske færdigheder i et fag og forbedre sig i de boglige fag, men er samtidig en gentænkning af, hvordan undervisning kan foregå: Danskundervisningen kan tage afsæt i en opskrift i skolens storkøkken, ligesom matematikundervisningen kan tage afsæt i de unges design af en gallakjole i designlokalet. På de frie fagskoler kaldes denne undervisningsmodel for *gøremålsundervisning*.

Frie fagskoler er et undervisningstilbud for elever over 16 år, eller som har haft 9 års skolegang. Der er på nuværende tidspunkt 12 frie fagskoler i Danmark, fordelt over hele landet. Skolerne hører – ligesom efterskoler og højskoler – under loven om frie kostskoler.

Resultaterne fra undersøgelsen viser, at undervisningstilbuddet på en fri fagskole er kendetegnet ved et inkluderende læringsmiljø og en praksisnær *gøremålsundervisning*. Dette lader til at engagere frie fagskolars elevgruppe i høj grad og give selv de skoletrætte elever læringslysten tilbage. Det tyder på, at nøglen til den succes skal findes i de sociale og faglige inklusionsmuligheder, som findes på de frie fagskoler. Dels kan den praksisnære *gøremålsundervisning* tilsyneladende give nye muligheder for at forbedre sig i fag som f.eks. matematik og dansk, dels kan eleverne blandt andet opleve sig selv som en del af fællesskabet. Men også de mindre klasseenheder og lærernes mangeartede måder at forklare stoffet på har en stor betydning.

For nogle elever betyder opholdet på en fri fagskole, at de har fået en ny chance, ikke kun fagligt og socialt i deres nuværende skoleliv, men også for at 'blive til noget' og få en uddannelse.

Undersøgelsens empiriske fundament består af feltarbejde samt kvalitative interviews med 4 lærere og 8 elever på to frie fagskoler.

Bakkeskolen, september 2012

Vi skrårer over spisesalen og videre hen mod klasselokalet, Betina og jeg. "Asta er en af de elever, som fra starten af sagde til mig: "Du kan ALDRIG lære mig noget i engelsk og matematik!", siger Betina, som er lærer på Bakkeskolen.

Og noget tyder på, at Betina har ret i, at Asta har nogle temmelig kedelige erfaringer, som gør, at hun lukker af. For i engelsktimen, som foregår på traditionel vis denne dag, er Asta passiv. Emnet er 'What is fantasy?', og sammen med læreren opfordres eleverne til at fremanalysere, hvornår der er et 'break-through' i historier som Peter Pan, Narnia og The Never Ending Story.

Dét virker til at klinge hult i Astas ører: Hun afviser lærerens opfordring til at svare på spørgsmål – på dansk – og kigger med tomme øjne rundt i lokalet, på læreren og ned i bordet. Det virker, som om hun har givet op på forhånd og bare lader timen passere.

Men da Asta så skal deltage i undervisningen på Grøn Linje, sker der noget med hende. Asta skal udenfor og måle en af hesteboksene og en halmballe ovre i stalden og skal herefter udregne rumfang. Og det går over stok og sten. Hun lyser op. Er engageret. Lader til at forstå, hvad hun skal. Det virker, som om hun har mod på opgaven, og i høj grad som om hun sagtens kan lære at knække matematikkens koder. Interessant, tænker jeg.

– Feltarbejdsnotat

Kapitel 1: Indledning. Og blikket vendes mod frie fagskoler

I den offentlige debat diskuteres det ofte, hvordan flere unge opnår en ungdomsuddannelse. 95%-målsætningen er i den forbindelse et hyppigt anvendt begreb. Men hvad gør man for elever som Asta, der på mange måder står af i undervisningen, når den har en for klassisk form? Denne undersøgelse handler om frie fagskoler, om de interessante undervisningstilbud, som muliggøres på disse skoler, og hvilken betydning de har for de unge.

Frie fagskoler hed tidligere husholdnings- og håndarbejdsskoler og har en 100 år lang tradition for at undervise i såkaldte livsstilsfag og har store erfaringer på det livspraktiske område. Der findes i alt 12 frie fagskoler på nuværende tidspunkt, der alle er midt i en udviklingsproces, som er rettet mod at udvikle skoleformens tilbud. Helt konkret søger de frie fagskoler at blive bedre til at målrette den såkaldte gøremålsundervisnings faglige indhold til det aktuelle uddannelses- og erhvervsliv gennem livspraktiske og erhvervsrettede forløb. Det skal i denne forbindelse nævnes, at det i frie fagskolars lovgivning er et krav, at mindst 1/3 af fagene er af praktisk karakter.

De frie fagskoler praktiserer alle gøremålsundervisning under den antagelse, at den praktiske tilgang til læring kan øge motivationen for frie fagskolars elevgruppe og desuden kan højne chancerne for, at de påbegynder og fuldfører en ungdomsuddannelse, herunder erhvervsuddannelse.

Formål

De frie fagskoler er en relativt ny og ubeskrevet skoleform, og undersøgelsens overordnede formål er at bidrage til en dokumentation og formidling af de frie fagskolars praksis og betydning i et uddannelsesmæssigt og samfundsmæssigt perspektiv.

Undersøgelsens anvendelsessigte

Frie fagskoler søger at blive bedre til at målrette gøremålsundervisningens faglige indhold til det aktuelle uddannelses- og erhvervsliv på en praktiskfaglig måde, der imødekommer de læringsudfordringer, som mange frafaldstruede elever har. Her tænkes især på elevernes faglige udbytte i både de praktiske og de boglige fag. Dette er ikke kun interessant for frie fagskoler, men også for en lang række andre uddannelsesinstitutioner (herunder grundskolen), som ikke nødvendigvis har et kostskolemiljø at læne sig op ad.

Undersøgelsesspørgsmål

Med fokus på at beskrive nogle af elementerne af de frie fagskolars undervisningstilbud og med afsæt i en forståelse af, at undervisningstilbud kan ses som en slags samlebetegnelse for en række væsentlige aktiviteter og faktorer på de frie fagskole, er undersøgelsesspørgsmålet som følger: *Hvordan oplever elever og lærere undervisningstilbuddet på en fri fagskole, og hvilken betydning kan det have for elevernes vilkår for læring og uddannelse?*

Projektets målgruppe

Projektet retter sig mod alle, der arbejder i og har interesse for undervisnings- og uddannelsessektoren. Det være sig både forældre, lærere, ledere og politiske beslutningstagere, der kan bidrage til, at de praktisk interesserede og skoletrætte unge kan løftes til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Frie fagskolars forståelse af gøremålsundervisning

Overordnet set omhandler gøremålsundervisning dét at forbinde teori med praksis. Den pædagogiske praksis vægter elevernes aktive deltagelse i tværfaglige forløb, i gensidigt forpligtende faglige fællesskaber, som kombinerer det livspraktiske med det erhvervsrettede. Målet er at styrke elevernes praktiske håndtering af livet, handle- og samarbejdskompetencer kombineret med indsigt i teoretiske problemstillinger samt kulturelle og globale samfundsforhold.

På en fri fagskole er "gøremål" en form for livspraktiske og erhvervsrettede opgaver, der hjælper eleverne med at få hverdagen til at fungere, samtidig med at eleven udvikler nødvendige uddannelses- og erhvervsorienterede kompetencer.

De frie fagskoler tilbyder forskellige linjer, f.eks. "Grøn linje", "SOSU", "Mad til mennesker" og "Animation", der alle har et erhvervsrettet sigte.

Ideelt set tilrettelægges undervisningen således, at eleverne udvikler deres boglige færdigheder igennem konkrete håndværksmæssige færdigheder. Det er nemlig (ideelt set) ikke kun de praktiske fag, der er sat på en "gøremålsformel". De frie fagskoler tilstræber, at eleverne så vidt muligt lærer dansk og matematik andre steder end foran tavlen – f.eks. i værkstedet.

Således tænkes gøremålsundervisningen ofte som en anderledes praktisk og endda teoretisk indgang til læring, og eleverne får øjnene op for forskellige læreprocesser. Eksempelvis kan en elev have svært ved mål og rumfang i den boglige undervisning. Men i det øjeblik eleven får et decilitermål eller en tommestok i hånden i forbindelse med en praktisk opgave og får lov til at måle op, bliver begreberne håndgribelige ved hjælp af praktiske opgaver. Den nye viden gøres til objekt for vidensdeling på tværs af det sociale netværk som et gensidigt forpligtende, fagligt fællesskab.

Omvendt tænkes gøremålsundervisningen som noget, der tager afsæt i teori, hvilket kan være gavnligt for den abstrakt tænkende elevgruppe, der skal lære at omsætte teoretisk viden til praktiske gøremål. Det skal dog understreges, at gøremålsundervisning på de frie fagskoler oftest har et praktisk funderet udgangspunkt. Denne vægtning skyldes, at frie fagskoler fortrinsvis tiltrækker de praktisk orienterede elever. Det er de frie fagskolars erfaring, at deres elevgruppe bedst tilegner sig boglige kundskaber og praktiske færdigheder ved hjælp af et praksisnært afsæt. Desuden søger de frie fagskoler at fastholde en undervisningspraksis, der fokuserer på at udføre tekniske færdigheder, som eleverne sidenhen skal bruge i uddannelses- og erhvervsorienteret øjemed. Hos de frie fagskoler handler gøremålsundervisning ikke kun om at øge elevernes faglige udbytte, men har også en vigtig social karakter, der vægter samarbejde i fællesskabet. Gøremålene tænkes som noget, der fungerer som samlende og socialiserende aktiviteter også uden for undervisningen. Dermed antager de frie fagskoler, at gøremålsundervisning bidrager normativt til opbygningen af identitetsfremmende praksisfællesskaber, herunder den enkeltes socialisering både inden og uden for det faglige fællesskab. Anderledes sagt tænkes gøremålsundervisning som en mulighed for at skabe et frugtbart samspil mellem fagundervisningen og det sociale samvær.

Samlet set tænkes gøremålsundervisning som noget, der motiverer eleverne til uddannelse og job, ved at gøremålsundervisningen understøtter udviklingen af konkrete handlekompetencer gennem fokus på struktureret faglig præcision, arbejdsparathed, livsduelighed, sund livsstil og sociale samværsformer. Det er på alle frie fagskoler afgørende, at gøremålsundervisning målrettes uddannelse, arbejde og liv, da det er vigtigt for elevernes motivation og læringslyst at kunne se relevansen af det, de lærer.

Kapitel 2: Metode:

En pragmatisk, fænomenologisk og kvalitativ tilgang til vidensindsamling

I det følgende redegøres for undersøgelsens metodiske snit og empiriske grundlag. Der fokuseres især på de interviews, som ligger til grund for undersøgelsens resultater.

Metateoretisk position

Undersøgelsen bygger på et pragmatisk og fænomenologisk grundlag, der har det overordnede formål at skabe nytte for praksis via en undersøgelse af, hvordan elever og lærere oplever de frie fagskolelærers praksis.

Kort fortalt er pragmatismen en erkendelsesteoretisk og videnskabsteoretisk position, som især kobles sammen med John Dewey, Charles Sanders Peirce og William James. I Deweys version gøres pragmatisme til en metode til at eksperimentere med forskellige løsningsforslag, idéer og hypoteser til at løse samfundsmæssige problemer, mens Peirces version af pragmatisme gør pragmatisme henholdsvis til et stringent og logisk begreb til at arbejde med begrebers betydning, og James breder begrebet ud til også at kunne rumme tro i forståelse af sandhed og betydning (Elkjær, 2005). Overordnet set er udgangspunktet i pragmatismen det samme, nemlig et forsøg på at henvise til, at betydning har baggrund i erfaring eller empiri. Det betyder også, at dét læringsbegreb, som Dewey slår an, gør læring til et midlertidigt og fremadrettet fænomen; de gjorte erfaringer og den deraf opnåede viden er læreprocessens grundform (ibid.) (se også teori afsnit).

Det fænomenologiske udgangspunkt muliggør et fokus på "verden ifølge mig", på, hvordan fænomener fremtræder for "nogen": "*Fænomenologien vil beskrive 1. personsperspektivet, dvs hvorledes verden fremtræder for et subjekt – i et konkret, partikulært perspektiv, bundet til tid og sted*" (Hyldgaard, 2006:40-41). I denne sammenhæng bruges fænomenologien til at begribe, hvordan praksis i de frie fagskoler fremtræder for elever og lærere, og med hvilken betydning. Det er i denne sammenhæng en pointe, at man med et fænomenologisk udgangspunkt ikke søger at generalisere, men i stedet lader den enkeltes blikke på verden stå for sig selv, så at sige.

Teoretisk position

I det følgende beskrives kort det sæt af teorier, som danner baggrund for analyse af datamaterialet.

Undersøgelsen er primært inspireret af Deweys tanker om læring gennem gøremål, som han hævder er den form for praksislæring, der kombinerer flere læringsressourcer end nogen anden metode (Brinkmann, 2007a). Det skal her understreges, at det er Deweys tanker om læring gennem gøremål, der er afsættet for de frie skolelærers gøremålsundervisning. Styrken ved metoden¹ er, at den involverer tænkning i form af anvendelse af begreber og teorier i læreprocessen, og at konkrete og fysiske handlinger dermed aldrig står alene i undervisningen. En anden styrke er, at metoden betoner det sociale aspekt. Gøremål involverer samarbejde med andre, hvilket er vigtigt i videnssamfundet, hvor det er en nødvendig kompetence at kunne samarbejde og vidensdele i forbindelse med kompleks opgaveløsning og udvikling af ny viden (Gleerup, 2004), hvis man skal kunne klare sig i uddannelse og på arbejdsmarkedet.

En pointe i nærværende undersøgelse er, at de frie fagskolelærers mål med at fokusere på læring gennem gøremål ikke er at uddanne eksempelvis kokke, gartnere eller pædagoger, men mere bredt at organisere læreprocesser, der motiverer de unge i en relevant retning i forhold til senere valg af uddannelse og job.

¹ I modsætning til andre teorier om læring gennem deltagelse i praksis, som eksempelvis Lave og Wengers forståelse af læring som "legitim, perifer deltagelse i praksisfællesskaber" (Lave & Wenger, 2003).

En netop offentliggjort rapport, ”Kortlægning af veje og omveje i uddannelsessystemet”, udarbejdet af Dansk Industri og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (Pihl, 2013), viser, at overgangen fra skole til uddannelse fortsat er en udfordring, og at mange unge tabes i uddannelsessystemet. Mange af dem, der starter på en ungdomsuddannelse, når aldrig igennem, og hver femte ung har fortsat udsigt til at gå gennem livet uden en erhvervskompetencegivende uddannelse (ibid.). Der er derfor brug for nytænkning i forhold til de tilbud, de unge gives, så antallet af nederlag begrænses, og flere kan sikres sejre i ungdomsuddannelserne, herunder erhvervsuddannelserne. Hvis man lægger vægt på uddannelsesparathed, overgang til ungdomsuddannelserne og gennemførelsen heraf, fremhæver man deltagelse som en væsentlig værdi. Det væsentlige i dette perspektiv er deltagelse frem for høje karakterer ved afgangseksamen efter 9. klasse (Majgaard, 2011).

Deweys tanker perspektiveres med teori om inklusion, der har det fokus, at alle unge skal gives mulighed for deltagelse i fællesskaber, hvor de oplever sig som inkluderede, for at have de optimale betingelser for at lære (Alenkær, 2008). Der er dermed ikke kun (som man kan få indtryk af i den aktuelle diskurs) tale om at udvikle læringsmiljøer, der inkluderer unge med specielle behov. Inklusion skal tænkes i forhold til alle unge, der af den ene eller anden grund er i fare for at blive ekskluderet. Begreberne undervisningsdifferentiering og evaluering for læring inddrages endvidere kort, da undervisernes forståelse af vigtigheden af at tage udgangspunkt i elevernes potentialer er forudsætningen for at skabe inkluderende læringsmiljøer (Nordahl, 2008; Hattie, 2009; Rasmussen, 2012).

Motivation i et pragmatisk perspektiv

Undersøgelsens antagelse er, at den praktiske tilgang til læring øger motivationen for frie fagskolelæres elevgruppe og desuden højner chancerne for, at de påbegynder og fuldfører en ungdomsuddannelse. I det følgende highlightes John Deweys pragmatisk perspektiv: at motivation opnås gennem handling og gøremål, hvor problemet ikke er at motivere, men at motivere i den rigtige retning (Brinkmann, 2007a). Det skal i den sammenhæng understreges, at projektets formål ikke er at finde frem til, hvad motivation er, men derimod at synliggøre, hvordan visse aspekter af en praktisk tilgang virker motiverende for elevernes oplevede læring.

Almindeligvis skelner man i psykologien mellem motivation som *drivkraft* og motivation som mening. Drivkraft italesættes i pædagogiske sammenhænge som ”lyst til at lære”, hvor lysten ses som det, der giver motivation for at lære. Modsætningen til lystperspektivet er meningsperspektivet, hvor motivation tænkes at opstå, når noget præsenteres i en meningsfuld sammenhæng, hvor man kan se gode grunde til, at man skal lære eller gøre noget bestemt. For Dewey er dette en falsk modstilling, da han ser mennesker som aktive og handlende og som pr. definition ”drevet” af netop at skabe sammenhæng og mening i deres erfaringer (Brinkmann, 2007a).

Ifølge Dewey må viden kunne vises gennem praktisk handling, og han anser teori for at være praktisk aktivitet på linje med andre praktiske aktiviteter. Der er derfor ingen kløft mellem menneskets erfaring og fagindhold: Det at vide noget er noget, der gøres (jævnfør den aktuelle kompetencediskurs). Dewey sammenligner videnskabelig praksis med den måde, børn og unge løser de problemer, de støder ind i, på. De undersøger situationen og formulerer forslag til løsninger, der gør, at deres aktiviteter kan komme videre – præcis som det er kernen i videnskabelig praksis (Brinkmann, 2007a). I en sådan undersøgelse er der brug for teoretiske perspektiver, men der er her blot tale om en anden slags praksis, da al erkendelse for Dewey er former for praktisk problemløsning (Brinkmann, 2007b). I problemløsningen må børn og unge præsenteres for metoder og praksisser, som allerede er udviklet, da det er ved at anvende disse, vejen banes for nye kvalitativt gode, nyttige og berigende erfaringer. Disse fremkommer ikke automatisk, hvis man overlades til sig selv, men skal ”hjælpes på vej”. I Deweys læringsbegreb er handlingen central, men

konkrete fysiske handlinger må aldrig stå alene, når handling skal føre til læring (Elkjær, 2007). Tænkning i form af anvendelse af idéer og hypoteser, begreber og teorier indgår altid i Deweys begreb om handling, og hans bud er, at det er læring via gøremål, der forbinder barnets (den unges) hverdags erfaringer med både videnskab og vigtige samfundsmæssige praksisser, og at dette skal foregå under vejledning af en forskningsleder (underviser), der præsenterer teorier, metoder og redskaber, når der er behov for det (Brinkmann, 2007a).

Undervisning som inkluderende praksis

Menneskelige fællesskaber anses i pragmatismen som vigtige i forhold til dannelsesprocessen. Den praktiske fornuft ses som evnen til at agere hensigtsmæssigt i tilværelsen med andre, og Dewey argumenterer for, at læring via gøremål også her er vigtig. Læring via gøremål involverer samarbejde og opbygger derfor en social interesse hos deltagerne, der er tvunget til at erkende, at deres aktiviteter er indbyrdes forbundne (Brinkmann, 2007a).

Ovenstående perspektiveres i rapporten med inklusionsbegrebet, der ses i et relationelt og kontekstuel perspektiv frem for et individorienteret. Inklusion handler om den enkeltes mulighed for at erfare og opleve sig som en betydningsfuld bidrager til fællesskabet – både fagligt og socialt (Alenkær, 2008). Essensen af inklusionsbegrebet er dermed, hvilke muligheder den enkelte gives for at spille en rolle i fællesskabet, og om man gennem sin deltagelse tildeles ansvar og opnår anerkendelse og indflydelse. Det handler ikke blot om faktisk deltagelse, som det er tilfældet i rummelighedsbegrebet, men om fællesskabernes evne til at muliggøre deltagelse, så den enkelte oplever sig som inkluderet. Når man har et mål om inkluderende praksis, er det derfor nødvendigt at undersøge deltagerens oplevelse af deres rolle i fællesskabet: om den enkelte deltager oplever sig som inkluderet (jævnfør undersøgelsens fænomenologiske udgangspunkt).

Inklusion har som nævnt både en social og en faglig dimension, men grundkernen i inklusion er at få fællesskabet til at fungere (Tetler, 2013), og det stiller krav til underviserens ledelseskompetence og relationskompetence (Nordenbo, 2008; Hermansen, 2010). Faglig og social inklusion kan imidlertid ikke adskilles. Undersøgelsen "Dansk Skolekultur" (Hermansen, 2010) viser, at elever, der støttes af underviseren i deres faglige udvikling og dermed oplever sig som fagligt inkluderet, har større mulighed for også at opleve sig som socialt inkluderet – at få venner. Med hensyn til ledelseskompetence peger undersøgelsen på, at lydhør styring giver det bedste grundlag for at øge det faglige resultat for eleverne², da elever, der oplever en tydelig og lydhør læringsleder, udvikler en mere positiv selvpfattelse og skoleindstilling, som har direkte sammenhæng med graden af fagligt udbytte (ibid.). For den praksisnære undervisning betyder det, at kulturen må være rammesat af underviseren gennem klare spilleregler for social omgang og fagligt arbejde ved hjælp af vilje og kompetence til at styre, og ved at eleverne inddrages gennem lydhørhed over for og forhandling af deres oplevelser, holdninger og ønsker. "Dansk Skolekulturs" resultater er i overensstemmelse med Deweys forståelse af kommunikation og fællesskab som demokratiets bærende elementer. Demokrati er for Dewey kommunikation og samtale i fællesskaber, hvor forskelle og mangfoldighed ses som ressourcer i erfaringsudveksling og udvikling (Jensen, 2008).

En vigtig del af dét at støtte elevernes faglige udvikling er underviserens forståelse af princippet om undervisningsdifferentiering. Undersøgelser foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut i 2011 viser, at der i undervisningsmiljøerne mangler forståelse af undervisningsdifferentiering – både teoretisk og praktisk (Rasmussen, 2012). I princippet om undervisningsdifferentiering er udgangspunktet, dels at der tages udgangspunkt i den enkelte elevs potentialer, og dels at under-

2 Undersøgelsen forholder sig til folkeskoleelever. Vi tillader os at drage paralleller til elever i frie fagskoler, under antagelsen af at de samme forhold kan gøre sig gældende for disse elever.

visningen foregår i heterogene fællesskaber, hvor forskellighed ses som en styrke. Formålet med undervisningsdifferentiering er at fastholde eleverne i et givent læringsmiljø ved at vælge undervisningsmetoder og indhold, som er tilpasset elevernes konkrete ståsted i forhold til de mål, der er sat for deres læring. Jens Rasmussen (2012) anbefaler, at alle elever skal have mål for "grundlæggende viden og færdigheder", "kompetence" og "kreativitet og innovation", uanset hvilket niveau de befinder sig på, da det er vigtigt, at alle elever får mulighed at arbejde med opgaveløsning, der viser, at de kan bruge deres viden og færdigheder i andre sammenhænge. Her ses den praksisnære undervisning at have en styrke, da den giver mulighed for, at tilegnelse af viden og færdigheder på alle niveauer udmøntes i kompetence, og for, at der kan arbejdes kreativt og innovativt.

Hvis undervisningsdifferentiering skal lykkes i praksis, er det af afgørende betydning, at der forekommer løbende formativ evaluering, da denne er forudsætningen for at imødekomme elevernes forskellighed (Rasmussen, 2012). Hatties metaundersøgelse fra 2009³ peger på, at det, der relativt bidrager mest til elevers læring, er, når de har en rimelig præcis forståelse af deres egne præstationer og af, hvordan de kan udvikle sig videre. En sådan forståelse kræver, at underviseren inddrager eleverne i vurderingsprocessen, så de lærer at reflektere over deres egne læreprocesser. Et andet forhold, der af Hattie fremhæves som effektivt i forhold til elevers læring, er underviserens tilbagemeldinger til eleverne, hvor den form for tilbagemelding, der har størst effekt på elevers læring, er fagligt relevante tilbagemeldinger, der er knyttet til målene for undervisningen (læringskonteksten), peger fremad og medfører refleksion. Derudover ser det også ud til at styrke læringen, når eleverne hjælper hinanden og giver hinanden konstruktive tilbagemeldinger (Nordahl et al., 2012). Den praksisnære undervisnings indbyggede samarbejde og det, at eleverne i processen erkender, at deres aktiviteter er indbyrdes forbundne, gør det naturligt, at de giver hinanden tilbagemeldinger, men det forudsætter underviserens aktive medvirken, så tilbagemeldingerne bliver givet på baggrund af vurderingskriterier, der er fremadrettede og opstillet på forhånd.

Empirisk grundlag

Undersøgelsen bygger på data, som er indsamlet fra to forskellige frie fagskoler. Skolerne er placeret i hver deres region i Danmark og er udvalgt til at deltage i undersøgelsen ud fra sekretariatets vurdering af, at disse to skoler er kommet langt i udviklingen af den såkaldte gøremålsundervisning og således kan bidrage til at eksemplificere de frie fagskolars undervisningstilbud.

Dataindsamlingens forløb

Skolernes forstander på de to udvalgte skoler er blevet kontaktet telefonisk og pr. mail, med henblik på at indgå nærmere aftaler for dataindsamling.

Dataindsamlingen har bestået af kvalitative metoder: feltarbejde samt interview med henblik på at skabe et nuanceret billede af, hvordan en gruppe elever og lærere oplever undervisningstilbuddet, og hvilken betydning dette undervisningstilbud har for elevernes vilkår for læring og uddannelse.

Forstanderen på de to fagskoler har inden empiriindsamlingen gennemlæst og godkendt en samtykkeerklæring. Samtykkeerklæringen sikrer, at skolerne har været bekendt med projektet og de rettigheder, de har haft for deltagelse i projektet. Endvidere er samtykkeerklæringen foregået mundtligt med lærere og elever, dvs. at de mundtligt er blevet orienteret om, at deres deltagelse var frivillig, og at de til enhver tid har haft ret til at trække sig og afbryde interviewet.

3 Her i Nordahl m.fl.s fortolkning.

Feltarbejdet

Undersøgelsen bygger på en dags feltarbejde på de to frie fagskoler. Feltarbejdet har udelukkende haft til formål at skabe en fornemmelse af det læringsmiljø, som findes på skolerne, herunder hvordan bygninger og undervisningslokaler ser ud, og hvordan undervisningen foregår, for på den baggrund at have et bedre udgangspunkt for interviewene.

Det metodiske afsæt for feltarbejdet har været "deep hanging out", som er en antropologisk metode, hvor man som feltarbejder "hænger ud i felten" (Geertz, 1998).

Mere konkret har feltarbejdet blandt andet bestået af, at vi har deltaget i undervisningen, hvad enten den foregik indendørs eller udendørs, ligesom vi har deltaget i fællesspisning og pauser med elever og lærere.

Interviewene

Interviewene har haft til formål at opnå viden om, hvordan elever og lærere oplever de frie fagskolars tilbud. Konkret har interviewene været semistrukturerede interviews (Kvale, 1997).

Interviewguiden er blevet konstrueret på baggrund af et litteraturstudie samt i et samarbejde med medarbejdere fra Frie Fagskolars sekretariat, der har en indgående viden om netop de frie fagskoler. Spørgsmålene i interviewguiden er suppleret med viden fra feltarbejdet. F.eks. har oplevelser og erfaringer fra feltarbejdet kunnet informere interviewprocessen, ved at man konkret har kunnet stille opfølgende og supplerende spørgsmål.

Udvalgte lærere:

Lærerne er valgt af forstanderen. Udvalgelseskriteriet har været, at lærerne har skullet være motiverede for og have tid til dels det feltarbejde, der forekom i klassen, dels deltagelse i interview. Interviewene er foregået enkeltvis. Endvidere skulle de gerne have en vis erfaring med gøremålsundervisning.

Udvalgte elever:

Eleverne er udvalgt af lærere og/eller forstander. De udvalgte elever skulle gerne have et forskelligt udgangspunkt, fagligt, socialt og personligt, således at forskellige "stemmer" kom til udtryk. Interviewene er foregået enkeltvis.

Interviewene med elever og lærere er foregået ude på skolerne. Alle interviewene er blevet optaget på iPhones og herefter transskriberet. Efterfølgende er interviewcitaterne blevet grupperet i temaer.

Alle navne, steder og andet, der kan identificere informanterne, er blevet anonymiseret. Anonymiseringen er valgt for at beskytte informanterne, ikke mindst fordi en del af interviewene er fyldt med relativt private og ømtålelige informationer om elevernes skoleliv.

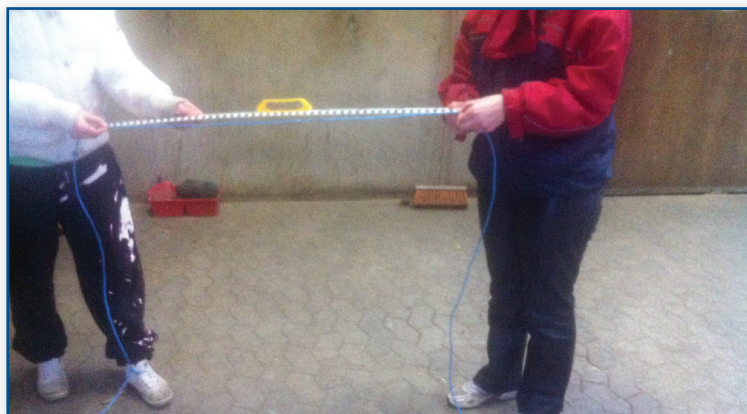
Bakkeskolen, september 2012

Rumfang! Måske ikke et begreb, som de fleste elever på 15-16 år klapper i hænderne over. Men det lader til, at det kan blive ret interessant og tilgængeligt for eleverne på Grøn Linje i dag.

Eleverne tegner sammen med læreren Betina en række geometriske figurer på tavlen – en kasse, pyramide, kugle, ellipse, cylinder og keglestub – herefter eksemplificeret med genstande, som eleverne kendte fra deres hverdag. En kasse var f.eks. en wrap til hestene eller en hesteboks, men en cylinder kunne være en cigaret eller en olietønde.

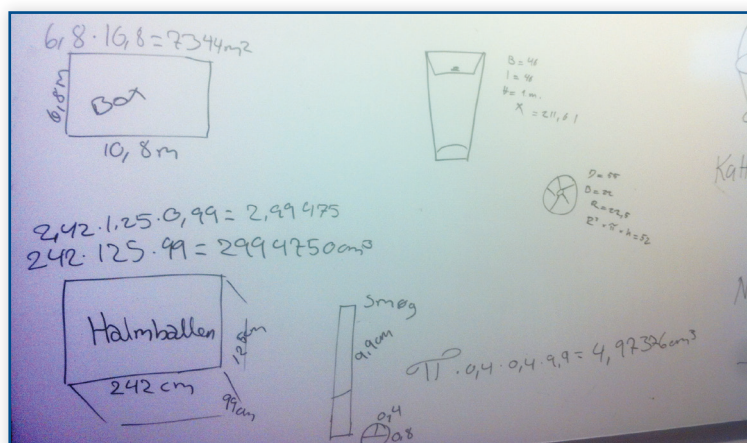
Alle elever sættes sammen to og to og får til opgave at gå udenfor for at finde og måle de forskellige figurer og bagefter gå tilbage til klasseværelset og beregne rumfanget af dem.

Asta og Amalie starter med at gå ud på ridebanen. Det er blæsende og småkoldt, og pigerne skutter sig lidt, mens de måler op med et langt reb. Ridebanens mål noteres ned på et stykke papir, inden de går videre ind i stalden og måler rebet med et metermål. Herefter fortsætter de med at måle en hesteboks og halmballe op.



Bagefter går pigerne ind i klassen, sætter sig ned ved et af bordene og begynder at regne. Der går ikke mange minutter, før de har løst opgaven: at udregne rumfang på ridebanen, hesteboksen og halmballe.

Da alle eleverne kommet tilbage til klassen, bliver Asta bedt om at tegne hendes og Amalies løsning på tavlen. Det gør hun – med sit papir i hånden. Herefter sætter Asta sig ned på sin plads. Jeg synes at kunne ane et lille smil på hendes læber. Hun virker tilfreds. Det var i øvrigt Asta, som tidligere havde markeret skarpt over for sin lærer Betina, at hun ikke kunne lære Asta noget i matematik ...



Kapitel 3: Analytiske pointer om praksis på frie fagskoler

I empirien gives en række eksempler på, hvordan undervisningstilbuddet opleves af lærere og elever på de deltagende frie fagskoler. I det følgende sættes der lys på lærernes oplevelser.

Lærernes oplevelse af gøremålsundervisning

Det fremgår af interviewene, at undervisningstilbuddet på de frie fagskoler indbefatter gøremålsundervisning – en undervisningsform, der gør op med den traditionelle måde at tænke og bedrive undervisning på. Læreren Betina siger f.eks.: *”Gøremålsundervisning ser jeg som noget, hvor du har noget mellem hænderne, samtidig med at du får noget baggrundsviden for det, du har mellem hænderne. Hvorfor ser det sådan ud? Hvorfor er det sådan her? Hvor eleverne kommer væk fra nødvendigvis at sidde ved et bord og på en stol, men arbejder mere flydende rundt i rummet eller i klasseværelset.”*

Som gøremålsundervisning beskrives her, går undervisningen fra at lægge op til, at eleverne er stillesiddende, til at være aktiv og mere flydende. Udgangspunktet for undervisningen er de fysiske genstande eller artefakter, som eleverne beskæftiger sig med.

I matematik beskrives undervisningen som en mulighed for at trække abstrakte matematiske begreber ned på et konkret, praktisk plan. Andrea, som er lærer, oplever f.eks. undervisningen således: *”Jamen gøremålsundervisning er jo netop, hvor man tager de her abstrakte ting, som skal læres. I matematik har du f.eks. en masse formler. Så når du skal have gøremålsundervisning, så tager du de her formler og siger: Det er det her, du kan bruge dem til! Du skal ikke bare tænke abstrakt, men du går rent faktisk hen og gør det, og på den måde får du en kobling.”*

Andrea eksemplificerer her, hvordan matematik kan bruges i praksis, i forbindelse med den konkrete opgave i køkkenet. Andrea markerer, at de er bevidste om, at der er behov for denne kobling: *”Det er jo det, mange af de elever, vi har, mangler – det er jo netop koblingen, fordi de ikke har et abstraktionsniveau, så de kan sige: Det her er en formel. Den kan jeg også bruge til, hvis der f.eks. står en opskrift, hvor jeg skal bruge en form, som har en diameter på 27 cm. Der er mange af vores elever, som ikke kobler det til matematik. Det er jo der, hvor jeg mener, vi har mulighederne, vi har rammerne til at lave gøremålsundervisning og samtidig være teoretiske med det praktiske.”*

Andreas formulering ”være teoretiske med det praktiske” peger på, at hun ser muligheder i gøremålsundervisningen. Især for de elever, der kan have svært ved at gøre matematik til en håndterbar størrelse, der kan identificeres og anvendes i forskellige gøremål.

Flere steder i datamaterialet peges der på, at lærerne oplever gøremålsundervisning som et anderledes undervisningstilbud, der er præget af nye muligheder for naturlige læringssituationer. En anden lærer, Betina, siger f.eks.:

”Når jeg så har den grønne hat på og underviser i ”Grøn linje”, så prøver jeg at inddrage noget matematik i den grønne linje, som kunne være relevant for, hvis man sidder og skal på erhvervsskolen – noget med natur og dyr. Så jeg lægger det ud som noget mere praktisk undervisning. Vi har bestemt, at de skal have sådan et projekt, der hedder ”Et højbed”. De skal arbejde med at lave hver deres højbede, hvor de skal designe det og tegne det, og de skal lave lidt perspektivtegning, og så skal de måske forøge det med nogle procent, og så skal de udregne rumfanget af det, og de skal udregne massefylden af den jord, der skal i. Så skal de lave noget handelsregning med, hvilken slags materiale det er lavet af, hvad det koster at bygge det i robinietræ i forhold til trygimprægneret træ. Der kunne det være fantastisk, hvis det til foråret udmundede i, at vi gik op og byggede de her højbede, som de har lavet i værkstedet, og så havde dem ude i haven, så de ligesom kunne se: Nåh, det var derfor, jeg skal bruge de her forskellige problematikker fra min hverdag til at lave det her produkt.”

Som Betina her siger, præsenteres eleverne for en konkret, praktisk opgave og kobler matematikken på, når det giver mening i forhold til et projekt, der handler om at etablere et højbed. Betina giver også et andet eksempel på, hvordan hun oplever den gøremålsorienterede undervisning som et praksisnært undervisningstilbud på den såkaldte "Mad"-linje:

"Jeg har sådan et sundhedstema. Der skal jeg jo, når jeg underviser madholdet teoretisk, så skal vi jo have noget med procentregning og fedtprocent og energiprocent – udregninger, hvor man så også får inddraget noget matematik (...). Når jeg har madlinjen, så er det sådan nogle matematikting, jeg drager ind i det. Madtemaet går så igen i engelsk, selvom der ikke kommer så meget at regne på, men nogle tekster om mad, vi læser. Så eleverne skulle gerne se, at det popper op i alle fag."

Betina peger her på, at teorien ofte først præsenteres, når den er nødvendig for at give eleverne nye erkendelser og kan give dem nye erfaringer. Det er således et brud på den traditionelle undervisningsform, hvor teorien præsenteres først og derefter eksemplificeres med praktiske problemstillinger.

Betina nævner også et andet undervisningsforløb om temaet "Æg", hvor eleverne selv er med til at opstille forskellige problematikker, som læreren har forskellige teoretiske input til undervejs. Citatet er langt, men giver et eksempel på, hvorledes Betina oplever, at gøremålsundervisning er et undervisningstilbud, der giver eleverne mulighed for at opnå ny erkendelse under vejledning af en underviser, og dermed kan bidrage til læring:

"For ikke så lang tiden siden underviste jeg i temaet "Æg" herinde [i køkkenet]. Vi snakkede så først om, hvad et æg bestod af, hvad der var i et æg, og hvad det blev brugt til. Vi havde sådan en teori om æg. Jeg havde købt forskellige slags æg og æggebakker. Så begyndte vi med at snakke om økonomi: hvad for et æg, vi troede var det dyreste. Der kunne de godt komme frem til, at den med de seks æg, der var økologiske, var den dyreste. Hvorfor var de der buræg så så meget billigere? Og så på gulvet tegnede vi så et kvadrat. Så fandt eleverne ud af, hvor meget plads en burhøne har i forhold til en økologisk høne og en fritgående høne. Hvor mange høns står der i det her kvadrat hos en burhøne og en økologisk høne? Der fik jeg – jeg køber jo ikke nogen buræg – overbevist dem.

Der var der nogle, der vendte i deres overbevisning om, hvad for nogle æg man bør købe, da de så, at man puttede 16 kyllinger ind i det der kvadrat, og det syntes, de godt nok var klamt i forhold til de økologiske. Så kunne de godt se meningen med, at de var meget dyrere, de økologiske. De troede egentlig bare, de betalte for, at der stod Ø på. Men da de prøvede på gulvet og prøvede at stå 16 mennesker inde i det kvadrat, så kunne de godt se, at det var ubehageligt. Det var rigtig fint. Efterfølgende lavede vi så kyllingetema, hvor alle købte forskellige kyllinger – konventionelle, nogle, der var frosne, og så en, der kostede over 100 kr. Der var økologisk. Der prøvede vi – hvor de gik rundt på bordet for at forstå de der kyllinger. Vi prøvede at se, hvor meget sådan en kylling kunne holde til ved at mærke lidt efter med knogler og bygning, hvad for en der havde haft tid til at vokse almindeligt, fordi man kunne ret nemt knække de der ben. Man kunne godt brække benet på den ved at gå hen ad køkkenbordet sådan lidt voldsomt. Det var sådan meget makabert, men det blev også meget tydeligt for eleverne, at der var stor forskel på det produkt, man køber. Det synes jeg i hvert fald, det virkede som om. De havde sådan en åbenbaring eller sådan en ahaoplevelse: Okay, der er forskel. Der er en grund til, at den koster 100 kr. De syntes bare, det var latterlig dyrt, inden vi startede."

Citatet kan ses som udtryk for, at Betina ikke kun gør undervisning om økologi til et spørgsmål om dyrevelfærd og fødevarer kvalitet, men breder det ud til også at være et spørgsmål om prisforhold og forbrugeradfærd i samme vending. På en måde kobles undervisningen direkte til forhold i elevernes hverdag.

Også ressourcetænkningen går igen i Betinas gøremålsundervisning:

"I foråret havde jeg et hold, der hed "Fra jord til bord". Vi gik ude og lavede nogle projekter udenfor. Der startede vi så med, at vi ikke havde nogen penge, da der ikke var afsat nogen penge til det her fag, så vi måtte gøre, hvad vi kunne for ikke særlig mange penge. Der blev det med, at vi selv kunne. Vi kunne godt finde 16 kr. til at gå ned og købe 2 pakker frø. Så gik jeg hjem og gravede en plante op i haven, som vi så delte, og så lavede vi bare det flotteste bed ud af det, hvor der var sådan en god økonomisk snak med, at man måske ikke behøvede at køre på planteskolen og købe alle de pæne blomster, fordi der er også andre muligheder. Så var det bare rigtig skønt at se – efterfølgende – hvor stolte de var af det bed, og hvor meget vi snakkede om, at hver eneste gang de gik forbi, så tænkte de på, hvor vildt det var, at det var kommet af så lidt, når der var kommet så meget i det her bed (...)."

Eksemplet her peger i retning af, at Betinas undervisning også her har taget afsæt i et praktisk problem: Der skal plantes blomster, men de økonomiske midler er små. Håndteringen af denne problemstilling er tilsyneladende foregået således, at eleverne – under vejledning af Betina – har kunnet arbejde på en praktisk problemløsning, der har givet anledning til nye erfaringer og læring via gøremål.

Eleverspektiver på gøremålsundervisning

Det tyder også på, at eleverne på mange måder oplever undervisningen på de frie fagskoler som et opgør med forestillingen om læring som et stillesiddende projekt, der kræver et relativt højt abstraktionsniveau. Fokus er snarere på, at viden opstår gennem praktisk problemløsning – og handling. Eleven Amalie beskriver f.eks. sin oplevelse af undervisning sådan her:

(...) Vi lærer, hvordan man bruger jorden, hvordan vi sår, hvordan vi pløjer (...) hvad man planter på de forskellige årstider, hvad for nogle planter der kan holde vinteren over. Hvad for nogle planter der skal tildækkes, hvordan man tildækker, hvordan vi bruger mødding, hvor vi får møddingen fra – er det en fordel, vi har heste, fordi vi så kan få gratis mødding den vej. Dét, at vi har heste hernede, det gør også, at så får vi langt større indblik i dyrenes verden, fordi det hedder jo dyr og planter – den grønne linje. Det gør også – jamen så nogle gange rykker vi undervisningen op i stalden (...) Ud af de tre dage, hvor vi har "Grøn linje" om morgenen, da er vi indenfor én dag. Alle de andre dage går på at sige: Jamen hvor meget og hvorledes, hvor meget skal vi bruge af det, hvor meget skal hesten have? Jamen de skal have 7 kg wrap om morgenen. Jamen hvor mange poser er det så? Vi bruger matematikken på den måde – blandt andet."

Som eksemplet angiver, tager undervisningen afsæt i konkrete, praktiske gøremål. Matematik som fag bindes op på de gøremål, som er nødvendige ved f.eks. dyrehold, i dette tilfælde heste. Og undervisningen foregår ikke nødvendigvis i klasselokalet, men kan flyttes ud og over i stalden, hvor eleverne kan koble konkrete aktiviteter og matematik sammen. Det er noget, der tilsyneladende vækker gehør hos nogle af eleverne.

Eleven Anita giver blandt andet dette eksempel:

"Grøn linje", det synes jeg er alletiders, fordi der sidder vi ikke bare i et klasselokale; der kan jeg godt sidde og blive rastløs, hvis jeg sidder alt for længe. Så bliver jeg ukoncentreret. Så kan jeg slet ikke koncentrere mig. Jeg skal ud at lave noget, det er min holdning. Mandag, tirsdag, onsdag er vi ude hele formiddagen. Det er rigtig rart, fordi der kommer vi ud og bruger hænderne også. Om torsdagen har vi, da har vi så teori. I går var vi ude at måle ting. Det havde også noget med matematik at gøre. Vi var ude at måle ridebane og wrapballe og fårenes nye hus og en ny kanningård og sådan noget. Og så kommer du ud og bruger hænderne og kommer ud og får noget frisk luft. Det motiverer hjernen."

Som Anita nævner, fungerer det godt for hende, at den stillesiddende undervisning i klasselokalet bliver erstattet med undervisning udenfor. Hun oplever, at dét, at hun kan bruge sine hænder og får frisk luft, bidrager til motivation.

Som Anita beskriver det, er den form for undervisning ikke abstrakt og afkoblet fra hendes hverdag, men bliver derimod netop sat i spil med forhold og genstande, hun kender fra hverdagen. På den måde kan eleverne få bundet de mere boglige fag på praktiske aktiviteter, som kan gøre et fag som matematik mere tilgængeligt.

Motivation for læring

På spørgsmålet, om de unge er nemmere at motivere gennem handling og gøremål end i den traditionelle undervisning, er det gennemgående i lærernes svar, at der er to ting, de oplever som afgørende for elevernes motivation. Den ene er den praktisk tilrettelagte undervisning, og den anden er det forhold, at lærerne kender elevernes svagheder og styrker, fordi miljøet er et kostskolemiljø. De to forhold hænger til dels sammen. Det personlige kendskab til eleverne gør, at lærerne har gode muligheder for at vide, hvornår der er brug for en anden form for undervisning. Læreren Betina giver et eksempel:

”Der tror jeg, at det er rigtig motiverende for dem, at vi kender deres styrker, og vi kender deres svagheder. Det gør vi – på nuværende tidspunkt i året – fordi de har været her et par måneder, og vi ved mere og mere, hvad for nogle knapper, vi skal trykke på for at motivere dem, men det gør man jo nok på de fleste efterskoler. Der kender man dem jo – eleverne. (...) Vi har mulighed for at give det eksempel, som de er interesseret i. Der er plads i vores undervisning. Vi har så meget undervisningsfrihed til, at man kan gå ind og sige: ”Så får du lov til at gå op i stalden og lave din matematik deroppe!” Det er o.k. Og det er også meget bedre, at de får en rent god oplevelse med det oppe i stalden, end at de sidder her i klasselokalet og ikke har en god oplevelse med det. Jeg tror, at de føler, at de bliver set og anerkendt i de situationer, hvor de har succes. Jamen at de – på en eller anden måde – kan bruge deres interesse som case. Det tror jeg er rigtig vigtigt for dem, at de arbejder videre med. Det ved jeg ikke, om det er specifikt for frie fagskoler, at man kan det, eller om det ligesom er specifikt for efterskoler, men vi har sådan en mindre skala her, at det virker meget åbenlyst, synes jeg.” Betina oplever også, at eleverne er nemmere at motivere, når det handler om undervisningen på den grønne linje end i klasseværelset:

”Det her med den grønne linjes undervisning, hvor det er meget konkret, der har jeg mere en føling med, om de forstår opgaven. De forstår, hvad de skal, de kender deres opgave, og hvad det er, de skal ud i. Hvor jeg mere i det rent faglige, hvis jeg underviser i engelsk eller i matematik, kan have den der fornemmelse af: Gud ved, om de overhovedet forstod, hvad jeg sagde. Sidder der nogen, hvor det går fuldstændig hen over hovedet, hvad det var, jeg lige bad dem om? Eller i matematik: Er opgaven forstået, eller er den misforstået? Elevernes tolkning af den opgave, de skal lave, den er måske mere klar, når det er noget praktisk arbejde.”

Den pågældende lærer har altså en oplevelse af, at eleverne er mere med, når det er de praktiske gøremål, der er udgangspunktet for undervisningen, hvilket bekræftes af elevernes udsagn. Clara siger f.eks.:

”Jeg er meget motiveret i ”Grøn linje”, fordi da er jeg udenfor. Jeg kan godt koncentrere mig, jeg kan godt lave de ting, man beder mig om, så jeg er meget motiveret, når det angår ”Grøn linje.”

Også elever giver udtryk for, at den praktiske undervisning, der foregår udenfor, er motiverende hele tiden, mens der er brug for flere skift, når det handler om den traditionelle undervisning i klasselokalet. Anita siger eksempelvis:

”I ”Grøn linje”, da er vi udenfor. Det motiverer os hele tiden. Når det er sådan i klassen, så er det vigtigt, at vi også kommer ud af klassen og kommer over i spisesalen, hvor der måske er lidt kaffe.”

Også elever, der ellers er glade for at gå i skole, fremhæver de praktiske gøremål og muligheden for at være ude som mere motiverende. Amalie udtrykker det således:

”Jeg nyder de der boglige fag, hvor vi sidder og skriver eller sådan noget, men det er, fordi jeg elsker historie og elsker at skrive en historie. Jeg elsker at danne en historie, men jeg kan allerbedst lide at være udenfor og

nyde det gode vejr og nyde at være sammen med hestene og lære noget på den måde. I stedet for at sidde indenfor. I sommermånederne har det – for mig – altid været et helvede at sidde indenfor, for jeg kan bare ikke koncentrere mig, når det er dejligt vejr.”

For de to piger synes det altså afgørende, at undervisning kan foregå på andre måder end i det traditionelle klasserum med traditionel undervisning på programmet. Citaterne tegner et billede af, at eleverne finder en særlig læringsmotivation i at arbejde udenfor, i højere grad end når det udelukkende er de mere boglige aktiviteter, der er på dagsordenen.

Eleverne selv giver i interviewene udtryk for, at de oplever sig som en del af et fællesskab – de er inkluderet – og at det har betydning for deres lyst til at deltage i det faglige i undervisningen.

I lærernes udsagn går det igen, at de ud over de undervisningsmæssige forhold tillægger deres mulighed for at se eleverne på en anden måde betydning, og at de mener, at dette har en indflydelse på elevernes motivation. Det gælder ikke mindst i forhold til de elever, som på forhånd næsten ”står af” over for visse undervisningsaktiviteter. Læreren Betina giver følgende eksempel: *”... Underviseren har jo også et helt andet indblik i deres situation, som jo også gør, at vi møder dem på en hel anden måde jo. Jeg ved jo godt, når en pige sidder og siger: ”Jeg gider kraftedeme ikke det her lort!” ... Når jeg giver hende en eller anden skriftlig engelskopgave. Så ved jeg jo godt, at det har ikke en skid at gøre med, at hun ikke gider det der lort. Hun prøver bare at fortælle mig – at det her er altså svært for mig, jeg vil faktisk gerne have hjælp til det! Lige så snart man formår at få vendt den, men også gjort hende opmærksom på, at når jeg godt ved, det handler om noget andet, så må hun faktisk gerne sige det, som det egentlig handler om. Det får man hurtigt kørt rundt. Derfor tror jeg, hvis man hev mange af deres tidligere lærere ind at se, hvordan de fungerede – tidligere engelsklærere blev hevet ind i min engelsk undervisning – så ville de slet ikke kunne genkende de elever, som sidder her, som de kender fra tidligere. Det synes jeg siger ret meget: Det er ikke, fordi jeg har opfundet en hel masse undervisningsmateriale, der er en verden helt for sig selv og meget anderledes end deres. Det er simpelthen bare min tilgang til eleverne.”*

Som Betina oplever det, er det ikke kun gøremålsundervisningen alene, som har en særlig betydning for en elevs motivation til at forbedre sine færdigheder, i dette tilfælde i engelsk. Det tyder på, at det lige såvel handler om, hvilken tilgang Betina som lærer har til eleven. Med undervisningsdifferentiering som redskab tager hun afsæt i, hvor denne elevs konkrete ståsted er, og vælger undervisningsmetoderne og indholdet i undervisningen derefter. Dette tyder på at kunne løsne op for elevens usikkerhed og negative undervisningserfaringer på en måde, så elevens tidligere engelsklærere ”slet ikke kunne genkende de elever”.

Samarbejde i gøremålsundervisning

En vigtig pointe i gøremålsundervisningen er, at den involverer samarbejde på den frie fagskole. Der er tale om, at der i gøremålsundervisningen arbejdes i praksisfællesskaber, hvor deltagerne er tvunget til at erkende, at deres aktiviteter er indbyrdes forbundet. Underviserens rolle er dermed en anden end i traditionel klasseundervisning. Læreren Betina beskriver den ændrede rolle, hvor det ikke længere er hende, men samarbejdet, der er i fokus:

”Gøremålsundervisning ser jeg som noget, hvor du har noget mellem hænderne, samtidig med at du får noget baggrundsviden om det, du har mellem hænderne. Hvorfor ser det sådan ud? Hvorfor er det sådan her? Eleverne kommer væk fra nødvendigvis at sidde ved et bord og på en stol og arbejder mere flydende rundt i rummet eller i klasseværelset. Så det er noget, hvor eleven faktisk – synes jeg – har mere ansvar for egen læring, ved at jeg giver slip på kontrollen over undervisningen, og eleverne selv arbejder med små projekter. Der har de selv lidt mere ansvar for, at de skal løse den opgave. De kan godt vælge at sidde og snakke om noget andet, men det er egentlig deres fælles ansvar, at de skal løse opgaven i gruppen. Så slipper jeg ansvaret ved ikke at skulle være den, der står ved tavlen og taler og siger: ”Nu skal I allesammen være stille

og høre og skrive ned, hvad jeg skriver.” Så det er noget med også at flytte ansvar og fokus væk fra mig.” Som citatet angiver, så oplever Betina, at eleverne skal inviteres til en høj grad af ansvar for egen læring. Så når Betina således siger ”Så slipper jeg ansvaret”, skal det eventuelt ikke tolkes, som at hun vil fralægge sig ansvaret for undervisningen, men at hun lægger op til problemløsningsopgaver i sin undervisning, hvor eleverne i højere grad end i den traditionelle undervisning har et ansvar for i et fællesskab med andre at løse de givne opgaver. Hendes fokus er, at der af hensyn til elevernes læreproces er brug for, at hun slipper kontrollen, og at fokus skal være et andet sted end på hende. Fokus er på problemløsning i fællesskab med andre. En sådan undervisning betoner det sociale aspekt. Det er dog i eksemplet uklart, om der i forståelsen lige så godt kunne være tale om projektarbejde, hvor det ikke nødvendigvis er et konkret praktisk gøremål, der er udgangspunktet.

Eleverne giver alle udtryk for, at opholdet på den frie fagskole har haft stor betydning socialt set – at de har fået venner, og at dette har betydning i forhold til deres faglige udvikling. De har fået lyst til at gå i skole og til at lære, og de ser dette som en direkte følge af ændrede sociale relationer. Eleven Amalie beskriver det f.eks. således:

”Jeg er blevet meget mere social, meget mere åben. Jeg er blevet bedre fagligt, fordi jeg nu kan lide at gå i skole. Det kunne jeg ikke før. Nu kan jeg godt lide at stå op om morgenen og så vide, at der er nogle, jeg kan lide, der er her, og at der er nogle, der kan lide mig! Så jeg er blevet bedre til at stå op, jeg er blevet meget mere social, så det er både socialt og fagligt. Så er jeg nok blevet rigtig, rigtig åben.”

I eksemplet ses det, at det at være en del af et fællesskab har betydning også i forhold til livsduelige og personlige handlekompetencer. Amalie kan nu lide at stå op om morgenen, og hun kan indgå i sociale sammenhænge både i forhold til det faglige og i sammenhænge, hvor det sociale er det centrale. Hun er bevidst om, at de nye kompetencer har betydning også i et fremadrettet perspektiv i forbindelse med uddannelse. På spørgsmålet, om det er noget, hun kan bringe med sig ind i ungdomsuddannelsen, ekspliciterer Amalie, at det at kunne samarbejde med andre har betydning i uddannelsesmæssig sammenhæng:

”Ja. Førhen, da frygtede jeg at arbejde i grupper, fordi jeg var bange for, at der ikke var nogen, der ville arbejde i gruppe med mig – eller hvis jeg bare sad i hjørnet, så gjorde jeg alligevel noget forkert. Nu, hvis jeg siger noget forkert, jamen så siger jeg noget forkert. Så må jeg bare tage det med mig.”

Som citatet angiver, er det ikke nødvendigvis specielt i gøremålsundervisningen, at Amalie er blevet mere social og åben, men blot at hun er blevet det. Hun er bevidst om, at hun – hvis hun skal være uddannelsesparat – skal kunne indgå i sociale sammenhænge og samarbejdsrelationer med andre. Nu er hun klar til at begå fejl og lære af det.

Også eleven Martin giver udtryk for, at han har lært noget på det sociale område:

”Altså tonen ... sådan rundt omkring de andre. Jeg har lært sådan at tage den lidt med ro og ikke altid snerre af dem første gang.”

Lærerne giver i interviewene udtryk for, at de vægter, at eleverne samarbejder i undervisningen, men at det for mange af eleverne kræver strukturerede rammer.

Bent siger blandt andet: *”(...) jeg vil sige, for dem, der er på ”Parat til erhvervsuddannelse”, som jeg har, rettet mod SOSU og pædagogisk assistent osv., da er det her interaktionsarbejde og relationsarbejde jo også for dem en vigtig del af det, de skal have med at gøre senere hen, så der skal de jo opleve, at hvis de ikke kan samarbejde, så skal de jo i hvert fald have øjnene op for: Hvad er det, der gør det gode samarbejde? Hvad er det, der mislykkes i jeres samarbejde her? – Altså tærskel den helt igennem, for at de kan få øjnene op for: Hvad er det? Og så kan man sige: Så skal de også vide, hvorfor gør vi så det. Hvorfor bruger vi halvanden time på at snakke om, hvordan jeres gruppearbejde gik i går? Jamen det er jo, fordi vi skal vide, hvad det er,*

der er på spil i et samarbejde, fordi det er jo noget, der bliver en del af vores uddannelse, hvis vi går denne her vej! Så hele tiden formålet – at det er de med på. Der er ikke noget, vi laver bare for at lave det. Det er spild af tid.”

Her peger Bent på, at interaktions- og relationsarbejdet vægtes relativt højt, fordi det kan bidrage positivt til elevernes videre færd i uddannelsessystemet. Set i et Dewey'sk perspektiv er der her tale om at tænke i erfaringsbaseret læring konkret i forhold til de mellem menneskelige processer. I Dewey's perspektiv danner tidligere erfaringer udgangspunkt for, hvordan man oplever og vurderer en ny, aktuel situation – erfaringer, der kan opbygge aversioner eller tilbøjeligheder, der kan vanskeliggøre eller lette at handle (Dewey, 1974:49). Med denne pointe in mente kan ovenstående citat ses som udtryk for, hvordan Bents fokus på de unges interaktions- og relationsarbejde kan bidrage til elevernes erfaringsbaserede læring om interaktionelt og relationelt samspil, som muliggør, at eleverne kan opnå flere positive erfaringer og oplevelser i fremtiden.

Undervisningstilbuddet giver et positivt løft

Flere steder i datamaterialet tegner der sig et billede af, at de unge på de frie fagskoler har opnået et positivt løft, såvel personligt og fagligt som socialt. De unge har f.eks. haft dårlige skoleerfaringer, og skiftet til en fri fagskole har haft en stor betydning for elevernes motivation, udvikling og tro på sig selv. Eleven Amalie siger f.eks.:

”Jeg har kunnet mærke, allerede før jeg startede hernede, da var jeg ved at være godt og grundigt skoletræt. Jeg tænkte bare: Nej, de mener bare ikke, at jeg skal i 10. klasse. Jeg ville bare ud og videre med mit liv, men jeg kunne godt se, at socialt, ja der hang jeg ikke med. Der var jeg fuldstændig ude af kurs (...) Så jeg valgte at sige: Jeg tager et år hernede. Det har hjulpet rigtig, rigtig meget på mit humør. Jeg er blevet en glad pige (...) Måske skal jeg have et år mere hernede, fordi jeg allerede nu kan mærke, at jeg får et kvantespring i den rigtige retning (...)”

Citatet peger på, at hun har oplevet store fremskridt på den korte tid, hun har været på en fri fagskole. Dette giver hende blod på tanden til at overveje et år mere på skolen. Derved kan citatet stå som et eksempel på, hvordan en ung på en fri fagskole har oplevet en radikal og positiv ændring undervejs i skoleforløbet.

Sabine, som er en anden elev, siger:

”Da jeg startede her, da var jeg sådan meget: Nej, det kan jeg ikke! Nej, det lærer jeg aldrig! Jeg hadede virkelig det der med at lære nye ting. Det var virkelig svært for mig! (...) Men så Trine, der var matematiklærer for mig det første år, hun fik mig til ... ”Nej Sabine! Det kan du godt!” Så viste det sig, at det kunne jeg egentlig godt. (...) Det, at andre har troet på mig, og at jeg er blevet noget mere med at sige: Det kan jeg sgu godt. Jeg kan også finde ud af noget.”

Dette eksempel viser, at det har haft stor betydning for Sabine, at hendes matematiklærer har set og anerkendt hendes potentialer. Hun er gået fra en negativ oplevelse af, at tilegnelse af ny viden var næsten umulig, til en positiv oplevelse af, at tilegnelse af viden, ”Det kan jeg sgu godt. Jeg kan også finde ud af noget”. Der er således sket en positiv erfaringsdannelse, der udfordrer og motiverer Sabine på én og samme tid. Og det er ikke kun på det faglige plan, at Sabines skolegang har haft stor betydning. Også på det sociale plan er der sket en positiv udvikling. Hun siger f.eks.:

”Jeg er blevet bedre til at forstå andre. Jeg er også blevet bedre til at forstå mig selv. Jeg har tit haft det med, at jeg ikke rigtig kunne finde ud af, hvad det er, jeg selv synes om en situation, eller hvad jeg selv synes om noget, som vi har snakket om. Så har jeg egentlig bare siddet og ladet være med at række hånden op. Men det synes jeg egentlig, jeg er blevet bedre til. Jeg får også noget ud af det.”

Som Sabine siger, er hun blevet bedre til at forstå sig selv og andre og ikke mindst til at blive klar på, hvad hun egentlig mener om en given situation.

Citatet kan ses som et udtryk for, at Sabines nu ikke længere lader undervisningen passere, men nu kan forholde sig konkret og deltagende til den. Derigennem kan man også sige, at Sabine i højere grad sandsynliggør nye erfaringer og læring.

Datamaterialet peger samtidig på, at den praksisorienterede gøremålsundervisning ikke står alene. Også de mindre klasser, fællesskabet med de andre elever og relationen til læreren synes at være væsentlige medvirkende faktorer for, at gøremålsundervisningen bliver betydningsfuld for eleverne. I det følgende fremhæves nogle eksempler på dette fra elevinterviewene:

Mindre undervisningsenheder

På de fire fagskoler er undervisningsenhederne relativt små: Eleven Anita fortæller: *”Her er vi meget små klasser, sådan 5. Sidste år gik jeg i en klasse, hvor der faktisk ikke var mere end 8-7, så i år er der 10-12. Det er jo fint nok, så lærerne kan tage sig tid til det og kan se med det samme, hvis der er noget, du ikke forstår.”*

Interviewer: *”Hvilken betydning har det, at det er mindre klasser, tænker du?”*

Anita: *”Det betyder meget for mig, for jeg har været rigtig genert. Jeg har ikke turdet sige noget højt, men det er også, fordi der ikke har været så mange i klassen. Jeg har det jo godt med alle dem, jeg er i klasse med nu. Jeg trives med dem, så det hjælper jo også rigtig meget. Så jeg har forbedret mig rigtig meget. Det vil sige, at jeg faktisk kan stå og fremlægge noget. Jeg kan læse noget højt, både på dansk og engelsk. Det har jeg ikke kunnet, før jeg kom hertil.”*

De mindre undervisningsenheder har ifølge Anita ikke kun betydning for, at læreren hurtigt kan registrere, om alle elever er med. De mindre enheder har også betydet, at den generte Anita har turdet markere sig i timerne. Noget, hun ikke har turdet før i en klasse med mange elever. Det har videre ført til, at Anita oplever en klar faglig forbedring samt en god social harmoni. Og netop de sociale relationer, som Anita her peger på, er et gennemgående tema i elevernes tale.

Fællesskabsfølelse

Flere steder i materialet nævner eleverne fællesskabet som en vigtig faktor for deres positive udvikling. Eleven Sabine oplever f.eks., at hun selv har rykket sig: *”Her får man ikke bare lov til at gå for sig selv. Der kommer man ligesom med ind i flokken. Så undervisningen også som er særlig [Så undervisningen er særlig, red.], fordi du har det der fællesskab omkring dig (...)”*

Også Amalie nikker genkendende til, at fællesskabet på den frie fagskole har haft stor betydning for hende: *”Jeg vil sige, X-skole, det er i alt fald det helt rigtige sted for mig ... Alle andre steder har jeg følt mig udenfor. Jeg har følt mig mobbet. Jeg er blevet mobbet. Jeg er nærmest holdt op med at have selvtillid og selvværd, som jeg ikke har haft noget af i 5 år. Det har fået lov til at blomstre op hernede. Jeg føler, jeg er noget værd. Jeg føler mig ikke bekymret (...) hvor de andre steder, jeg har været, der har jeg været den der anonyme person, de ikke gad snakke med. Hernede kan jeg med – stort set – alle (...) Der er bare sådan et dejligt familiært forhold hernede.”*

Citatet peger på, at de to piger har oplevet et markant andet socialt miljø på den frie fagskole, end på de andre skoler, de har gået på. Hvor pigerne tidligere har oplevet at blive mobbet og stå uden for det sociale fællesskab, oplever de nu social inklusion. De er kommet med i et fællesskab, der ikke kun har fået dem til at blomstre op socialt, men som også kan skinne igen på undervisningssituationen, muligvis fordi undervisningen har det gode fællesskab som klangbund. De tør deltage i, hvad Amalie kalder et fællesskab med et familiært skær.

”Her er der aldrig nogen lærere, som har sagt ”Det er sgu da dig”... Men vi finder bare en anden måde at forklare dig det på!”

Lærerne

Ud over relationen til de andre elever peger en del elever også på lærerne som centrale nøglepersoner. Dette bliver især tydeligt for eleverne, når de sammenligner deres nuværende lærere med lærerne på deres tidligere skoler. Sabine: *”Mine folkeskolelærere, de var ikke – jeg kunne ikke lide dem, fordi det virkede ikke, som om de interesserede sig for en eller for det, de lavede. Jeg syntes også nogle gange, at man blev behandlet sådan lidt respektløst på en eller anden måde. Jeg har oplevet, rigtig mange gange var der noget, jeg ikke kunne finde ud af i matematik, og min matematiklærer blev ved med at forklare mig det, hvor jeg stadig ikke kunne forstå det. Så havde han ikke andre måder at fortælle det på. Forstod jeg det ikke, så var det bare ærgerligt, og så stod han og grinede ad mig. Det synes jeg – det er da bare ...”*

Det tyder på, at Sabine ikke har været tilfreds med nogle af de nøglefigurer, som danner rammen for hendes tidligere undervisningstilbud, nemlig lærerne. Hun har oplevet, at hendes matematiklærer for det første ikke har kunnet forklare hende stoffet på en måde, så hun kunne forstå det. For det andet har hun oplevet at blive latterliggjort, netop fordi hun ikke forstod det. Det kunne tyde på, at dette er et eksempel på, hvordan Sabine har oplevet ikke kun faglig eksklusion, men også manglende social anerkendelse fra lærerens side.

Forholdet til lærerne er anderledes nu: *”Her er der aldrig nogen lærere, som har sagt ”Det er sgu da dig”... Men vi finder bare en anden måde at forklare dig det på!”*

Dette citat peger i retning af, at Sabines nu oplever, at lærerne på den frie fagskole ikke giver op over for hende, hvis hun ikke umiddelbart forstår deres forklaringer, og at hun ikke skal føle sig forkert, hvis hun ikke forstår – ligesom hun oplevede på hendes tidligere skole. I stedet gør lærerne Sabines forståelsesproblemer til et spørgsmål om, hvordan læreren kan forklare stoffet på nye måder for Sabine.

Mod uddannelse og job

Undersøgelser viser (se f.eks. Jensen & Humlum, 2010, samt Andersen, 2011), at der er et stort frafald på specielt erhvervsuddannelserne, og det frafald har lærerne på de frie fagskoler en oplevelse af at kunne reducere, hvis eleverne i højere grad har kendskab til det område, de går i gang med en uddannelse inden for.

Fra interviews med lærerne fra de frie fagskoler tyder det på en stor forståelse for vigtigheden af at koble elevernes konkrete erfaringer til teoretiske perspektiver og samfundsmæssige praksisser, så undervisningen kan bidrage til at motivere eleverne i den rigtige retning. ”Den rigtige retning” ses her som den retning, der gør, at eleverne bliver klar over, hvilken retning der virker rigtig for dem set i forhold til deres ønsker for uddannelse og senere job. Der er i denne sammenhæng tale om, at de frie fagskoler giver nogle forudsætninger for at træffe de rigtige uddannelses- og erhvervsvalg.

En af lærerne, Bent, perspektiverer det til linjen "Parat til erhvervsuddannelse", som er rettet mod SOSU-skolerne:

"Vi bilder ikke os selv ind, at vi kan have en eller anden færdigpakke, som gør, at de så kan komme herfra og ud i en eller anden grad af noget arbejde i institutioner, men vi gør dem parate til at kunne komme i den uddannelse, der så kan give adgang til det. Og med det frafald, der er på erhvervsuddannelserne, så kan vi jo sige, så er der noget, der kunne tyde på, at der er brug for det."

Som Bent oplever det, kan de frie fagskolars undervisningstilbud gøre eleverne parate til erhvervsuddannelserne, herunder fordi der arbejdes med faglige problemer, der retter sig mod det område, eleverne senere skal uddannes inden for. Der er ikke tale om at tage forskud på uddannelsens indhold, men eleverne får mulighed for at afprøve, om den interesse, de har for et område, er reel, hvilket er et forhold, eleverne også peger på. Eleven Amalie giver dette eksempel: *"Vi er jo klar til at kunne komme videre, så vi ikke bliver forbløffede over, hvad det egentlig er, vi kommer ud i. (...) Man har sådan en idé om, hvad det er, man kommer til at have noget med at gøre. For der er mange, der, når de er kommet ind på en erhvervsuddannelse, så er det slet ikke, som de forestillede sig. Så dropper de ud. Det vil de gerne prøve at forhindre, at det sker."*

Amalies udsagn indikerer, at målet med "Parat til erhvervsuddannelse"-linjerne er blevet italesat over for eleverne. De er bevidste om, at de skal mærke efter, om de har den motivation, der skal til for at starte på den pågældende uddannelse. Amalie italesætter det som "så vi ikke bliver forbløffede". Igennem den praktiske tilgang på linjen "Parat til erhvervsuddannelse" arbejdes der med emner, der giver eleverne indsigt i det praksisfelt, uddannelsen retter sig imod. Det er ikke selve uddannelsen, men de får en idé om, hvad det handler om, så de er bedre rustede til at træffe det rigtige valg.

Men eleverne skal også blive motiverede til eksempelvis en erhvervsuddannelse, når de starter på en fri fagskole. Læreren Bent siger: *"... Læringscentre for unge med dysleksi, eller hvad det måtte være, men de siger: "Vi kan først gøre noget for at hjælpe dem, hvis de kommer her!" Og det er det, der er deres store problem. At de unge skal komme med en motivation. Så kan det godt være, de ikke kan alt muligt fagligt, men det skal vi nok lære dem, bare de er motiverede."* Hertil siger Bent, at de frie fagskoler ikke skal lære eleverne alt muligt fagligt. Det siger erhvervsskolerne, at de nok skal gøre. De frie fagskoler skal sørge for, at de er motiverede til at komme på en erhvervsskole, hvis det er det, de vil, og det kan de blive ved at vide noget om, hvad det er, de går ind til, så de ikke bliver "forbløffede" som Amalie siger: Eleverne kan gennem opholdet på den frie fagskole opnå en afklaringsproces, der gør, at de er motiverede for erhvervsuddannelse, men ikke nødvendigvis den, de i første omgang forestillede sig. Bent pointerer dog, at man ikke *"skal glorificere gøremålsundervisningen, fordi så tror jeg bare, at så ren-der man ind i det samme, som da man med reformpædagogikken troede, at projektarbejde jo bare var vejen frem og lykken for alle"*. Bents kommentar kan ses som et udtryk for, at gøremålsundervisningen for nogle elever kan være vejen frem, dog ikke for alle.

I den sammenhæng er der dog tilsyneladende en anden pointe, som er væsentlig at trække frem, nemlig at eleverne kan vælge sig ind på forskellige linjer. Læreren Andrea siger f.eks.:

"De vælger sig jo ind på linjerne. Det vil sige, at de vælger sig ind i værkstederne. Som udgangspunkt sådan generelt, så vælger de jo nogle af deres interesser. Det synes jeg, er det primære. Her har de selv valgt: "Jeg er interesseret i det grønne", "Jeg er interesseret i dyrene". Så vil de automatisk få en større gejst. Og når gejsten er der, så er indlæringen der også meget mere. For så får de stillet de der spørgsmål, som de ikke gør, hvis de bare sidder og synes, det er lidt kedeligt."

Interviewcitatet her peger på, at Andrea oplever, at når eleverne har mulighed for at vælge sig ind på linjer, hvor de kan arbejde inden for deres interesser, kan det styrke elevernes gejst og lyst til at lære. Dette kan tolkes som et udtryk for, at elevernes motivation til læring tager afsæt i, at der er forskellige linjer og dermed et ganske differentieret undervisningstilbud til eleverne.

Datamaterialet tyder da også på, at eleverne oplever, at opholdet på den frie fagskole har betydet meget for deres afklaringsproces i forhold til videre uddannelse og job. To af drengene, der går på en fri fagskole, har igennem opholdet fået en stor interesse for det at lave mad. I år går de på holdet "Parat til erhvervsuddannelse", der retter sig mod erhvervsskolens indgang, grundforløbet "Mad til mennesker". De har i årets løb været ude i praktik og i brobygning på erhvervsskolen, hvilket har givet dem en afklaring i forhold til deres videre forløb. Den ene af drengene har erkendt, at det at være kok dog ikke er det, han har som mål.

Martin: *"Det er, fordi mit største ønske er – men det er jeg sådan ligesom gået lidt fra – men det har været sådan, at jeg ville have min egen restaurant (...) Det er sådan min store drøm, men lige nu, som det ser ud med stress og det der, så kan jeg ikke magte det. Så tror jeg bare, jeg skal det der med at undervise i det på en skole eller et eller andet."*

Det tyder på, at Martin stadig er glad for at lave mad, men at de forskellige praktikophold og brobygningsforløb på "Mad til mennesker" har bevidstgjort ham om, at det ikke er kokkevejen, han skal gå. Han er blevet opmærksom på, at der er andre linjer og andre muligheder, som han opfatter som interessante, og som giver andre jobmuligheder end det at være kok. Han drømmer nu om at tage en uddannelse, der kvalificerer ham til at være underviser.

Den anden elev, Charly, er derimod blevet bekræftet i, at han skal uddanne sig til kok, og at han trives med den stress, som fik Martin til at ændre planer.

Charly giver udtryk for, at det i høj grad er skolen, der har hjulpet ham med at finde ud af, hvad det er, han gerne vil i forhold til uddannelse og job.

"Fordi sidste år var jeg på et praktiksted (...), hvor jeg fandt ud af, at det egentligt var meget godt, hvis jeg bare sådan lige får den der faglige viden om, hvordan man skal gøre det i et køkken. (...) Man kan sige: Jeg følte ikke, at det var det sværeste. Jeg følte selvfølgelig, at der var stress på, og det kan jeg godt lide i et køkken: Jeg kan godt lide, når der er stress, fordi så arbejder jeg meget, meget bedre. (...) Det der med at mærke indre ro og få lov til bare at køre stress, uden at nogen skal begynde at snakke til mig og distrahere mig. Så kører det bare. (...) Hvis jeg bare får lov til at blive inde i rytmen, så går det vildt godt."

Eksemplerne viser, at der for de to drenge er sket en afklaringsproces – for den ene i forhold til hvad der ikke er den rigtige vej, og for den anden hvad der er det. Begge dele er interessante, set i lyset af at mange unge vælger forkert og derigennem oplever nederlag i uddannelsessystemet.

For nogle af de interviewede unge har det også været en øjenåbner, at der er andre veje til deres drømmeuddannelse end den traditionelle gymnasiale vej. Det handler f.eks. om de unge, der har et mål om at blive pædagog. Eleven Sabine kommer med følgende eksempel: *"Jeg har jo en drøm om at blive pædagog. Det kunne jeg rigtig godt tænke mig. Det vil tage mig en del år at tage den uddannelse, men det er jo ét, om du går på gymnasiet, eller om du tager en anden vej. Jeg tager en social- og sundhedsassistentuddannelse og går så videre derfra. Det kan man godt."*

Også eleven Mette giver udtryk for, at tiden på den frie fagskole har været gavnlig for hendes afklaringsproces:

"Jeg forestiller mig, at jeg skal arbejde med noget med nogle mennesker, så jeg tager uddannelsen i SOSU. Så jeg kan få noget uddannelse og se, hvad jeg vil – hvad jeg gerne vil være. Jeg har tænkt mig at blive pædagog. Der er mange, der siger, at jeg er sød mod mennesker. Så det er det, jeg vil. (...) Jeg har gået her i to år. Sidste år gik jeg her, fordi jeg gerne ville have nogle bedre karakterer, og det fik jeg. Skolen og lærerne hjalp mig virkelig meget. Så i slutningen af sidste år, da tænkte jeg: "Hvad er det, jeg vil med mit liv?" Så sagde lærerne og de andre, at de havde lavet to nye linjer – en, der laver mad, og en anden, der har med mennesker at gøre. Og det syntes jeg lød spændende, så det tog jeg."

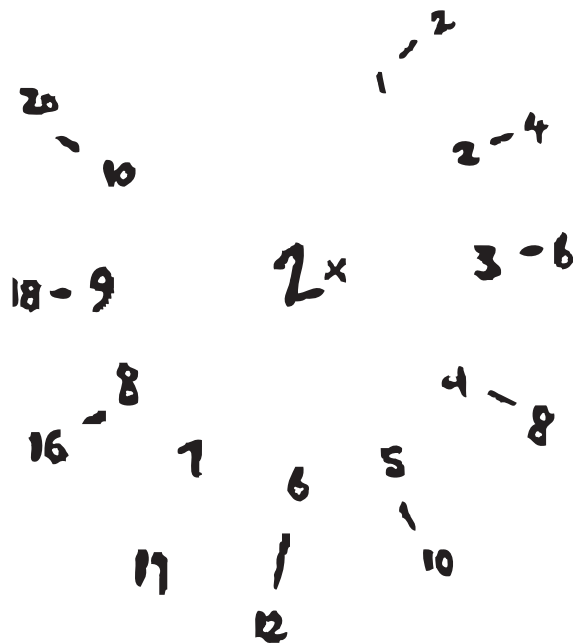
Som det fremkommer af citatet, har Mette undervejs i forløbet på den frie fagskole været igennem en udforskningsproces, der har ledt hende frem til, at det er SOSU-linjen, hun efterfølgende skal fortsætte på. Også eleven Klara er blevet afklaret om fremtiden:

”Så kom jeg på SOSU-linjen. Der fandt jeg ud af ... Jeg havde en idé om, hvad jeg gerne ville arbejde med, men jeg troede ikke rigtig, at det var noget, man kunne. Jo, jeg vidste godt, at man godt kunne, men jeg havde ikke noget ord for, hvad det hed. Og da jeg så fandt ud af, hvad det hed, det, jeg gerne ville være, så var jeg sådan ”Heejj! Nu ved jeg det! Jeg skal være socialpædagog.” (...) Jeg skal jo helt op til SOSU-assistent, så jeg får noget med medicin at gøre og sådan noget. Jeg har tænkt mig at gå videre på pædagoguddannelsen, så jeg også kan arbejde med, hvis der er nogen, der f.eks. har nogle sygdomme eller diagnoser eller et eller andet.”

Specielt den nye linje på ”Parat til erhvervsuddannelse”, der retter sig mod SOSU-uddannelsen, har givet klarhed, i forhold til hvilke muligheder der er for at gå i en anden retning end gymnasiet for flere elever. Men Klaras udmelding peger også på en anden interessant vinkel til uddannelsesdiskussionen. For det lader til, at hun her giver udtryk for en tendens til at tænke uddannelserne på en langt mere fleksibel måde end ellers. Som citatet peger på, påtænker Klara nemlig at starte på SOSU-uddannelsen, afslutte som SOSU-assistent for herefter at starte på pædagoguddannelsen. Pointen her lader til at være, at Klara ikke nødvendigvis tænker i traditionelle uddannelsesveje, men tilrettelægger et kompetencegivende forløb, der matcher hendes specifikke ønsker og måder at lære på. Klara tænker på tværs af uddannelser; hun uddannelseshopper på en måde, der for hende giver mening, og påtænker at bygge oven på eksisterende uddannelseserfaringer i sin vej frem mod målet. Og den mulighed er blevet synlig for hende nu.

'Flyt hjemmefra'-linjen, prøvefri matematik, Bakkeskolen, september 2012

"I dag skal vi arbejde med tabeller," siger Jens til klassen, som består af Klara, Laura og Vitus. Jens optegner 2-tabellen på tavlen (vores tegning) og gennemgår tabellen i urets retning: 1×2 er 2, 2×2 er 4 osv., mens han kigger ud i klassen.



Klara lader til at forstå princippet med det samme, mens Laura skal prøve lidt mere ihærdigt. Det ser til gengæld slet ikke så godt ud for Vitus, der sidder med stor dunjakke og hue på. Han rykker lidt på huen og klør sig i håret. Bliver urolig. Begynder at dimse med de ting, han har på bordet, og vippe på stolen. Jens prøver at få ham med. Det går tilsyneladende ikke. Slet ikke. For Vitus har givet op!

Jens finder sin taske frem og tager en stor bunke papir op, bladrer i dem og finder nogle individuelle regneopgaver, som han rækker til Vitus. Jens gennemgår kort, hvad opgaven handler om. Det er plus, minus og gange. Vitus roder igen med sin hue og ser lidt skeptisk ud. Vitus siger, at han bedst kan løse dem, når han sidder med musik i ørerne nede på sit værelse. Vitus og Jens indgår herefter en aftale om, at Vitus har en halv time til at løse opgaver. Og det gør han. Godt nok har Vitus overset alle regneopgaver på side 2, men han har til gengæld regnet stort set alle opgaverne på side 1 rigtigt. Dét viser mig, at gode vilkår for undervisningsdifferentiering og en utrolig tålmodig lærer på en fri fagskole kan give nye muligheder for en dreng som Vitus.

Note: 'Flyt hjemmefra'-linjen er typisk for de unge med særlige behov, der ikke nødvendigvis har planer om at gå direkte videre i uddannelsessystemet.

Kapitel 4: Diskussion af grundlaget for undersøgelsens konklusioner

Der er ét forhold, der kan være særlig relevant at diskutere i forbindelse med denne undersøgelse, nemlig hvilket grundlag undersøgelsen foretager sine konklusioner på. Kritikere ville måske sige, at 4 lærerstemmer og 8 elevstemmer ikke er mange til at udgøre det kor, der skal skitsere frie fagskolars undervisningstilbud og betydning. I den sammenhæng er det dog en pointe, at undersøgelsens viden ikke skal ses som noget generelt, til enhver tid gældende vidnesbyrd: *"Sådan er det på de frie fagskoler"*. Et sådant positivistisk *de facto*-perspektiv er i denne undersøgelse afløst af et fænomenologisk perspektiv, der har øje på den enkeltes måde at opleve og forstå verden på. Deltagerne skal således ikke forstås som farveløse repræsentanter for frie fagskoler, men som forskellige personer, der bidrager med hver deres unikke stemme, og som peger på nogle tendenser i de frie fagskolars verden. Undersøgelsen muliggør således et mere nuanceret og mange-facetteret blik for de mange forskellige mennesker, som rummer og rummes på en fri fagskole. Derved bidrager undersøgelsen også med en udvidelse af forståelsen for, hvordan skoler kan og bør rammesættes for at favne den diversitet, som skoler netop rummer i den virkelige verden, og de vilkår, som elever og lærere har, samt de mulighedsfelter, der kan åbne sig for dem.

Kapitel 5: Konklusion: Nye muligheder på en fri fagskole

Undersøgelsen viser, at elever og lærere på de frie fagskole har et helt særligt undervisningstilbud, der især består af fire elementer:

- 1) Praksisorienteret undervisning
- 2) Et særligt elevfællesskab
- 3) Mindre undervisningsenheder
- 4) Rummelige og rammesættende lærere

De fire elementer kan tilsammen siges at udgøre en såkaldt gøremålspædagogik.

Praksisorienteret undervisning

Undervisningstilbuddet består af en anderledes måde at arbejde med læring på. Gøremålsundervisning hedder det.

Det særlige ved gøremålsundervisning er, ifølge elever og lærere, at afsættet for læring ikke er abstrakte undervisningsmaterialer, men konkrete gøremål. Mindst 1/3 af undervisningstiden skal ifølge lovbekendtgørelsen ikke være karakteriseret ved at foregå ved et bord og på en stol, men ved fysisk aktivitet. En tilgang, som især appellerer til de unge, der 'lærer godt med hænderne'. Analysen viser, at netop denne form for undervisning bidrager til, at skoletrætte og opgivende unge får lysten til at lære tilbage – herunder også selvtillid og tiltro til, at de rent faktisk har mange muligheder for læring og uddannelse.

Et særligt elevfællesskab

Derudover peger undersøgelsen også på, at de frie fagskoler tilbyder et særligt fællesskab, der giver eleverne nye muligheder for at opnå social inklusion og dermed også en ny start på den sociale bane. Oplevelse af anderledeshed og udstødelse er afløst af fællesskabsfølelse og lyst til at gå i skole.

Mindre undervisningsenheder

De frie fagskolers undervisningstilbud opleves også som særligt qua de mindre undervisningsenheder. Hvor man som elev kan have en tendens til at forsvinde, sætter de små enheder nye standarder for, hvordan eleven kan komme til syne, få en fornyet læreropmærksomhed og undervisningsdifferentiering.

Rummelige og rammesættende lærere

Undervisningstilbuddet på en fri fagskole er ikke mindst kendetegnet ved lærere, der har mange alternative måder at forklare stoffet på, som er rummelige, tydelige og gode til at sætte rammerne for undervisningen.

Opsummerende kan vi sige, at undervisningstilbuddet på de frie fagskoler opleves som positivt. Med gøremålsundervisning, adgang til fællesskaber, lav klassekvotient samt rummelige og tydelige lærere kan eleverne få nye muligheder for social og faglig inklusion og dermed også læring og uddannelse. Sagt på en anden måde tyder det på, at når eleverne opnår nye deltagelsesmuligheder i undervisning og sociale relationer, kan deres muligheder for at opleve succes fordobles.

Perspektivering

Det har ikke været undersøgelsens ambition at indfange undervisningstilbuddet på en fri fagskole og dens betydning i al sin kompleksitet. Med to skoler som empirisk baggrundstæppe bidrager undersøgelsen i stedet for med at undersøge og dokumentere frie fagskoler som ny, interessant skoleform og at gøde jorden for flere undersøgelser og udvikling.

I den sammenhæng er det en pointe, at mange elever ikke er uddannelsesparate og enten ikke tilgår eller frafalder ungdomsuddannelserne. Derfor bør der stadig fokuseres på, hvilke pædagogiske tiltag der kan bidrage til flere unges uddannelsesparathed.

Videre studier kunne tage mange retninger, i og med at der mangler empirisk baseret viden om frie fagskolars praksis og betydning:

For det første kunne det f.eks. være interessant at foretage mere dybdegående kvalitative analyser af hver af de 12 frie fagskolars undervisningstilbud. Dels fordi skolerne har forskellige faglige profiler, dels fordi man kunne formode, at skolernes forskellige geografiske beliggenhed kan have en vis betydning for de typiske elev- og lærerprofiler på skolerne og dermed også de dynamikker og muligheder, der kan opstå fagligt som socialt.

For det andet kunne det f.eks. være interessant at foretage en kvantitativ effektevaluering med deltagelse af elever, der har afsluttet et skoleforløb på en fri fagskole. Formålet med et sådant projekt kunne være at undersøge, hvorvidt de metoder og indsatser, der prioriteres på de frie fagskoler, virker efter hensigten. Spørgsmål, der i denne sammenhæng kan være interessante, er f.eks.: "Hvor stort er frafaldet på de frie fagskoler?" og "Hvor mange elever har påbegyndt og afsluttet en ungdomsuddannelse?".

Litteratur

- Aisinger, P. (2012): "Praksis-videnspanel: Der er behov for at tale om inklusion på en ny måde". Tetler, S. (2012) i interview med Susan Tetler. Folkeskolen, 16. november 2012.
- Alenkær, R. (2008): "Eksklusion, inklusion, rummelighed og integration". I: "Den inkluderende skole – en grundbog". Red. Rasmus Alenkær. Vedbæk: Frydenlund.
- Andersen, L. (2011): "Nye tal viser stort frafald på erhvervsuddannelserne". København: Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd.
- Brinkmann, S. (2006): "John Dewey. En introduktion". København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2007a): "Motivation gennem handling og gøremål – et pragmatisk perspektiv". I: KVAN, nr. 78.
- Brinkmann, S. (red. Green, G.) (2007b): "Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft". I: "Dewey i dag – en håndsrekning til læreruddannelsen". København: Unge Pædagoger.
- Elkjær, B. (2005). "Når læring går på arbejde". Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Elkjær, B. (red. Green, G.) (2007): "Med pragmatismen som følgesvend". I: "Dewey i dag – en håndsrekning til læreruddannelsen". København: Unge Pædagoger.
- Geertz, C. (1998). "Deep Hanging Out". Cambridge & London: Harvard University Press.
- Gleerup, J. (red. Hansen, N.B. & Gleerup, J.) (2004): "Viden(skabs)teori". I: "Videnteorier, professionsuddannelse og professionsforskning". Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hattie, J. (2009). "Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement". London & New York: Routledge.
- Hyldgaard, K. (2006). "Videnskabsteori. En grundbog til de pædagogiske fag". Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, E. (red. Krejsler, J. & Moos, L.) (2008): "Klasseledelse i et didaktisk perspektiv". I: "Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik". Frederikshavn: Dafolo.
- Kvale, S. (1997). "Inter View". København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). "Situeret læring og andre tekster". København: Hans Reitzels Forlag.
- Majgaard, K. (2011): "Inklusionens arkitekter". I: Pædagogisk psykologisk tidsskrift, 48. årgang, 3. juni 2011.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Aasen, A.M., Løken, G., Dobson, S. & Knudsmoen, H. (2012). "Det ved vi om Vurdering for læring". Frederikshavn: Dafolo.
- Nordenbo, S.E. (red. Krejsler, J. & Moos, L.) (2008): "En clearinghouse-undersøgelse – om regelleddelseskompetence og relationskompetence". I: "Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik". Frederikshavn: Dafolo.
- Pihl, M.D. (2013): "Kortlægning af veje og omveje i uddannelsessystemet". København: Arbejdsbevægelsens Erhvervsråd & Dansk Industri.
- Pilegaard, T. & Humlum, M.K. (2010): "Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser. Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?". København: Anvendt Kommunal Forskning, AKF.
- Rasmussen, J. (2012). "Undervisningsdifferentiering". I: "Pædagogiske teorier". Værløse: Billesø & Baltzer.



Bilag 1: Guide til feltarbejde

Fokus i feltarbejdet – in short:

- Hvad sker der i klasseundervisningen/på værkstedet? (Hvordan foregår f.eks. kommunikation (verbal/nonverbal), aktivitetsformer, vidensdeling?).
- Ændres aktivitetsniveauet? (Klasse kontra værksted).
- Hvornår opleves klassefællesskabet som højest? Hvilken form for sociale aktiviteter tilbydes/muliggøres?
- Hvornår opleves elevdeltagelsen som højest? Virker det som lærerig elevdeltagelse? ("Hvad taler de om?").
- Kommer der nogen andre elever på banen i værksted end i boglige fag? Hvordan?

Fokus på de udvalgte børn i konteksten/i samspil med øvrige.

Udvælg i samarbejde med læreren nogle informanter til interviewet, inden feltarbejdet finder sted. Husk gøremålenes betydning for klassefællesskabets interaktionsform og de læringsprocesser, eleverne gennemgår.

Feltarbejde	
Fokus i klasserummet:	<p>Hvad sker der i klasseundervisningen? Observer den kommunikative og handlingsmæssige interaktion/samspil i klassefællesskabet.</p> <p>Hvornår er elevernes aktivitetsniveau højt i klasseundervisningen?</p> <p>Hvilke aktiviteter skaber hvilke verbale og nonverbale former for kommunikation?</p> <p>Hvornår i klasseundervisningen sker der vidensdeling eleverne imellem i klassefællesskabet?</p>

Mulig efterfølgende teoretisering

Er her observerbare forskelle i den kommunikative og handlingsmæssige interaktion i fællesskabet, og ændres elevernes aktivitetsniveau ved nu at være i værkstedet? (Følges op af spørgsmål).

Hvilke aktiviteter medvirker til høj elevdeltagelse? Hvornår er vidensdelingen høj, og hvordan faciliteres denne vidensdeling i undervisningen? (Altså hvordan tilrettelægges undervisningen, så vidensdelingen finder sted eleverne imellem?).

Hvad sker der med det gensidigt forpligtende klassefællesskab, når det bevæger sig fra klasseværelset til værkstedet?

Hvilke betydninger har det for elevens evne til at tilegne sig boglige kompetencer og praktiske færdigheder, at undervisningen finder sted i værkstedet?

Hvilke betydninger har det for de socialiserende aspekter, at undervisningen nu finder sted i et værksted?

Kommer andre elever på banen i værkstedet frem for i klassen? På hvilken måde?

Bilag 2: Semistruktureret interviewguide til elever

Introduktion: Kan du starte med at fortælle dit navn, hvor gammel du er, og hvilken linje du går på?

- 1 Kan du starte med at fortælle lidt om stedet her?
- 2 Hvor gik du i skole, før du kom her? Kan du fortælle lidt om den? (Kan du evt. fortælle lidt om, hvordan du har haft det med at gå i skole indtil nu? Hvordan havde du det f.eks. med dansk og matematik i skolen?).
- 3 Kan du fortælle mig, hvorfor du har valgt at starte på her på skolen?
- 4 Hvad forestiller du dig, du skal lave efter dette skoleår? Har skolen evt. hjulpet dig med at finde ud af, hvad du vil i forhold til uddannelse/job? Ved du evt., hvad du kan/skal bruge det, du lærer her på skolen, til, i uddannelse og job f.eks.?
- 5 Ved du evt., hvad gøremålsundervisning er?
- 6 Kan du sige noget om undervisningen her på skolen? (Kan du evt. fortælle noget om, hvordan det er at have dansk/matematik her på skolen, i forhold til hvad du har prøvet før? Er du f.eks. mere motiveret for at lære, når der er værkstedsfag, og/eller når der er boglige eller kreative fag?).
- 7 Hvordan synes du læreren ofte underviser (f.eks. gruppearbejde, tavleundervisning, individuelt arbejde ...), og hvad synes du fungerer rigtig godt for dig? (Hvilken betydning har det f.eks., når I skal arbejde sammen om noget = gruppearbejde?).
- 8 Kan du fortælle mig, hvad du bedst kan lide ved at gå her på skolen?
- 9 Synes du, det er mere spændende at gå i skole, når du har "gøremålsundervisning" (når du er på værkstedet), end når du har dansk og matematik? (Giver det dig f.eks. mere lyst til at lære matematik og dansk? Synes du evt., du lærer mest i klasseværelset eller i værksted? Oplever du evt., at du er blevet bedre til matematik og/eller dansk?).
- 10 Kan du evt. fortælle om en situation, hvor du oplever, at du er blevet dygtigere til noget?
- 11 Feedback: Har du evt. fået at vide, at du er god til noget i værkstedet?

Har du nogen afsluttende kommentarer eller spørgsmål?

Bilag 3: Semistruktureret interviewguide

Introduktion: Kan du starte med at fortælle, hvad du hedder, hvor mange år har du undervist på en fri fagskole (FF), og hvad du underviser i? Underviser du mest i boglige eller praktisk fag?

1. Kan du starte med at fortælle lidt om stedet her?
2. Kan du fortælle lidt om, hvorfor du har valgt at arbejde på en FF?
3. Kan du fortælle lidt om den undervisningsform, der er her på stedet?
4. Kan du give nogle eksempler – vellykkede undervisningseksempler?
- 4a. Hvordan arbejder du evt. teorien ind i en praktisk orienteret undervisningsform, hvor eleven både skal lære nogle praktiske færdigheder og boglige kompetencer?
5. Hvordan forsøger du at tilgodese alle elever i undervisningen, så alle ('bedst muligt') lærer noget og udfordres 'bedst muligt'?
6. Kan du give et eksempel på en typisk undervisningslektion?
 - a) **Introduktion:** Hvordan introducerer du undervisningen? (Sker det f.eks. mundtligt, visuelt eller skriftligt? Starter du med at forklare teorien og følger efter med praksissen eller omvendt? Eller samtidig?).
 - b) **Instruktion undervejs:** Hvordan lægger du evt. i undervisningen op til, at eleverne kan spørge hinanden til råds? (Tydeliggør du f.eks. over for eleverne undervisningens relevans (herunder gøremålenes betydning) for elevernes senere uddannelses- og arbejdsliv?).
 - c) **Undervisningsformer:** Hvilke undervisningsformer bruger du ofte? Hvis du bruger gruppearbejde: Hvilke gruppestørrelser har du evt. positive erfaringer med at bruge?
 - d) **Opgaver:** Kan du fortælle lidt om de opgaver, eleverne får stillet? Er der f.eks. tidsbegrænsning i forhold til deadline for en opgave – fleksibel eller fastsat på forhånd? Har eleverne f.eks. de samme opgaver eller forskellige opgaver?
- 7) **Samarbejde:** Hvor vigtigt er det for dig (på en skala fra 1 til 10, hvor 10 er det højeste), at eleverne undervejs i undervisningen samarbejder? Hvordan planlægger du evt. din undervisning, så eleverne kan samarbejde? Hvordan bidrager de praktiske gøremål i undervisningen evt. til målet om at samarbejde?
- 8) Kan du sige noget om, hvilken betydning undervisningsformen/arbejdsformen evt. har for de unges motivation for at lære?
- 9) Kan du sige noget om, hvilken betydning undervisningsformen/arbejdsformen evt. har for de unges motivation for at lære boglige fag som matematik og dansk?
- 10) Kan du evt. give nogle eksempler på, hvordan elever overfører det, de har lært, til konkrete problemløsningsopgaver i værkstedsfagene?
- 11) Hvilke oplevelser har du evt. af, at gøremålsundervisning på en FF som her klæder de unge bedre på til uddannelses- og erhvervslivet?

Har du nogen afsluttende kommentarer eller spørgsmål?



