

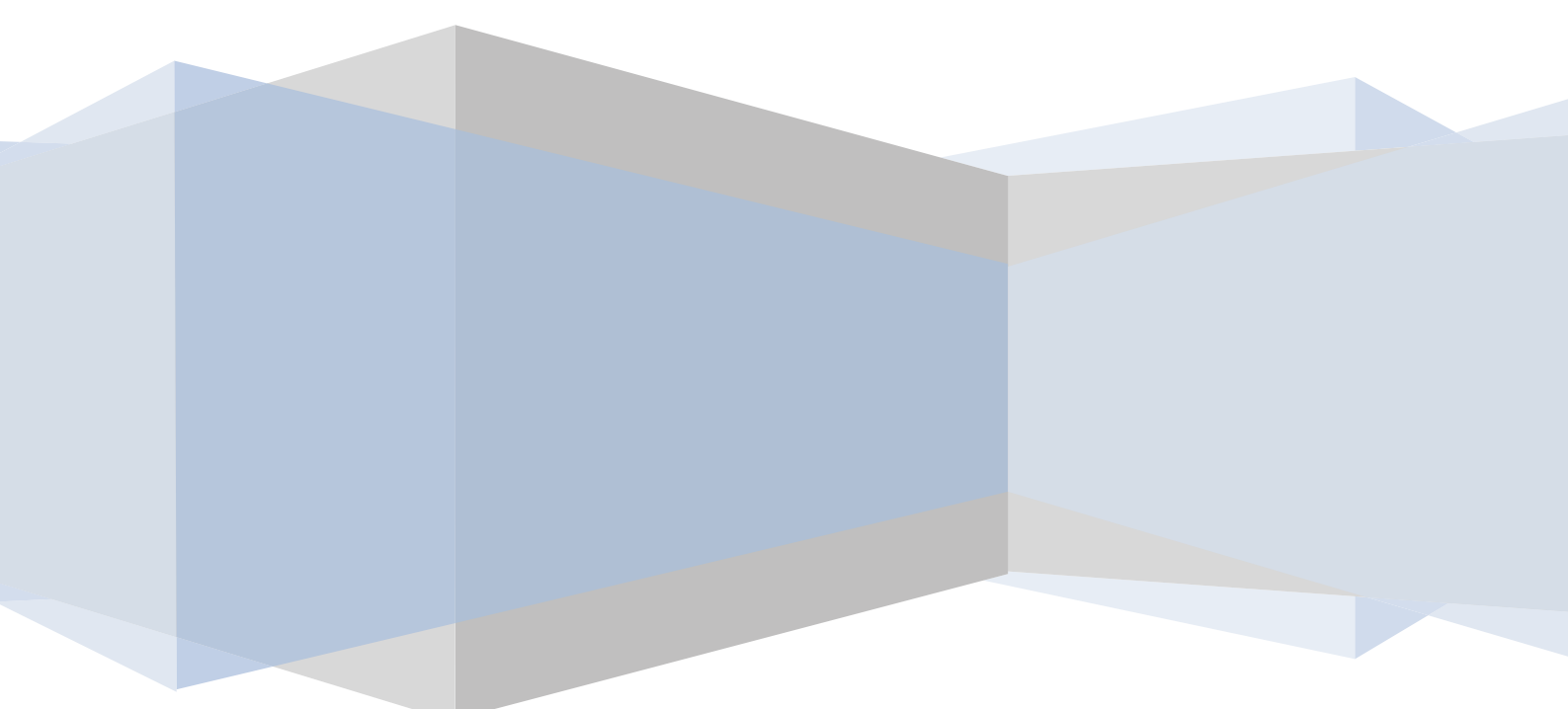
Pernille Krogh Fryd

Refleksion over teori og praksis

-en systemteoretisk og komparativ
interviewundersøgelse af
Glad Fagskoles pædagogiske og
fagdidaktiske kompetencer i forhold
til at tilrettelægge ungdomsuddannelse
for unge med særlige behov



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET



Pernille Krogh Fryd

Refleksion over teori og praksis

-en systemteoretisk og komparativ
interviewundersøgelse af
Glad Fagskoles pædagogiske og
fagdidaktiske kompetencer i forhold
til at tilrettelægge ungdomsuddannelse
for unge med særlige behov



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

Refleksion over teori og praksis

En systemteoretisk og komparativ interview-undersøgelse af Glad Fagskoles pædagogiske og didaktiske kompetencer i forhold til at tilrettelægge ungdomsuddannelse for unge med særlige behov.

Forfatter: Pernille Krogh Fryd
2011 Danmark Pædagogiske Universitetskole,
Aarhus Universitet

ISBN nr. 978-87-7430-240-7

Rapporten er produceret med støtte fra SLs og BUPLs
Udviklings- og forskningsfond samt Glad Fagskole

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	5
1.1. Glad fagskole i aktion.....	7
1.1.1. Aktionsforskning og generering af pædagogisk refleksionsteori	8
1.1.2. Metode- og analysestrategi.....	10
2. Forskelssættende perspektiver på temaet faglighed	17
2.1. Situeret Læring/Kompetenceorienteret undervisning.....	17
2.1.1. Systemteoretisk analyse.....	29
2.1.2. Hvad ved vi om god undervisning?	40
3. Forskelssættende perspektiver på temaet kompetencer	45
3.1. Faglig kompetenceudvikling/Personlig og social kompetenceudvikling	45
3.1.1. Systemteoretisk analyse.....	68
3.1.2. Hvad ved vi om tværfagligt samarbejde?	75
4. Forskelssættende perspektiver på temaet didaktik	81
4.1. Fagdidaktik/Pædagogik	81
4.1.1. Systemteoretisk analyse.....	97
4.1.2. Hvad ved vi om at fremme evnen til at lære at lære?	102
5. Forskelssættende perspektiver på temaet inkluderende pædagogik	107
5.1. Anerkendende/Underkendende	107
5.1.1. Systemteoretisk analyse.....	116
5.1.2. Hvad ved vi om at gøre rolle- og ansvarsforventninger tydelige?.....	119
6. anbefalinger	123
Referencer	127
Bilag 1: Interviewguide til undervisere/kuratorer på Glad Fagskole.....	131
Bilag 2: Interviewguide til ledere på Glad Fagskole	133

1. Indledning

Lov nr. 564 af 6. juni 2007 om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU) trådte i kraft den 1. august 2007. Loven giver unge med udviklingshæmning og andre unge med særlige behov, i alderen 16-25 år, som ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selvom der ydes specialpædagogisk støtte, et retskrav på en 3-årig ungdomsuddannelse tilrettelagt individuelt ud fra den unges kvalifikationer, modenhed og interesser. Andre unge med særlige behov omfatter unge med svære bevægelseshandicaps, multihandicappede unge, unge med autisme, unge med ADHD eller andre psykiske lidelser samt unge med hjerneskade. Ansvar for ungdomsuddannelse for unge med særlige behov er placeret hos kommunalbestyrelsen, der også har finansieringsansvar for uddannelsen.

Formålet med uddannelsen er, at den unge i nævnte rækkefølge opnår personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og eventuelt til videre uddannelse og beskæftigelse (Undervisningsministeriet, 2010).

Det fremgår af aftale om udmøntning af globaliseringspuljen (november 2006), at mindst 85 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2010, og mindst 95 procent i 2015. Det fremhæves i den forbindelse at ”kommunerne skal have en række redskaber som støtte til arbejdet med at sikre, at de unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Disse redskaber skal medvirke til, at også unge med utilstrækkelige forudsætninger får faglige og personlige kvalifikationer til at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2006, s. 38).

Videre fremhæves at:

For at skabe klare uddannelsesstilbud til unge med såvel stærke som svage forudsætninger for uddannelse samt for at sikre en tydelig adgang til videregående uddannelse skal erhvervsuddannelserne trindeles, og den enkelte elev skal have bedre mulighed for at vælge forskellige niveauer i fagene. Hvert trin skal afspejle en jobprofil, som har et modsvar på arbejdsmarkedet (Regeringen, 2006).

Der er bred enighed om, at mennesker med udviklingshæmning og/eller funktionsnedsættelser har svært ved at få et officielt anerkendt uddannelsesbevis, hvilket vanskeliggør deres mulighed for, at få tilknytning det ordinære uddannelsessystem/arbejdsmarked. Ikke mindst fordi de potentielle aftagere ikke ved hvad viden, færdigheder og kompetencer denne målgruppe har erhvervet sig

gennem f.eks. et STU- forløb. STU'en udbyder et lovformeligt uddannelses tilbud rettet mod særlige emner og opgaver, men karakteristisk for dette uddannelses tilbud er, at de ikke er officielt anerkendte. For denne målgruppe, har det derfor stor betydning, hvis deres uddannelse bliver formelt akkrediteret og certificeret, idet det giver potentielle aftagere indsigt i de kompetencer, de har erhvervet sig via deres STU-uddannelse.

NQF Inclusive (National Qualification Framework) er rettet mod akkreditering og certificering af erhvervsfaglige basisuddannelser for udsatte mennesker – hvilket åbner op for, at STU-udbydere kan vælge at placere deres uddannelses tilbud i et officielt godkendt og klart defineret akkrediteringssystem, som gør det muligt for målgruppen at avancere til højere trin i løbet af deres uddannelses- og arbejdsliv, som en del af den livslange læringsproces (Programme, 2011; Velfærdscenter, 2009).

Glad Fagskole i København blev inviteret til at blive pilotskole for det danske NQF Inclusive i begyndelsen af 2010 (Programme, 2011)¹. Glad Fagskole som er etableret hos TV Glad i 2004 med støtte fra Arbejdsmarkedsstyrelsen, tilbyder et unikt og eksperimenterende læringsmiljø målrettet unge med udviklingshæmning og andre former for funktionsnedsættelser. I august 2008 startede det første hold under STU'en og fra 2011 har Glad Fagskole udbudt følgende faglinjer: TV, Animation, Radio, Tegnestue, Teater og Køkken. Udover at tilbyde fagspecifikke uddannelser knyttet til faglinjerne, orienterer Glad Fagskole sig også mod den alment dannende og voksenlivsforberedende undervisning: sorg, krise og udvikling, seksualvejledning, kost og motion, samfundsfag m.v. Herudover tilbydes individuel trafiktræning og valgfri undervisning i

¹ Følgende samarbejdspartnere indgår i projektet NQF Inclusive: Austria: *Chance B* (service provider for people with disabilities), coordinator and training institution; *Chamber of work, Styria* (silent partner); *Bundesamt für Soziales und Behindertenwesen* (Ministry for work, social affairs and consumerism, silent partner); *Production school Linz* (silent partner); Slovenia: *VDC Polz Maribor* (service provider for people with disabilities), training institution, coordinator of the LdV project „Happy Farm“, responsible for transfer of Happy Farm results); Malta: *Mcast - Malta College of Arts, Science and Technology*: training institution working with a NQR; *MQC – Malta Qualification Council*, Malta's national body responsible for the development, assessment, certification and accreditation of qualifications other than those in compulsory education and degrees; Sweden / Denmark / Finland/ Norway: *Nordic Centre for Welfare and Social Issues – NVC*; Belgium: *EASPD* (European Association of Service Providers for Persons with Disabilities).

grundfagene dansk, matematik og engelsk. Der er i dag indskrevet 55 unge med forskellige former for udviklingshæmning og/eller funktionsnedsættelser på uddannelsen.

Glad Fagskole indgår i et tæt samarbejde med Glad Teater og Web Video Academi. Glad Teater er Danmarks første professionelle teater, med skuespillere, der har en funktionsnedsættelse som primære medvirkende. Glad Teater er også Danmarks første 3-årige skuespilleruddannelse for mennesker med funktionsnedsættelse under Glad Fagskole.

Web Video Academy (WVA) er etableret af TV Glad i forlængelse af TV Glads pågående indsats for inklusion af mennesker med funktionsnedsættelse i medie billedet. WVA ledes af Apple Certified Trainer som samarbejder med ledelse, faglærere og kuratorer på Glad Fagskole. Udover at udvikle kurser, der giver kursisterne de nødvendige kompetencer der skal til, for selv at kunne producere professionelle video produktioner til web'en, spiller WVA en særlig rolle i forbindelse med at udvikle undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler, som forudsætning for at kunne praktisere undervisningsdifferentiering på Glad Fagskole.

På Glad Fagskole arbejder faglærerne, der primært er professionelt uddannet indenfor fag, der knytter sig til de respektive faguddannelser (journalist, skuespiller, kok, animator, designer osv.) sammen med kuratorerne, som traditionelt har haft en (social-)pædagogisk grunduddannelse og/eller pædagogisk efteruddannelse. Faglærerne der underviser i grundfagene dansk, matematik, engelsk og samfundsfag er læreruddannede.

1.1. Glad fagskole i aktion

I samarbejde med Glad Fagskoles ledelse har nærværende forsøgs- og udviklingsprojekt valgt at sætte fokus på følgende tre områder:

- 1) Glad Fagskole medarbejderstabs pædagogiske, fagdidaktiske og handicapspecifikke kompetencer til at udarbejde generelle differentierede undervisningsplaner samt individuelle uddannelsesplaner, som er motiverende for den unge, og som understøtter den unge i at gennemføre en særlig tilrettelagt ungdomsuddannelse. Dette mhp. at give den unge med særlige behov faglige, personlige og sociale kompetencer, herunder kompetencen til at lære at lære, som der er bred konsensus om, er forudsætning for et selvstændigt og aktivt liv i det senmoderne

videnssamfund – det være sig i det videregående uddannelsessystem, på arbejdsmarkedet, i fritiden og i familien.

- 2) Glad Fagskoles arbejde med at implementere en fælles referenceramme (NQF), der gør det muligt at sammenligne uddannelser på tværs af landegrænserne. Kvalifikationsrammen forholder sig til elevernes læringsudbytte, det vil sige hvad en elev med en given kvalifikation forventes at vide og kunne, under og efter endt uddannelse. Fordelen ved at indgå i et sådant udviklingsarbejde er bl.a., at Glad Fagskole får mulighed for at udstede eleverne en offentlig godkendt grad eller formelt uddannelsesbevis, der dokumenterer det læringsudbytte eleverne har opnået ved at have gennemført uddannelsen.
- 3) Glad Fagskole medarbejderstabs relationskompetencer, med særlig fokus på hvordan organisationen, med udgangspunkt i nøgleværdien ligeværd, arbejder med en anerkendende og respekterende pædagogik som forudsætning for social inklusion.

1.1.1. Aktionsforskning og generering af pædagogisk refleksionsteori

I bogen ”Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis” fra 2007, sætter Jens Rasmussen, Søren Kruse og Claus Holm, med reference til Niklas Luhmanns sociologiske systemteori, vidensproduktion indenfor det pædagogiske område til debat. De skelner mellem tre former for viden og vidensfrembringelse: 1) Pædagogisk praksisviden, som de forstår som uddannelsessystemets selvfrebragte subjektive erfaringsviden om, hvordan opdragelse, undervisning mv. med rimelighed kan gennemføres; 2) Pædagogisk professionsviden som uddannelsessystemets refleksionsteori og 3) Videnskabelig pædagogisk viden frembragt gennem uddannelsesforskning. Idealet er opnåelse af et respektfuldt samspil mellem de respektive vidensformer.

Dette forsøgs- og udviklingsprojekt anvender ”mode 2”-forskning/aktionsforskning som eksempel på strategi for produktion af pædagogisk professionsviden som uddannelses refleksionsteori. Det er kendetegnende for den viden der genereres gennem ”mode-2-aktiviteter”, at dens gyldighed knytter sig til specifikke sociale kontekster, hvor den findes acceptabel, hvis enkeltpersoner tilslutter sig den og finder den anvendelig. Men som forfatterne anfører, så viser flere amerikanske undersøgelser, at praktikere ofte har støttet sig til pædagogisk praksisviden, der kun marginalt inddrager forskningsfrembragt teori, og at praktikkernes egen tænkning om sin egen praksis herved

har haft afgørende indflydelse på den pædagogiske praksis. Pædagogisk praksisviden er ofte blevet genereret med reference til de amerikanske uddannelsesforskere Chris Agyris og Donald A. Schön, som har introduceret begrebet ”theory in use”, som betegnelse for de ”teoretiske” kompetencer praktikerne opbygger gennem sin praksis, og som han/hun anvender i denne. Det betyder f.eks., at undervisere gennem deres egen praksis(erfaring), udvikler deres egne forestillinger om, hvad der skal til for at få undervisningen til at virke. Schön har siden videreudviklet dette syn på praktikerens kompetencer med begreberne ”thinking in action”, som en tænkning om noget i situationen, der ikke er sig tænkningen bevidst i situationen, ”reflection in action”, der er en tænkning om tænkningen i situationen og ”reflection on action” som er en reflektiv tænkning, der følger efter situationen (Rasmussen, Kruse, & Holm, 2007, s. 107; Schön, 2001). Dette pragmatiske udgangspunkt lægger op til at praktikere reflekterer før, under og efter en given praksissituation. Med tanke på min tid som praktiserende sygeplejerske, er det min personlige erfaring, at sådan generering af praksisviden er uvurderlig for praksis, men den efterlader, som Rasmussen, Kruse og Holm påpeger, praktikerne i en situation, hvor han/hun primært forlader sig på lokale erfaringer med sin praksis og på de kontekstuelle fortællinger, der beskriver disse erfaringer.

I et systemteoretisk perspektiv må den moderne professionsudøver også være i stand til at udvikle sig i takt med udviklinger indenfor professionen og dens praksis. Udelukkende at forlade sig på lokal praksisviden, indebærer at praksis afskriver sig muligheden for at korrigere sig selv, ved den mere sikre viden, som videnskabelige uddannelsesforskning og/eller pædagogisk refleksionsviden kan tilbyde. Jeg tilslutter mig Rasmussen, Kruse og Holm når de anfører, at moderne professionsudøvere må være i stand til at orientere sig imod såvel uddannelsesforskning (videnskabelige system) som pædagogisk praksis (uddannelsessystemet) (Rasmussen, et al., 2007, s. 45). På den måde vil professionsudøveren være i stand til at iagttage to koder, med henblik på koordinering af disse i en tredje kode, der skal kunne balancere forholdet mellem det videnskabelige systems kode, sand/usand, og koden for pædagogisk praksis, brugbar/ikke-brugbar.

Pædagogisk refleksionsviden er en type forskning, der har givet afkald på videnskabens sand/usand-kode, til fordel for refleksionsteoriens orientering mod koden virker/virker-ikke – altså en orientering mod, om det, der tilsyneladende virker, virker med rimelighed i den aktuelle sociale kontekst (Rasmussen, et al., 2007, s. 126). Som et bud på en tredje kode, der kan koble videnskabelig teori med praksis, foreslår Rasmussen, Kruse og Holm koden vejledende/ikke-vejledende. At refleksionsteori ikke orienterer sig efter koden sand/usand, men derimod mod koden

vejledende/ikke-vejledende, er ikke ensbetydende med, at den kan frigøre sig fra at leve op til videnskabelige teoriers stræben efter konsistens. Refleksionsteori kan sammenfattes i evidenskriteriet social robusthed:

””Mode 2”-forskningens generering af såkaldt socialt robust viden kan forstås som en kondensering og transformation af ubestemt usikkerhed i praksiskontekster til en mere bestemt sikkerhed eller bestemmelig sikkerhed, der gør det muligt ikke at forvente at alt er anderledes. I den henseende er refleksions- eller professionsviden, viden, som forekommer rimelig, som ”virker” og som derfor synes brugbar” (Rasmussen, et al., 2007, s. 127).

Dette følgeforsknings- og udviklingsprojekt bestræber sig på, at gøre Glad Fagskoles pædagogiske praksisinterventioner bedre, ud fra den betragtning at pædagogisk refleksionsviden sigter mod, at forsyne praksis med solide forskningsbaserede anvisninger, der ved at være *vejledende* for praksisudøvelsen på Glad Fagskole, efterfølgende kan anvendes af Glad Fagskole til korrektion af deres praksis, med henblik på at kunne udvikle den til det bedre.

Forsøgs- og udviklingsarbejdet er gennemført i periode 15.10.2010-1.6.2011.

1.1.2. Metode- og analysestrategi

Denne undersøgelse er gennemført som en kvalitativ interviewundersøgelse om hvordan en organisation som Glad Fagskole iagttager og beskriver sig selv, i forhold til at udbyde ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (STU) jf. lov nr. 564 af 6. juni 2007.

Kvantitative og kvalitative metoder har hver deres styrker og svagheder. Når der er behov for begge metodetilgange, handler det primært om, at de forskellige tilgange genererer forskellige typer af viden. Et kvantitativt design er velegnet til at besvare spørgsmål som ”hvor mange” og ”hvor hyppigt”, hvorimod et kvalitativt design egner sig bedre til at besvare spørgsmål som ”hvorfor”, ”hvordan” og ”hvad” (Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach, 1998; Jørgensen.T., Christensen, & Kampmann, 2005; Rasmussen, et al., 2007).

Kvalitative undersøgelser retter sig med andre ord mod det unikke, det kontekstafhængige og det menings- og forståelsesorienterede i forhold til et givent fænomen som f.eks. uddannelse (Rasmussen, et al., 2007, s. 85). Videre har kvalitative undersøgelser potentielt mulighed for at være eksplorative, dvs. give indblik i forhold, som ikke på forhånd kan forudses, idet man kan bevare en

åbenhed i interviewundersøgelsen, i modsætning til kvantitative undersøgelser der opererer med lukkede svarkategorier (Jørgensen.T., et al., 2005; Rasmussen, et al., 2007).

Den kvalitative tilgang er her eksplicit valgt, i det den åbner op for at generere pædagogisk refleksionsviden, som orienterer sig mod, om det, der tilsyneladende virker, virker med rimelighed i den aktuelle sociale kontekst. Endvidere er det kvalitative design valgt, fordi det er velegnet til at undersøge forskellige faggruppers forventninger, perspektiver og kompetencer i forhold til, hvordan man i egen selvforståelse konstruerer et særligt tilrettelagt uddannelsesstilbud (STU), til forskel fra andre udbydere, herunder hvordan den pågældende organisation forholder sig til det fænomen, der handler om tværfagligt at praktisere uddannelse, under ændrede samfundsmæssige vilkår, hvilket konkret udmønter sig i, at Glad Fagskole har valgt at indgå i et samarbejde om at udvikle og implementere en kvalifikationsramme for livslang læring (NQF).

Som dataindsamlings teknik er der anvendt fokusgrupper til at belyse hvordan skoleledelse, faglærere og kuratorer, konstruerer deres professionelle selvforståelse og pædagogiske praksis, under ændrede samfundsmæssige vilkår, der stiller krav om livslang læring og omstilling til kompetenceorientering.

Når man ønsker at studere, hvordan skoleledere, faglærere og kuratorer samarbejder om at kvalitetsudvikle deres uddannelsesstilbud, er fokusgruppeinterviewet et oplagt valg. Ved at samle flere informanter i samme lokale, får man nemlig mulighed for at trække på den sociale interaktion, der opstår mellem informanterne når de mødes for at kommunikere om et emne, hvortil der kan knytte sig specifikke temaer. Videre giver fokusgruppeinterviewet mulighed for, at iagttage hvordan en gruppe informanter beskriver og reflekterer over forskellige forskelssættende perspektiver i den tematiserede kommunikation. Det fokuserede gruppeinterview adskiller sig netop fra andre kvalitative teknikker ved, at inddrage gruppeinteraktionen som faktor for forskelssættende meningsdannelse hos informanterne, og giver til forskel fra f.eks. det individuelle dybdeinterview, mulighed for en bredere uddybning af de forskelssættende perspektiver på temaerne (Halkier, 2002; Morgan, 1997; Weiss, 1998).

I forbindelse med beslutning om fokusgruppernes antal, størrelse og sammensætning, er der især blevet lagt vægt på, at man i datamaterialet skulle have mulighed for at identificere de forskellige komparationsmuligheder. Der er derfor foretaget fokusgrupper med ledelse, faglærer fra de seks

forskellige faglinjer: 1) Køkkenlinjen, 2) Radiolinjen, 3) TV-linjen, 4) Animationslinjen, 5) Tegnestuelinjen, 6) Teaterlinjen samt Fagteamet og Kuratorteamet. Herudover er der foretaget et fokusgruppe interview med Glad Teater og et individuelt interview med lederen af Web Video Academi. Der er i alt foretaget 9 fokusgruppe-interview samt et enkelt individuelt interview, alt i alt 10 interviews. Der har været mellem 2 og 4 informanter i hver fokusgruppe. Denne beslutning som ikke helt er på omdrejningshøjde med anbefalingerne om antal informanter i fokusgrupper, har været afhængig af muligheden for at rekruttere relevante deltagere på de forskellige faglinjer/kuratorteams. Det individuelle interview, som er foretaget med ledelsen af Web Video Acadami (WVA), er inddraget, idet WVA spiller en særlig rolle i forbindelse med at udvikle undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler, som forudsætning for at kunne praktisere undervisningsdifferentiering.

Alle informanter der deltager er mundtligt blevet informeret om formålet med undersøgelsen, og har på denne baggrund udfyldt en skriftlig samtykkeerklæring.

Der knyttes eksplicit an til David Morgans forståelse af fokusgruppeinterviewet. Morgan er en af de mest citerede fokusgrufforskere og hans forståelse af fokusgruppeinterviewet udmærker sig ved, at han anskuer fokusgrupper som en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne eller flere temaer, som forskeren på forhånd har bestemt:

"The "exclusive approach" emphasizes the need to determine which forms of group interview are or are not focus groups. My own preference is for a more inclusive approach that broadly defines focus groups as a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher. In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from group interaction" (Morgan, 1997, s. 6).

Morgans forståelse af fokusgruppeinterviewet fordrer, at forskeren forinden selve interviewet har gjort sig eksplicite overvejelser over, hvad der undersøges samt hvordan selve problemstillingen eller undersøgelsens fokusområder angribes. Det indebærer bl.a. at interviewguiden må designes ud fra: 1) En bestemt systematik eller logik, der modsvarer den valgte teori og metode- og analysestrategi; 2) at spørgsmålene struktureres hensigtsmæssigt, dvs. på en sådan måde at interviewet er tilrettelagt eksplorativt, således at der åbnes op for konstruktion af ny viden. Samtidig skal interviewet generere relevant datamateriale, dvs. producere data, der gør det muligt at besvare undersøgelsens fokuspunkter.

Interviewguiden som er anvendt indledes således hensigtsmæssigt med åbne og eksplorative spørgsmål, som får medlemmerne af gruppen til at fortælle ud fra egne erfaringer, hvad de forbinder eller associerer med de respektive temaer som interviewguiden er struktureret omkring. Længere nede i interviewguiden er der formuleret en række mere specifikke og målrettede spørgsmål. Eksempelvis anvendes sonderende og specificerende interviewspørgsmål, men også teoretisk inspirerede spørgsmål, som får deltagerne til at uddybe og reflekterer over deres iagttagelsesperspektiver, i relation til de fokuspunkter der ønskes undersøgt.

Konkret er der foretaget en kvalitativ og systemteoretisk analyse af, hvordan de forskellige parter (ledelse, faglærere, kuratorer) bidrager med forskelssættende perspektiver på fire temaer, jeg (P.F.) som forsker på forhånd har konstrueret: 1) Faglighed; 2) Kompetence; 3) Didaktik og 4) Inkluderende pædagogik. Kommunikationen i fokusgrupperne samler sig således om disse temaer, som i den præsenterede analyse vil blive behandlet hver for sig. Det er dog sådan at informanternes bidrag til de respektive temaer, godt kan knytte sig til bidrag, der sidenhen kommunikerer i relation til de øvrige temaer – og hvor det skønnes relevant medtages disse bidrag i analysen, under de temaer som udsagnene relaterer sig til.

Det krav jeg har stillet til undersøgelsens metode- og analysestrategi er, at den tilsvarende Luhmanns sociologiske systemteori, kan modsvare det moderne samfunds kompleksitets- og kontingensproblematikker. Afhandlingen knytter an til den af Jens Rasmussen (professor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole) udviklede metode- og analysestrategi ”Radikal Hermeneutik” (J. Rasmussen, 2004b, 2004c). Radikal hermeneutik² er udviklet med reference til Luhmanns epistemologiske position (operativ konstruktivisme), hvilket indebærer at afhandlingens vidensproduktion ikke består i omgang med en stabil virkelighed, men i omgang med kommunikative beskrivelser i form af forskelle. Rasmussens udfordring til hermeneutikken er optaget af, hvordan det er muligt at komme frem til metodisk kontrollerede udsagn om meningsindholdet i tekster. Med inspiration fra radikal hermeneutik forstås tekstproducenten i afhandlingen som en iagttagere, der kommunikerer noget i relation til specifikke temaer, som forskeren på forhånd har bestemt. Interviewtekster betragtes endvidere som meddelelser af information, der kan forstås og fortolkes af den, der læser teksten på dennes egen måde.

² Rasmussen taler om radikal hermeneutik i samme forstand, som betegnelsen radikal konstruktivisme anvendes om erkendelsesteorier, der søger at undgå ontologiske forudantagelser. Betegnelsen radikal hermeneutik anvendes ellers i relation til Jaques Derridas dekonstruktivistiske fortolkninger (J. Rasmussen, 2004c, s. 383, note 150)

Med et sådant udgangspunkt vil det være utopisk at forvente enighed eller konsensus (i betydningen overensstemmelse mellem bevidsthedstilstande). Som Rasmussen med reference til Luhmann understreger:

”Forståelse er fortolkernes egen ydelse, og den er betinget af, at den relaterer sig til fortolkerens selvreference. Dette begreb om forståelse er udtrykkeligt relateret til den fortolkende iagttagelse. Alt det, en fortolker betragter som forståelse, er forståelse for fortolkeren. Det gælder også misforståelser, for selv misforståelser er (selektet) forståelse. Disse betragtninger fører den konsekvens med sig, at konsensus og enighed (Einverständnis) er empirisk umulig” (J. Rasmussen, 2004c, s. 342).

Med andre ord: Der er ikke nødvendigvis korrespondens mellem *informanternes forståelse*, og de der ud fra selekterede kommunikative bidrag, om et givent tema, og *fortolkerens forståelse* af dette bidrag. Da tekstens ord ikke transmitterer mening til fortolkeren, men udløser mening hos fortolkeren, bliver forståelsen i sidste ende et resultat af den indre kompleksitet fortolkeren besidder, og de forventninger fortolkeren på den baggrund har til det iagttagne.

Såkaldte *member check* eller *respondent validation*, hvor udskriften af interviewet samt den endelige analyse præsenteres for informanterne, med mulighed for at informanterne kan rette i teksten, giver derfor heller ikke mening. En sådan form for validering af det kvalitative projekt er ifølge Maunsbach og Dehlholm-Lambertsen hverken:

” ... hensigtsmæssigt eller nødvendigt, fordi ansvaret for fortolkningen ligger hos forskeren, og denne fortolkning vil ofte ligge på et mere teoretisk plan end informantens egen forståelse af emnet” (Dehlholm-Lambertsen & Maunsbach, 1998, s. 20).

Ud fra en sådan betragtning bliver kravet til den videnskabelige produktion af ny viden, at den gennemføres på en transparent og systematisk måde, hvorfor metode- og analysestrategien skal uddybes yderligere.

Selve dataanalysen af interviewtekster gennemføres som hos Rasmussen i tre trin.

På det første trin foretages en såkaldt empirisk konstruktion. Denne betegnelse har Rasmussen valgt for at understrege, at empiri ikke må forveksles med virkelighed. En iagttaget virkelighed som

f.eks. iagttagelse af en interviewtekst, er ikke virkeligheden, men en konstrueret virkelighed (J. Rasmussen, 2004c, s. 346).

Gennem de fire forudbestemte temaer reduceres kompleksiteten i de udvalgte interviewtekster. Iagttagelsen på dette trin, er en første ordens iagttagelse, der tjener det formål at selektere data om meddelelsens selektion af information. Konkret består opgaven for forskeren i at gennemlæse interviewteksterne med henblik på at iagttage, hvordan informanterne iagttager og beskriver de respektive temaer. Udsagn der falder indenfor det valgte temaer ekstraheres af teksten. Disse data har karakter af hvad-udsagn i betydningen ”hvad siger teksten” i relation til temaet.

På andet trin foretages en såkaldt hypotetisk konstruktion. På dette analysetrin bliver de ekstraherede udsagn nu lagt til grund for fortolkning som en iagttagelse af den eller de forskelle, producenten af teksten har anvendt. De tilskrevne forskelle forstås som forskerens fortolkning af den konstruerede empiri, altså iagttagelse af de forskelle som anvendes i interviewteksten og af informanterne. Der skelnes her mellem, hvad informanterne kommunikerer om (bidrag), og hvad de ikke kommunikerer om (ikke-bidrag) samt hvordan, om overhovedet, informanterne løbende i kommunikationen formår, at reflektere deres blinde plet (deres ikke-bidrag) i relation til de fire temaer. Konkret består opgaven for forskeren her i at undersøge, hvad de respektive informanter eksempelvis betegner til forskel fra uddannelse. Eksempelvis: 1) Skole/Pædagogisk institution og 2) Undervisning/Omsorg.

På dette trin i analysen er det yderligere muligt at formulere ”en forståelse for hvad udsagn” der er forståelse for informanternes anden ordens information, som informantens forklaring på sine første ordens udsagn, altså informanternes oplysning om egne blinde pletter.

Hvordan forklarer og begrundes informanterne eksempelvis deres kerneydelse? Hvilken rolleudøvelse er faglærerne i egen selvforståelse ansvarlige for og hvilke opgaveforpligtelser er de i egen selvforståelse ikke ansvarlige for? Hvilken rolleudøvelse er kuratorerne i egen selvforståelse ansvarlige og hvilke opgaveforpligtelser er de i egen selvforståelse ikke ansvarlige for?

Hvis det for fortolkeren bliver muligt, at meningskondensere særlige problemstillinger eller paradokser, så underlægges disse efterfølgende en systemteoretisk analyse, dette med henblik på at perspektivere de identificerede problemstillinger yderligere.

På tredje trin kan foretages en såkaldt reflektiv konstruktion. På grundlag af de analytiske resultater fremkommet på baggrund af den hypotetiske konstruktion, er det bl.a. muligt at sammenligne egne forskningsresultater med andres forskningsresultater og på den baggrund foretage nogle kvalificerede vurderinger og anbefalinger. Dette danner i denne undersøgelse udgangspunkt for de vurderinger og anbefalinger, undersøgelsen tilbyder Glad Fagskole at forholde sig til, i henhold til at forbedre deres praksis.

2. Forskelssættende perspektiver på temaet faglighed

2.1. Situeret Læring/Kompetenceorienteret undervisning

Ved gennemlæsning af samtlige interviews tegner der sig et dominerende forskelssættende mønster, som med reference til systemteoretisk forskelslogik forskelssættes således: Situeret Læring/Kompetenceorienteret undervisning.

Denne forskelssættelse indikerer, at man på Glad Fagskole formentlig oprindeligt har, og stadig i vid udstrækning tilslutter sig Jean Lave og Etienne Wengers forestillinger om situeret læring og praksisfællesskaber (situated learning and legitimate peripheral participation). Det er et læringsperspektiv der fremhæver, at det er nødvendigt at gå ud over den formelle læring i uddannelsesinstitutioner, ved også at inddrage uformelle læringsformer som de kommer til udtryk i lokale kontekster. I deres klassiker ”Siuated Learnings” (1991), refererer Lave og Wenger til forskningsresultater fra så forskellige miljøer som skræddermestre i Liberia, og disses videregiven af håndværksmæssige færdigheder til deres lærlinge, til oplæring af kvartermestre i den amerikanske marine, slagterlærlinge i praktik i supermarkeder, Anonyme Alkoholikers modtagelse af nyankomne og servitricers læreprocesser i praksis. Endvidere rummer bogen de to forfatteres teoretiske overvejelser over sammenhænge mellem mesterlære, individuel læring og udvikling af identitet.

I antologien ”Mesterlære. Læring som social praksis” (1999), introducerer Lave teorien om Situated Learning. Hun bestemmer her læring som noget der kan opfattes socialt og historisk som skiftende deltagelse i social praksis. I et situeret læringsperspektiv bliver læring mere præcist et spørgsmål *”om substantielle, identitetsændrende transformationsprojekter, det kun kan finde sted gennem skiftende, partiel deltagelse i den sociale praksis, der finder sted”* (Lave, 1999a, s. 36). Hun præciserer videre at *”læring kan forstås som led i subjekters skiftende deltagelse i bevægelse gennem mange forskellige kontekster i deres daglige tilværelse”* (Lave, 1999a, s. 39). Et sådan syn på læring indbefatter altså forskellige deltageres partielle deltagelse i kontekster, hvor der foregår læring indenfor og på tværs af fællesskaber.

Steiner Kvale, Klaus Nielsen og Ole Dreier kan siges at være danske repræsentanter for et situeret læringsperspektiv, der fremhæver, at undervisning og læring i højere grad skal foregå i den konkrete praksis, hvor det lærte skal bruges. Vigtige kendetegn ved situeret læring er, udover deltagelsen i

praksisfællesskabet gennem legitim perifer deltagelse, også tilegnelsen af en faglig identitet, læring uden formel undervisning og evaluering gennem praksis, bl.a. via relation til kunder, publikum osv. (Nielsen & Kvale, 1999, s. 13).

Kvale og Nielsen beskriver med reference til Lave og Wenger ”mesterlære som en inspirationsmæssig grundfigur, der viser hen til former for læring og produktion, der foregår i fællesskab; til situeret læring som en form for læring, der rækker ud over mesterlæren, og som gør krav på at gælde alment; og til teorier om læring som socialpraksis, der betragter læring som en del af hverdagslivet og af en mere omfattende social praksis” (Nielsen & Kvale, 1999, s. 10).

Et situeret læringsperspektiv slår med andre og til lyd for en tilgang til læring, der tager udgangspunkt i fagenes konkrete erfaringer, hvor man lærer ved at deltage i den konkrete praksis og efterligne dem, der mestrer det pågældende fag. Således understreget af Nielsen:

”Vi har brug for en langt mere erfaringsbaseret læring. En læring, der tager udgangspunkt i fagenes konkrete erfaringer, hvor man lærer ved at deltage i den konkrete praksis og efterligne og lære af dem, der mestrer det pågældende fag. Det er ganske enkelt svært at blive kirurg uden at have noget menneskekød at skære i, ligesom man ikke kan blive tømrer på skolebænken – med mindre man selv har bygget den” (Nielsen og Rasmussen i interview, (Holm-Pedersen, 2009, s. 18)).

Situeret læringsteori er bl.a. opstået som en kritik af skolens formaliserede og skolastiske undervisning, hvis kerneydelse baserer sig på forskningsbaseret viden, regler og principper. Det skolastiske paradigme som traditionelt er blevet fuldført og forstået inden for en enkelt kontekst – dvs. i uddannelsesinstitutionernes dertil indrettede undervisningslokaler - står ifølge Wackerhausen³ i modsætning til ”drivkraften” i mesterlæren, som kan identificeres som ”(superviseret) ”handlen”,

³ Wackerhausen har gennem tiden udgivet publikationer og fremført argumenter for at tilslutte sig et radikalt non-skolastisk paradigme (Wackerhausen, 1998; Wackerhausen & Wackerhausen, 1999). Men han har på det seneste argumenteret for nødvendigheden af det skolastiske paradigme: *”At vi har brug for højt kompetente professionsudøvere så som folkeskolelærere, læger, jordmødre og ingeniører, hersker der ikke nogen tvivl om. Det fremtræder for de fleste som en uproblematisk kendsgerning. Hvad, der er mere problematisk, er, hvordan man bliver dygtig til sit fag eller sin profession. Hvilken rolle spiller teori og boglige studier i den sammenhæng? Det kan der herske berettiget uenighed om, men det svar, som er bevidnet og legemliggjort i ”skolebevægelsens” enorme ekspansion, har ikke tvivl i stemmen: Skoler og dermed teori er helt afgørende!”* (Wackerhausen, 2004, s. 16).

aktiv praksisdeltagelse, personlig erfaring, observation, og imitation etc.” (Wackerhausen, 1998, s. 1).

I følge Kvale og Nielsen søger mesterlæren *”at modvirke en moderne pædagogisk monopolisering af læring, med den underforståede præmis om at læring forudsætter undervisning”* (Nielsen & Kvale, 1999, s. 10).

I tråd med denne kritik af det skolastiske paradigme anbefaler Nielsen ligefrem, at man principielt slet ikke skal skelne mellem, hvad man lærer i skolen og det man lærer i arbejds- og fritidslivet, dvs. skelne mellem formel og uformel læring. Således udtrykt:

”Skolen er selv en praksis, hvor man gør tingene på en bestemt og specifik måde. Der findes ikke en generel og almen viden, der kan fungere som de studerendes dåseåbner, når de skal i gang med allehånde praktiske problemer i arbejdslivet” ((Nielsen og Rasmussen i interview i (Holm-Pedersen, 2009, s. 19)).

En tilfældig udvalgt faglærer fremhæver i tråd med Nielsen, at undervisning og læring i højere grad skal foregå i den konkrete praksis, og at koblingen mellem teori og praksis hensigtsmæssigt kan understøttes, hvis man nedtoner den intenderede og formale undervisning som traditionelt har kendetegnet skolens undervisning. Citatet synes ligefrem at udtrykke det synspunkt, at man med fordel kan give elever – ikke mindst Glad Fagskoles elever, der som oftest har haft dårlige skoleerfaringer og som generelt er mere ”praktisk” anlagte – et mere relevant skoletilbud, hvis man opskriver den uformelle socialisering, der foregår som et resultat af vores færden rundt i hverdagen uden for uddannelserne, f.eks. i privat- og arbejdslivet:

(Faglærer 3): *Det gik op for mig i folkeskolen, at jeg vitterlig ikke begreb... en ting var skolen og en anden ting var det virkelige liv. Det var virkelig to helt forskellige begreber for mig. Der var for mig aldrig nogensinde en sammenhæng mellem det man lærte i skolen og det virkelige liv. Den kobling lærte jeg først meget senere.* (Moderator): *At der var en kobling mellem teori og praksis?* (Faglærer 3): *Ja, der var en kobling mellem teori og praksis, men det lykkedes ikke for mig at etablere den kobling (dengang jeg gik i skole, P.F.)* (Fokusgruppe med Radiolinjen, s. 17).

Spiren til denne debat vedr. skolens berettigelse kom med reformpædagogikkens fremme i 1930, som med reference til uddannelsesfilosoffen John Dewey (1859-1952) kritiserede datidens

skolastiske undervisningssystem for at knægte børnenes natur og menneskelighed. Deweys pædagogiske program er udviklet med stærk inspiration fra den franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) og den schweiziske pædagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), der af mange betragtes som folkeskolens fader. Pestalozzi havde et stærkt socialpædagogisk engagement og udøvede især sin indflydelse gennem sin pædagogiske og sociale forankring i familiefællesskabets betydning for opdragelsen. Tilsvarende Rousseau og Pestalozzi, sætter Dewey naturen i centrum som norm for, hvad der kan betragtes som det gode liv. Naturen må have frit spillerum og må ikke hindres gennem kunstige opdragelsesmetoder. Som Dewey understreger i bogen "The School and Society. The Child and the Curriculum" (1900), så lærer individer bedst gennem egen virksomhed og erfaringer. Erfaringspædagogik er dermed nøgleordet, og *learning by doing* er nok Deweys' mest berømte slagord. I artiklen "Progressiv pædagogik og pædagogik som videnskab", som er baseret på et foredrag den 8. marts 1928 i en forening for progressive skoler, fremhæver Dewey hvordan han skelner mellem den progressive bevægelse og pædagogik som videnskabeligt fag⁴. I modsætning til de traditionelle skoler lægger de progressive skoler således vægt på *"respekt for individet og på en større frihed, at de alle har en tilbøjelighed til at tage udgangspunkt i elevernes – drenge som pigers – natur og erfaring i stedet for udefra at påtvinge dem et eksternt lærestof og eksterne standarder. De (progressive skoler, P.F.) præges alle af en vis uformel atmosfære, eftersom erfaringen har vist, at formalisering står i modsætning til egentlig mental aktivitet og ægte følelsesmæssig aktivitet og udfoldelse. Det er også et fællestræk ved disse skoler, at de lægger vægt på aktivitet i modsætning til passivitet. Endvidere forudsætter jeg, at der på alle disse skoler er en usædvanlig stor opmærksomhed på de menneskelige faktorer, på normale sociale relationer, på kommunikation og samvær, der minder om sociale relationer, den kommunikation og det samvær, der kan findes i den store verden uden for skolens mure. Og jeg forudsætter, at alle mener, at disse normale menneskelige kontakter børn imellem og mellem barn og lærer er af overordentlig pædagogisk vigtighed, og at de alle er kritiske overfor kunstige*

⁴ "I forbindelse med et fag som pædagogikken må vi uden tvivl anvende orden "videnskab" med beskedenhed og ydmyghed. Der er intet fag, hvor det er mere prætentivt at hævde at være strengt videnskabelig, og intet fag, hvor det er mere farligt at etablere en rigid ortodoksi, et standardiseret trossystem, som alle bare må acceptere. Eftersom der ikke findes en pædagogisk substans, og eftersom der ikke er nogen sandsynlighed for, at der vil findes en sådan, før samfundet og dermed også skolerne har nået en død, monoton ensartethed, hvad angår pædagogikkens praksis og mål, kan der helle ikke kun være en videnskab" (Dewey, (1928) 2006, s. 20).

personlige relationer, der har været den vigtigste faktor i skolernes isolering fra livet. Vi må forudsætte, at der i det mindste eksisterer denne fælles ånd og disse fælles formål” (Dewey, (1928) 2006, s. 18-19)

Udover at opdrage og udvikle de enkelte individers læringspotentiale gennem disse progressive principper, har Dewey også sigte på at ville forandre samfundet til det bedre. I den forbindelse står begrebet demokrati centralt. Demokrati er hos Dewey mere end en styreform. Der er tale om en dybere livsholdning, hvor universalistiske demokratiske grundværdier via opdragelse og undervisning om muligt skal internaliseres i hver enkelt samfundsborger. Deweys reformpædagogiske program knytter sig herved til etikken, gennem spørgsmålet om hvad mennesker kan og bør opdrages til. Reformpædagogikkens udvikling i retning af at forstå sig selv som etisk videnskab, førte til forventninger (og forhåbninger) om, at pædagogikken kunne være middel for subjektets emancipation og for en bedre samfundsmæssig fremtid:

”The great thing to keep in mind, then, regarding the introduction into the school of various forms of active occupation, is that through them the entire spirit of school is renewed. It has a chance to affiliate itself with life, to become the child’s habitat, where learn through directed living; instead of being only a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future. It gets a chance to be a miniature community, an embryonic society. This is the fundamental fact, and from this arise continuous and orderly sources of instruction” (Dewey, 1990, s. 29).

Med andre ord, så bygger reformpædagogikken på en intersubjektiv forestilling om en fælles tilstand og et fælles mål, som det er muligt at kommunikere og internalisere via uformel opdragelse og aktivitetsorienteret undervisning – en transferforhåbning, der udfordres af kompleksitet og kontingens og som indebærer nogle erkendelsesmæssige implikationer, hvilket jeg vil vende tilbage til i den systemteoretiske analyse.

Praksisteori, erfaring og tavs viden udgør tillige en vigtig betingelse for undervisning og læring i et progressivt og situeret læringsperspektiv. Historisk set er Michael Polanyi (1891-1976) en af de første, der med bogen ”The Tacit Dimension” (1967), for alvor markedsfører begrebet ”tavs viden”. Begrebet refererer til det forhold, at mennesket kan være i besiddelse af viden, selvom denne viden ikke har eller kan gives sproglig form. Med udgangspunkt i en række psykologiske undersøgelser, såvel som mere hverdagsagtige episoder, søger Polanyi at levere et videnskabeligt bevis for den

tavse videns underforståede forudsætninger, nemlig at mennesket synes at besidde viden, selvom denne viden er af ikke-sproglig karakter, og mennesket synes at kunne gøre noget – på en professionel og kompetent måde – uden at deres handlinger og færdigheder er baseret på regler og forskningsbaseret pædagogisk viden om hvad der virker (Imsen, 2009; Wackerhausen & Wackerhausen, 1999).

Under faglighedstemaet bliver det tydeligt, at Glad Fagskole har hentet meget af deres grundlag i progressiv pædagogik og mesterlære som situeret læring. Nedenfor ekspliciterer en tilfældig udvalgt informant Glad Fagskoles teoretiske grundlag specifikt med reference til Lave og Wenger således:

(Faglærer 1): *Altså, jeg tænker på dengang jeg læste pædagogik på tilvalg på UNI, der læste jeg en bog om situeret læring. Og jeg synes egentlig, at der er nogle tanker derfra, som rammer meget godt det vi gør her. Vi skaber en faglig situation som på en eller anden måde er knyttet til en faglig verden udenfor. Den faglighed starter man med at blive en del af her på skolen – først som agent her ude et sted – så tilegner man sig mere og mere den faglighed, og så på et eller andet tidspunkt så bliver man en central deltager i det (arbejdsfelt, P.F.). Men de er jo alle sammen perifere deltagere til at starte med. Så det er ret meget den der bevægelse vi arbejder med synes jeg. (Fokusgruppe med Glad Teater, s. 21).*

Implicit kommer Glad Fagskoles orientering mod situated learning til udtryk ved, at flertallet af faglærerne ikke trækker på teoretiske, almenpædagogiske og didaktiske principper, ligesom forskningsbaseret viden om hvad der virker i praksis slet ikke i-talesættes. Tværtimod fremhæver de fleste af faglærerne, der på Glad Fagskole har ansvar for undervisningens gennemførelse, gennemgående fagspecifik håndværksmæssig viden og praktisk erfaring som elementer der er i centrum for deres undervisningspraksis, hvilket indikerer at deres undervisningspraksis overvejende følger praktiske, tavse og erfaringsbaserede principper. Følgende citater er udvalgte eksempler herpå:

(Faglærer 1): *Hvad var det mere du sagde? Du sagde sådan nogle fine ting. Jeg kunne godt tænke mig, at få uddybet teori om indlæringsstrategier og pædagogik. (Moderator): Ja. Det kunne jeg også godt. (Faglærer 2): Det kunne jeg også godt. (Faglærer 1 og Faglærer 2): Griner. (Faglærer 2): Jammen, jeg har bl.a. skrevet det fordi, jeg synes at det er vigtigt, at have en teori om og en strategi for sin undervisning. Og også det, at have evnen til at arbejde pædagogisk. Men jeg synes faktisk, at det er en af mine bløde (svage, P.F.) sider. Så det er et område, som jeg godt kunne tænke mig at*

vide noget mere om. (Moderator): Uhm. (Faglærer 2): Hvordan skal jeg sige det... det er et område, som jeg godt selv kunne tænke mig, at bruge noget mere tid på. Hvor jeg kunne blive mere klar på min egen måde, at undervise på. Fordi jeg måske godt nogen gange kan tænke, at egentlig godt kunne bruge lidt mere teori, så jeg kunne forklare og formidle tingene på en anden måde. Fordi tit så står man i situationer, hvor eleven bare ikke fatter det man siger. Jeg synes så selv vi er gode til, at komme omkring det. Det er ikke det. (Moderator): Nej? (Faglærer 2): Vi er gode til at gribe de bolde der kommer. Og vi er gode til at prøve nye veje. Men ja, jeg synes godt at det kunne være et punkt vi kunne arbejde med. (...). (Faglærer 2): Ja, det er nemlig det. Og så drejer det sig igen om – for nu at vende tilbage til det der med teori – så har jeg arbejdet pædagogisk i rigtig mange år. Men jeg har aldrig taget en pædagogisk uddannelse. (Moderator): Uhm. (Faglærer 2): Men jeg har været på diverse seminarer og jeg har læst lidt. Men jeg har ikke den pædagogiske uddannelse. Jeg har ikke gennemgået et uddannelsesforløb, hvor jeg har haft ren teori. For også at kunne have det som baggrund. Og derfor så er det klart, at der er nogle steder hvor jeg tænker, at det kunne jeg godt blive bedre til. (Moderator): Uhm. (Faglærer 2): Der kunne godt være nogle områder, hvor jeg godt kunne være mere bevidst om det jeg gør i praksis. Og det var måske muligt, hvis jeg fik lidt mere teori på. Eller... (Moderator): Uhm. (Faglærer 2): ... jeg ville kunne udvide min forståelse af tingene, ved at have noget teori bag, ikke? (Moderator): Ja. (Fokusgruppe med Teaterlinjen, s. 28).

(Moderator): Jeg vil bede jer om hver især at nævne tre begreber som i forbinder med didaktik til forskel fra faglighed og kompetence? Vil du starte? Hvis jeg siger didaktik, siger det dig så overhovedet noget? (Faglærer 4): Jeg sidder bare og nikker, for jeg ved det ikke. Jeg var faktisk nødt til at slå det op. (Moderator): Men det er faktisk interessant, at du siger det. Men jeg kunne nu godt tænke mig, førend jeg definerer begrebet, for det vil jeg gerne forsøge at gøre bagefter. Men jeg synes jo at det er interessant, at du indledningsvis udsiger ”Didaktik? Hvad betyder det?”. Fordi jeg jo netop er ude og interviewe faglærere, der underviser på en skole, der slår et slag for at praktisere faguddannelse. Inden jeg går videre med at definere didaktik, er der så nogen af jer de har mod på... (Faglærer 2): At beskrive selve begrebet? (Moderator): Ja? (Faglærer 2): Jeg har ingen anelse om det. (Alle griner, P.F.) (Fokusgruppe med TV-linjen, s, 16).

(Faglærer 2): Nu har jeg selvfølgelig også tænkt over det, fordi vi havde gennemgang i går. Og vi er inde på et område, som jeg godt selv kunne tænke mig at blive bedre til. (Moderator): Prøv at fold ud, hvad det er du gerne vil blive bedre til. Hvorfor er det vigtigt, at have et særligt sprog i forhold

til at formidle dit fag. Var det ikke sådan de formulerede det indledningsvist. (Faglærer 2): Jo, men det er også bare det at have et varieret sprog omkring, hvad det er man ser og oplever. At det ikke bare er noget man har inde i sig selv, men at man simpelthen kan sætte ord på, hvorfor det ene fungerer bedre end det andet. (...). (Faglærer 2): Det handler simpelthen om at kunne formulere sig omkring, hvorfor vi gør som vi gør. Og nuancerer det sprog. Egentlig er jeg jo selv et eksempel på det lige nu, ikke. For lige nu, der har jeg svært ved at sætte ord på, hvad det er jeg egentlig vil sige. (Fokusgruppe med Tegnestuelinjen, s. 4).

Det er dog muligt, at iagttage en udvikling væk fra situated learning, idet især ledelsen argumenterer for, at kompetenceorientering, uddannelsesstandarder og registrering af resultater i form af formaliserede kompetencebeviser (NQF), indeholder et stort potentiale for skole- og undervisningsudvikling, hvis et sådant initiativ vel og mærke omsættes reflekteret i forhold til målgruppen. Denne nyorientering signalerer, at Glad Fagskole vender sig mod mere formel, målfokuseret og anvendelsesorienteret læring, som impuls for progredierende faglig, personlig og social kompetence udvikling, herunder læringskompetence, forstået som evnen til lære at lære, som der er bred konsensus om, sætter den enkelte i stand til produktivt at omgås den pluralisme og omskiftelighed, som karakteriserer det moderne og komplekse videnssamfund, hvor kompetenceudvikling gennem formel uddannelse spiller en afgørende rolle, i forhold til at kunne bevæge sig videre i uddannelsessystemet og/eller arbejdsmarkedet.

Baggrunden for omstilling til kompetenceorientering og konsekvent anvendelse af uddannelsesstandarder i stigende grad er kommet i fokus, skal findes i Lissabon-strategien og det nationale reformprogram, som er Danmarks bidrag til Lissabon-strategien, og som er EU's strategi for øget vækst og beskæftigelse.

Siden vedtagelsen af Lissabon-strategien i 2000, har EU's medlemslande haft som fælles mål, at skabe større sammenlignelighed og større gennemsigtighed i uddannelsessystemerne med det formål at: 1) fremme studerendes mobilitet, 2) sikre gensidig anerkendelse af uddannelser og 3) gøre livslang læring for alle til en realitet. Kommissionen har til dette formål udarbejdet en "oversættelsesnøgle" – en europæisk referenceramme for livslang læring (EQF - European Qualification Framework) – som er et værktøj til at øge gennemsigtigheden i uddannelserne. EQF'en skal på nationalt niveau følges op af en national kvalifikationsramme (NQF - National Qualification Framework), som har til formål at skabe et overblik over nationale uddannelser.

NQF'en skal kobles til EQF'en, med det formål at forbedre sammenligneligheden mellem og gennemskueligheden i de europæiske uddannelsessystemer (International, 2010).

En kvalifikationsramme er en samlet, systematisk og niveaudelt beskrivelse af kvalifikationer, der kan erhverves inden for et givet uddannelsessystem. Den danske kvalifikationsramme (NQF) ordner alle danske kvalifikationer i et beskrivelsessystem på otte niveauer. I kvalifikationsrammen indplaceres grader og uddannelsesbeviser på de otte niveauer ud fra deres læringsudbytte, frem for deres pensum, uddannelsesforløb eller varighed. Brugen af læringsudbytte begrundes med, at det bliver lettere at sammenligne forskellige grader og uddannelsesbeviser såvel indenfor det danske uddannelsessystem, som i forhold til udenlandske kvalifikationer via den europæiske kvalifikationsramme. Grader og uddannelsesbeviser skal være tildelt i medfør af en lov eller bekendtgørelse, og skal være kvalitetssikrede af en offentlig myndighed i det danske uddannelsessystem. Eksempler på akkrediterede kvalifikationer er kandidatgraden, professionsbachelorgraden i sygepleje, erhvervsuddannelsesbeviset for tømrer og AMU-beviset for industristillads.

Der er fire centrale begreber i NQF'en som kort skal uddybes: 1) Læringsudbytte, 2) Viden; 3) Færdigheder og 4) Kompetencer. Ideen er, at man livslangt bygger oven på de kvalifikationer (færdigheder og kompetencer), man har erhvervet sig tidligere i uddannelsessystemet. Ved at uddanne sig bevæger man sig således op i hierarkiet af uddannelsesniveauer. Læringsudbyttet beskrives således i kvalifikationsrammen i form af viden, færdigheder og kompetencer. Viden omfatter både viden om et emne og forståelse, det vil sige, om man er i stand til at sætte sin viden i sammenhæng og forklare den for andre. Viden kan være både om teori og praksis. Færdigheder er det, som man kan gøre eller udføre. Der kan være tale om praktiske færdigheder, kognitive færdigheder, kreative færdigheder eller kommunikative færdigheder. Kompetencer er evnen til at anvende viden og færdigheder i en given kontekst. Her er ansvar og selvstændighed centrale begreber⁵.

⁵ Definitionerne af de tre typer af læringsresultater viden, færdigheder og kompetencer uddybes i bilag 1 Undervisningsministeriet har endvidere lavet en folder "Den danske kvalifikationsramme for livslang læring – et redskab til at få overblik over uddannelserne i Danmark" der forklarer nærmere om rammen og processen for færdiggørelsen af den (Undervisningsministeriet, 2009).

I nedenstående citat begrundes ledelsen, hvorfor de har valgt at implementere NQF i deres STU-tilbud. I den forbindelse lægges der vægt på, at Glad Fagskole er en skole, der tilbyder en treårig uddannelse. Glad Fagskole vil på linje med andre formaliserede uddannelsesstilbud gerne bidrage til at professionalisere og kvalitetssikre skolens undervisning mhp., at øge elevernes læringsudbytte og sidst men ikke mindst, vil de gerne kunne give deres elever et anerkendt og formelt bevis på, hvad de har lært gennem det samlede uddannelsesforløb, dvs. et uddannelsesbevis som er gyldigt ved ansøgning om optagelse til videregående uddannelse og/eller er anvendeligt i forbindelse med jobsøgning på det regulære arbejdsmarked:

(Leder 1): ... vi (har været, P.F.) i gang med, at udvikle os indenfor noget der hedder OCN, som er et program man bruger på produktionsskoler. Man bruger det i England og i Sverige. Men vi afbrød det samarbejde fordi det program ikke var egnet til vores form for uddannelse. Vi tilbyder en treårig uddannelse og sådan som vi har tilrettelagt den, så får du den faglighed ved at gennemgå et uddannelsesforløb på tre år. Du behøver ikke at få hele uddannelsen. Man kan godt shoppe rundt og tage forskellige kurser – og det er så også en STU – men vi har valgt at sige, at her hos os der kan du få en faglig uddannelse som tager tre år. (M): Får man udstedt papir på det? (Leder 1): Ja, så får man udstedt et kompetencepapir, som vi har valgt at kalde et kompetencebevis fordi vi synes der er mere tyngde i betegnelsen bevis end papir. OCN-programmet var mere egnet til kurser. Dvs. programmet ikke rummede den kompleksitet, faglighed og didaktik, der er i spil på en treårig uddannelse. Den (læringsmæssige progression eleverne tilegner sig gennem et treårigt forløb, P.F.) kunne ikke måles, så derfor gik vi videre med vores eget og blev ved med at udvikle det. Og så blev vi kontaktet af NQF, som via vores hjemmeside havde fået øje på vores undervisningsplaner. Og de spurgte om ikke vi ville være pilotskole. Så der er vi så blevet. Østrig, Malta og København bidrager med pilotskoler i et større europæisk samarbejde under Da Vinci-programmet. Vi har et møde i morgen. Der kommer de og de skal være her i tre dage, hvor vi skal udvikle en model som bliver sådan en europæisk standard. (M): Kunne man forestille sig, at kompetencebeviset kunne være adgangsgivende til et videregående uddannelsesforløb for jeres elever? (Leder 1): Ja, men så skal det være en overbygning til STU'en, og det er jo også det der bliver arbejdet på. Vi har faktisk lavet et forslag til, hvordan det kunne se ud. Hvordan man kunne strikke sådan en uddannelse sammen. Fordi det synes vi at der ville være rigtig god grund til at gøre. (M): Så livslang læring også bliver en mulighed for jeres målgruppe? (Leder 1): Ja, helt sikkert. Men det NQF-samarbejde vi er i gang med nu, det ender om et år ud i en europæisk konference, hvor Glad Fagskole skal

præsentere den europæiske standard. Altså vores bud på den europæiske standard. (Fokusgruppe med ledelse, s. 19).

Som ledelsen selv gør opmærksom på, så finder nogle af lærerne, at orienteringen mod kompetencemodeller og uddannelsesstandarder og regelmæssige standpunktsvurderinger bliver *”for struktureret og for skolastisk. Altså, det bliver for meget, hvis vi skal til at være supertjekkede, for det vil dræbe energien, lysten og drivet”* (Fokusgruppe med ledelse, s. 19). Med andre ord så udtrykker flere medarbejdere, med reference til situeret læring og normativ reformpædagogik, at der er sket en uhensigtsmæssig intellektualisering og instrumentalisering af grundskolen, som man skal forsøge at imødegå på STU'en. Når omstillingen til kompetenceorientering her bliver en del af et organisatorisk dilemma, skyldes det efter alt at dømme, at kompetenceorientering må ses i sammenhæng med diskussionen om professionalisering på det sociale område.

Kompetenceorientering bliver her en del af argumentet for formelle uddannelseskompetencer og forskningsbaseret indsats, som stilles over for argumenterne for en mere uakademisk, spontan tilgang, hvor den *”tavse viden”* er essensen i det sociale arbejdes professionalitet. Dilemmaet består således imellem; 1) prioriteringen af formel uddannelse og videnskabelig tilgang i (social)pædagogisk arbejde og 2) betoningen af en mere uformel og intuitiv tilgang, hvor mesterlæren foreskrives som den bedste kilde til kompetenceudvikling. Mens den formelle tilgang kritiseres for at blive upersonlig og rutinepræget og for at tabe unge med svage læringsforudsætninger, indebærer den mere erfaringsbaserede tilgang en risikofyldt tendens til at underkende det behov for speciel viden, der kan være behov for i visse problemstillinger, samtidig med at den hindrer en åben diskussion af metoder og hvad der virker i det (social)pædagogiske arbejde.

Også uden for Glad Fagskole er det i høj grad et omstridt spørgsmål både blandt forskere og praktikere, hvorvidt en orientering mod kompetencemodeller og uddannelsesstandarder, såvel som regelmæssige standpunktsvurderinger, er et hensigtsmæssigt svar på det komplekse og moderne videnssamfunds udfordringer. Omdrejningsspørgsmålet i denne diskussion er hvorvidt skolen er for livet eller erhvervslivet, og hvorvidt man i skolen skal vægte individets proces frem for det endelige resultat – en stadig aktuell diskussion, der bl.a. kommer til udtryk i et temanummer om enhedsskolen udgivet af foreningen Unge Pædagoger i 2010 (Olsen, et al., 2010).

Flere forskere stiller nogle relevante spørgsmål og udtrykker bekymringer vedr. kompetenceorientering, som knytter sig til emnet ”konstitutive følgekonskvenser af indikatorer”. I Pernille Krogh Fryd’s Ph.d-afhandling ”Team & Test” er der foretaget en systemteoretisk og komparativ interviewundersøgelse af implementeringen af accountability-reformpolitik i grundskolen i Danmark og USA (Fryd, 2009). I afhandlingen kan der i samtlige interviews foretaget med skoleledere og lærere, iagttages en klar tendens til at pædagogisk praksis er skeptiske over for det politiske systems kvalitets- og kontrolstrategi, som implicerer anvendelsen af præcise mål-indikatorer. Især identificerer pædagogisk praksis flere negative følgekonskvenser i forbindelse med kravet om, at anvende nationale standarder og test, som er veldokumenterede indenfor uddannelses- og evalueringsforskningen: 1) Indikatorfiksering, hvilket indebære en potentiel risiko for at man målretter undervisning alene mod det der måles på bekostning af bredere målsætninger i curriculum, så som udvikling af personlig og sociale kompetencer. Disse negative følgekonskvenser af indikatorfiksering går også under betegnelserne ”teaching to the test” og ”narrowing of curriculum”. I dette lys kan snævre og præcise mål-indikatorer måske nok fremme førsteordenslæring (færdighedsorienteret læring), men paradoksalt nok samtidig stille sig i vejen for reflekteret andenordens læring, herunder kompetenceorientering mod udvikling af evnen til at lære at lære. En anden dimension af fænomenet indikatorfiksering, som især gør sig gældende hvis ikke man opererer med komplementerende præstationskriterier, er at man underviser samtlige elever efter laveste fællesnævner. Med andre ord er der potentiel risiko for, at man i praksis lader alt over regelstandarder ude af betragtning. Endvidere påpeger informanterne fænomenet creaming, som udmønter sig ved at skolerne og lærerne udvælger sig de elever, der giver de bedste chancer for en pæn score. Ideen med nationale test er nemlig at resultaterne skal kunne offentliggøres på kommunalt niveau. Skoler og kommuner skal have mere frihed - men til gengæld kvittere med gennemsigtighed omkring resultaterne. På sigt kan denne transparens og konkurrence omkring resultater føre til udviklingen af A og B skoler, fordi mange handlekraftige og kritiske overskudsforældre må forventes at sætte deres børn i solide skoler, evt. privatskoler, der scorer højt på testene. I nedenstående citat udtrykker en faglærer på Glad Fagskole sine bekymringer, der her knytter sig til fænomenet creaming:

(Faglærer 3): *Både ja og nej. Det er jo... jeg har det sådan med det, at jeg synes det er meget godt at vi prøver på at få skabt et ensartet udtryk. Det kan jeg godt se visse fordele i. Men jeg kan også godt se problemerne i det. Og det er... altså det som jeg frygter, det er at vi skal til at ligne alle de andre. Vi skal ikke begynde at blive en teknisk skole. Vi skal ikke begynde at ligne alle mulige*

andre. (Moderator): Nej? (Faglærer 3): Fordi... f.eks. så har jeg selv før undervist på filmskolen. Og måden som man får resultater fra på filmskolen, det er ved at vælge fra. Altså, du vælger elever fra og du vælger elever ind, som du ved kan gennemføre det her. De krav der er stillet op og den måde uddannelsen er tilrettelagt på – altså, man vælger de elever til, som man ved kan gennemføre det. Og det er de forventninger de bliver valgt ind på. Og så smider man nogen ud, som måske har masser af evner. De kan være fantastisk dygtige, men de passer bare ikke ind i den standardiserede ramme. Og derfor så bliver de valgt fra. Og det er det sammen som de gør på teknisk skole og så mange andre steder. Og det... og den frygt har jeg lidt. For når man begynder på det her, så er der sikkert nogen om hvem man vil sige ”de elever er vi nødt til at smide ud, fordi de passer ikke ind i rammen”. Fordi så bliver det noget med, at vi skal opnå noget. I sidste ende så skal vi få nogle elever ud som kan opnå de her internationale krav. Og hvad gør vi så med dem som ikke kan? (Fokusgruppe med Radiolinjen, s. 13).

Når det så er sagt, så er der forholdsvis bred enighed i medarbejderstaben om at implementere NQF. Det fremhæves at struktur og klarhed omkring undervisningen betyder noget for deres elever, ligesom det betyder noget at de får udstedt et formelt kompetencebevis efter endt uddannelse, som reelt giver dem mulighed for at bevæge sig videre i uddannelsessystemet og/eller arbejdsmarkedet. For at sikre elevernes udviklingsmuligheder i henhold til videreuddannelse og job, er det efter alt at dømme vigtigt for Glad Fagskole, at undervisningen udøves med et højt forventningskrav og fagligt ambitionsniveau, hvilket bl.a. indebærer at eleverne skal have klart formulerede udfordringer, der ligger i overkanten af deres kvalifikationer.

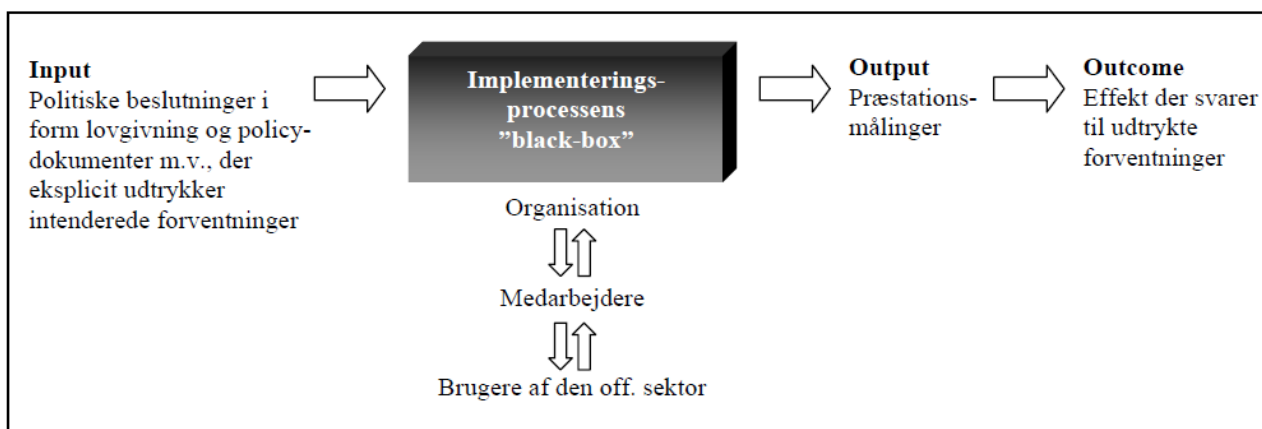
2.1.1. Systemteoretisk analyse

Transfer af viden og kunnen fra uddannelse til konkret arbejdspladsanvendelse er en af de største og måske også mest aktuelle pædagogiske udfordringer i et globaliseret og moderne videnssamfund (Walgren, 2009).

Evnen til at transferere eller overføre viden, synes ligefrem at være udset til at realisere den uddannelsespolitiske vision om det danske samfund som et førende videns- og velfærdssamfund, hvilket kommer til udtryk ved at mange moderne vestlige lande omstiller sig til såkaldt accountability-reformpolitik. I Danmark er accountability-reformpolitik op igennem 90'erne og 00'erne blevet den dominerede uddannelsespolitiske strategi. Accountability-reformpolitik er ikke afskaffelse af statslig kontrol, men en ændring af statslig kontrol, fra kontrol af processer til kontrol

af resultater. Med sådanne bestræbelser omstiller uddannelsespolitikken sig til inputstyring gennem kontrol af output, eller til styring ved forventninger til elevernes læringsudbytte. Præcise mål udtrykker nemlig på inputsiden samfundets forventninger til, hvad elever og studerende i uddannelsessystemet skal lære, mens evalueringer efterfølgende anvendes til at kontrollere, om disse forventninger indfries. Den politiske interesse for at kvalitetssikre uddannelsessystemet sætter således output, i form af elevernes udbytte eller om man vil kompetenceudvikling af undervisningen i fokus (J. Rasmussen, 2004c, s. 108; Rasmussen, 2008, s. 81). Uddybet er accountability-reformpolitik på uddannelsesområdet udtryk for en interesse, der er optaget af, *hvem* der kan holdes ansvarlig af *hvem* for *hvad* og med hvilke *konsekvenser*, i hele spændet fra politiske beslutningstagere over såvel statslig som kommunal administration, uddannelsesinstitutioner (organisationer), undervisere til studerende/elever (Thune, 2005). De aktuelle bestræbelser i udviklingen af accountability-reformpolitikken søger med andre ord ud på, at præcisere ansvaret på alle niveauer i uddannelsessystemet. Som illustreret i figur 1 nedenfor, baserer accountability-reformpolitik sig på en lineær kausal logik, både hvad angår relationen mellem undervisning og læring samt implementering af uddannelsesreformer, altså på forestillingen om at der eksisterer lineær kausale relationer mellem de forskellige implementeringsled:

Figur 1: Kausal lineær policyproces



En grundlagsproblematik i pædagogikken er, hvorvidt det overhovedet er muligt at transferere viden og færdigheder lineært fra en kontekstuel situation til en anden. Transfer defineres – som alle centrale pædagogiske begreber – noget forskelligt i forskellige teoretiske sammenhænge. Der er imidlertid bred enighed om, at anvendelse af det lærte i forskellige kontekster er det centrale. Inden for og på tværs af uddannelsesområder gennemføres undervisningsforløb, der på forskellig måde søger at koble det der læres i én sammenhæng, med det, som læres i en anden sammenhæng. Hele

uddannelsessystemet, ikke mindst de mellemlange videregående uddannelser og erhvervsuddannelserne, er såvel i teori som i praksis bygget op over den forestilling, at det man lærer et sted, anvendes i en anden – ofte progredierende – sammenhæng. Transfer er altså et centralt element i forståelsen af, hvordan uddannelsessystemet gradvis intendere at gøre os klogere, dygtigere og ikke mindst bedre til at handle reflekteret (Walgren, 2009, s. 8).

Jf. figur 1 knytter den seneste restrukturering af uddannelsessystemet i dag sit håb til, at pædagogikken kan skaffe os den modstandsløse transfer, hvor det vi lærer i undervisningen i grundskolen, senere kan anvendes i en voksen- og efteruddannelsessammenhæng og efterfølgende i en arbejdssituation. I en voksen- og efteruddannelsessammenhæng er anvendelse af viden og kunnen et centralt omdrejningspunkt for forståelsen af, hvad der er god undervisning og hvad der er et relevant læringsudbytte. Formålet med STU'en er, at unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov, opnår faglige personlige og sociale kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt, og eventuelt til videre uddannelse og beskæftigelse. Derfor bliver det aktuelt at forsøge at få svar på: Hvilke pædagogiske og didaktiske forhold fremmer transferforhåbningen mellem undervisning og læring i det formelle uddannelsessystem (skolen) og anvendelsen af det lærte uden for dette, for eksempel i et efteruddannelsesforløb eller i en konkret arbejdssituation. I voksen- og efteruddannelsessammenhæng er mesterlære som situeret læring af mange fremhævet som forudsætning for at denne transformation lykkedes:

”Lærere på skolerne og medarbejdere i arbejdslivet fastholder klare institutionelle grænser. Det er alene den enkelte elevs ansvar at kombinere sin deltagelse i de forskellige kontekster – ikke institutionernes. Og det er et stort problem. Transferproblematikken kræver en grundig analyse af institutionsgrænser og institutionsidentiteter, samt at vi gør op med den stærke individualiserende tendens, som den traditionelle transferdiskussion tvinger os til at tænke i” ((Nielsen, her i interview med Rasmussen (Holm-Pedersen, 2009, s. 20)).

Som jeg vil redegøre for i det følgende, er transferproblematikken en af de klassiske grundlagsproblematikker indenfor forholdet mellem undervisning og læring, ligesom det er et af de vanskeligste aspekter i forbindelse med implementering af reformer, og i forbindelse med at gøre teori anvendbar for praksis.

I forbindelse med tidligere nævnte generelle definition på transfer, er det vigtigt at være opmærksom på, at der indenfor forskningsverdenens forskellige konstruktivistiske læringsteorier, er

store teoretiske forskelle i tilgangen til forståelsen af transfer. For at kunne forstå forskelle i grundantagelser i mesterlære som situeret læring, og en systemteoretisk tilgang til transferproblematikken, er det indledningsvist nødvendigt med en kort uddybende præsentation af disse teorier. Spørgsmålet som vil blive problematiseret er, hvorvidt mesterlære som situeret læring har nogen berettigelse i moderne kompetenceorienterede voksen- og erhvervsrettede uddannelses tilbud, der ønsker at fremme reflektiv læringskompetence, forstået som evnen til at lære at lære, som forudsætning for at kunne begå sig videre i uddannelsessystemet og/eller på arbejdsmarkedet i et globaliseret, komplekst videnssamfund.

Lave har en ambition om at udvikle en forståelse af læring, som lægger afstand til den almindelige antagelse om reproduktion af den sociale orden – betragtet som en uproblematisk overføring og internalisering af kultur og vaner, værdier, regler og roller (Lave, 1999a, s. 39). Som hun forklarer så ændrede hendes forskning i vestafrikansk skræddermesterlære, radikalt hendes forståelse af det sender-synspunkt der traditionelt har kendetegnet det bevidsthedsfilosofiske paradigme og den behavioristiske stimuli-respons forståelse, hvor undervisning betragtes som lineær kausal årsag til læring. Et centralt punkt i mesterlæreforskningen, er i modsætning hertil, *”at læring er det mest grundlæggende begreb, og at undervisning (overføring) er noget andet”* (Lave, 1999a, s. 42). Med udgangspunkt i denne grundantagelse begrebsliggør Lave læring som tre indbyrdes forbundne transformationer: 1) en omvending af de polære værdier, der formodes at afspejle de forskellige pædagogiske fordele ved henholdsvis skolegang og ”andre” former for uddannelse; 2) et perspektivskift, således at det vitale fokus på læringsforskning skiftende fra sendere – lærere eller omsorgspersoner – til dem, der lærer; og 3) en opfattelse af læring som socialt situeret virksomhed (Lave, 1999b, s. 44).

Igennem det sidste årti, har Lave og Wengers teori om situeret læring været genstand for grundig analyse, hvor teorien både er blevet vurderet i forhold til dens indre logik, dens præmisser og dens uddannelsesmæssige konsekvenser (Munk, 2002; J. Rasmussen, 2004c). På spørgsmålet om hvorvidt mesterlæren er logisk opbygget, er opmærksomheden især blevet rettet mod to centrale antagelser i mesterlæren, nemlig begrebet perifer legitim deltagelse, som karakteriserer den måde, læring tænkes at finde sted i et praksisfællesskab, samt virksomhedsteori, som udgør teoriens teoretiske fundament. I det følgende, skal Lave’s forsøg på at forstå læring som en del af hverdagslivet og som en mere omfattende social praksis problematiseres.

Problemet med forestillingen om perifer legitim deltagelse består i, at Lave, ved at bytte rundt på de forskellige pædagogiske fordele ved henholdsvis formel skolegang og ”andre” former for uformel uddannelse, anvender begrebet læring i betydningen socialisering. Læring – eller rettere socialisering – forstås nemlig som ”skiftende deltagelse i igangværende social praksis”, hvor læringen helt overvejende består i imitation gennem medleven i denne praksis. Denne tilgang til læreprocessen svarer til 1400-1500-tallets opdragelsesbestræbelser. På denne tid blev opdragelse forstået som socialisation. Opdragelsen bestod således hovedsagligt i, at børn lærte sig det nødvendige som forberedelse til voksentilværelsen gennem imitation af større børn og voksne og deres aktiviteter. Gennem deltagelse i dette praktiske arbejdsfællesskab udviklede og tilegnede børnene sig de dominerende normer og værdier, der knyttede sig til dette snævre fællesskab, som bestod af familien og mennesker i de umiddelbare omgivelser. Dette liv var præget af overleverede ritualer og bestemmelser af kulturelle og sociale selvfølgeligheder. Der fandtes ingen videnskabelige teorier om opdragelse og om børns opvækst, og der var heller ikke brug for dem. Således ifølge den franske socialhistoriker Phillippe Aries (1918-1990):

”Den middelalderlige civilisation... havde ingen forestillinger om opdragelse og uddannelse. I dag afhænger vores samfund af uddannelsessystemets succes, og samfundet ved det. Vi har et uddannelsessystem, en bestemt forestilling om, hvilken uddannelse, der skal gives, og samfundet er bevidst om dens betydning. Nye videnskaber som psykologien, pædiatrien og psykoanalysen vidner om barndommens problemer, og deres løsningsanvisninger når forældrene via den omfattende populærvidenskabelige litteratur. Vores kultur er næsten besat af barndommens psykiske, moralske og seksuelle problemer. En sådan interesse kendte den middelalderlige kultur slet ikke, fordi den slags problemer overhovedet ikke fandtes set fra deres synspunkt: barnet indtog straks efter amningen ophør en plads ved den voksnes side” (Aries, 1960, s. 559, citeret (Giesecke, 1981, s. 36)).

I slutningen af 1700-tallet, i forbindelse med industrialiseringen og de teknologiske landvindinger, udbygges kommunikationsmulighederne. Dette indebærer at samfundets kompleksitet vokser. Som modsvar herpå opstår forskellige organisationer med det formål at reducere kompleksitet. Et eksempel herpå er skolen som organisation i samfundets uddannelsessystem (Luhmann, 2006, s. 95). Socialisationen i familien mister på dette tidspunkt sin betydning, i den forståelse, at de færdigheder børnene tidligere erhvervede sig gennem deltagelse i praktiske arbejdsfællesskaber,

ikke længere var tilstrækkelige til at imødekomme det mere og mere specialiserede industrisamfunds efterspørgsel på arbejdskraft.

Med uddifferentieringen af et skolesystem bliver det ønskeligt og nødvendigt med et grundlag for opdragelses- og undervisningsaktiviteterne og dermed for videnskabelig pædagogisk teori. I 1826 holdt filosofen Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) en række forelæsninger i Berlin. Institutionaliseringsen af opdragelse og undervisning afføder, ifølge Schleiermacher, et eksplicit behov for pædagogisk teori. Han begrundet dette med, at forældre ikke opdrager efter teori, men det gør derimod institutioner for opdragelse og undervisning, da de ikke beskæftiger sig ”med noget ganske tilfældigt”:

”For så vidt angår anvisningerne vedrørende aktiviteter ved de offentlige anstalter, hvor undervisning er hovedsagen så kan man ganske vist ikke påstå, at man her står overfor noget ganske tilfældigt” (Schleiermacher, 1957, s. 8, citeret (J. Rasmussen, 2004c, s. 48).

Schleiermacher etablerer her en forståelse af socialisation og opdragelse som noget der foregår af sig selv i det nære samvær med andre, og en nyere forståelse af opdragelse og undervisning. Med reference til Schleiermacher skelner Luhmann mellem en tidligere forståelse af socialisering og opdragelse som noget der foregår i det nære samvær med andre, sådan som det gjorde sig gældende i det førmoderne middelalder- eller feudalsamfund, og en nyere forståelse af opdragelse og undervisning som noget, der er planlagt og som foregår intentionelt og i offentlige institutioner. Således må socialisering forstås som det der sker uplanlagt, fortrinsvis i de ikke-institutionelle sociale kontekster og opdragelse og undervisning som det, der sker som intenderede bestræbelser i institutionaliserede sociale kontekster (Luhmann, 2000, s. 90; 2006, s. 46 & 75).

Socialisationsbegrebet hviler imidlertid på præmisser, som har undergået betydelige forandringer i løbet af samfundets historie og den teoretiske refleksion over mennesket som socialt væsen. Det klassiske socialisationsbegreb drejede sig som tidligere nævnt om overførsel af kulturgoder fra en generation til den næste. I kølvandet på denne forståelse rejser Luhmann spørgsmålet om, hvordan man udvikler individualitet. Man udskiller sig ikke fra hverandre, ved kun at kopiere kulturmønstre; derved reproducerer man blot, hvad der forventes af alle. Luhmann stiller med denne konstatering sig tvivlende overfor, om socialisationsprocessen overhovedet kan bidrage til at udvikle læringskompetence, der omfatter evnen til at lære at lære:

”Mennesker fødes. Personer opstår gennem socialisation og uddannelse. Når man holder sig denne forskel for øje, er det nærliggende at relatere uddannelsens funktion til det forhold, at mennesker bliver personer. Især i komplekse samfund kan man ikke overlade dette til socialisationen. Den virker ikke tilstrækkeligt specifikt og bliver i for høj grad bundet til det miljø, hvor den finder sted. I begge tilfælde drejer det sig dog om personlighedens skabelse. Netop deri ligger det spillerum, som uddannelsen kan udnytte for dels at korrigere socialisationen, dels at udvide den. At der overhovedet fremkommer et samspil mellem socialisation og uddannelse, er et resultat af begge processers personrelatering. Hvordan mennesket kommer til rette med at være person, er et helt andet spørgsmål” (Luhmann, 2006, s. 65).

I Luhmann's sociologiske systemteori består samfundet eller det sociale ikke af mennesker, men derimod af biologiske, psykiske og sociale autopoietiske systemer. Autopoietiske systemer er operativt lukkede, hvilket betyder at alle systemets operationer finder sted indenfor systemets grænser. De opererer med andre ord rekursivt, det vil sige uden input af information fra omverdenen eller gennem internalisering som optagelse af noget ydre i det indre. Som Rasmussen udtrykker det, så findes der ingen produktion af celler udenfor den levende organisme, ingen tanker eller følelser udenfor bevidstheden, og et socialt system består af netværk af kommunikationer og ikke eksempelvis af mennesker eller psykiske processer, der svømmer rundt i det sociale som melboller i suppen (J. Rasmussen, 2004a, s. 52).

Luhmann foretager en klar skelnen mellem psykiske og sociale systemer. Forholdet mellem psykiske og sociale systemer forstås som et asymmetrisk system/omverdens-forhold, hvor psykiske og sociale systemer er autopoietiske lukkede systemer, der opererer på grundlag af hver deres elementer. Psykiske systemer opererer rekursivt via bevidsthed, det vil sige ved at koble tanker til tanker og følelser til følelser i bevidsthedsprocessen og det sociale opererer rekursivt, fordi det kobler kommunikation til kommunikation. Men det er naturligvis ikke muligt at forestille sig kommunikation, altså personers deltagelse i det sociale, uden bevidsthed, det vil sige uden det psykiskes medvirken.

Luhmann foretager en klar skelnen mellem psykiske og sociale systemer, og med baggrund heri foretager han en ligeså klar skelnen mellem undervisning, læring og socialisering. Opdragelse og opdragelsens specialtilfælde undervisning er, ifølge Luhmann, til forskel fra socialisation kendetegnet ved at:

”Færdigheder og kundskaber erhverves gennem lange sekvenser af koordinerende enkeltskridt. Kun sådan er specialiseringsprocesser og fordelingen af roller på grundlag af specialisering mulig. Det er velkendt” (Luhmann, 2000, s. 250).

I uddannelsessystemet søger man bevidst at tilrettelægge pædagogiske aktiviteter, med henblik på at skabe den personforandring som ikke sker af sig selv. Herudover er undervisning kendetegnet ved, at have en bestemt tilsigtet hensigt, nemlig læring. Med orienteringen mod læringskompetence, bliver læringens centrale betydning reflektiv – hvad enten man lærer, for at man kan lære i anvendelsessituationer, og om hvorledes man kan anvende det lærte; eller for at kunne erstatte viden, der hvor den ikke længere er brugbar, med funktionelt ækvivalente former for viden. Undervisning der intenderer at udvikle læringskompetence, forstået som evnen til at lære at lære, kan på denne baggrund defineres som en intentionel aktivitet, der søger at opnå tilsigtede ændringer af deltagerens personlighed (udvikling af individualitet), som forudsætning for at kunne håndtere kompleksitets- og kontingensproblematikker, dette mhp. at kunne påtage sig ansvaret for specialiserede og omskiftelige rollefunktioner i samfundet.

Ved enhver tilsigtet eller intenderet social aktivitet, vil der altid være et medløb af ikke-intenderede virkninger. Det er denne medløbende læring, disse utilsigtede ændringer som Luhmann definerer som socialisering, eller rettere selvsocialisering. Undervisningens interaktion virker så at sige selvsocialiserende. I et Luhmannsk perspektiv har socialisation at gøre med mennesker, om hvem man ikke kan vide, hvilke indstillinger de i givet fald vil aktualisere, eller hvordan de vil handle, hvorfor han vælger at definere socialisation for selvsocialisation. Som Luhmann konstaterer:

”Socialisation er altid selvsocialisation. Den opstår ikke ved at et system ”overfører” sit meningsmønster til et andet, dens grundproces er i stedet systemets selvreferentielle reproduktion, som socialisationen i sig selv bevirker og erfarer” (Luhmann, 2000, s. 287).

Diskussionen om socialisation i uddannelsessystemet drejer sig om den såkaldte skjulte læreplan (Luhmann, 2006, s. 104). Man skelner her almindeligvis mellem direkte læring, dvs. intenderet læring, gennem pædagogisk intervention i form af undervisning, og indirekte læring, dvs. ikke-intenderet læring, hvor holdninger, værdier og opførelsesmønstre bliver indoptaget som et biprodukt af kontakt med henholdsvis skoleledere, lærere, pædagoger og elever. Med andre ord drejer den skjulte læreplan sig om den selvsocialisering, der i en uddannelse foregår som resultat af

ikke-intenderede forstyrrelser/påvirkninger, så at sige blindt om ryggen på de involverede. Problemet med at vægte socialisering frem for læring er, at mesterlæren etableres og fastholdes "ureflekteret".

Ideen om mesterlære bygger i høj grad på en forventning om, at eleverne observerer, imiterer og tilegner sig den pædagogiske måde, de erfarne mestre agerer på, i forhold til at udvikle en stærk fagidentitet, herunder oplære nye lærlinge til at blive fulgyldige medlemmer af praksisfællesskabet. Men som Wackerhausen i den sammenhæng pointerer, så er langt fra alle erfarne praktikere mestre:

"... langt fra alle "gamle rotter" i en profession er mestre; nogle er kun gamle rotter, som med alle til rådighed værende midler forsvarer sædvanen og egen etableret praksis, selvom denne praksis, måske er stivnet, rigid og uhensigtsmæssig. Der findes ikke blot tavs viden, men også tavs uvidenhed" (Wackerhausen, 2004, s. 19-29).

Man hører ofte at kritiske refleksioner er nødvendige, bl.a. fordi praksiserfaringer, kan være utroværdige og erfaringsrummet skævt. Selvfølgelig reflekterer veletablerede praktikere i et professionsfællesskab, men det de reflekterer over, eller tænker på, er det tematiserede – og sædvane og etableret praksis tematiserer ikke sig selv. Det som tematiserer sig selv i veletableret praksis – det som der tænkes på, det som der skal findes løsninger på osv. – er typisk det, som på forskellig vis blokerer eller besværliggør sædvanens udfoldelse. Af disse grunde vil den veletablerede praktikers refleksion let blive "sædvanens refleksion"; en refleksion som gennem sin tematisering indirekte bekræfter sædvanen mere end den udfordrer den. Der ligger med andre ord implicit en forventning i mesterlæren om, at eleverne tilslutter sig den herskende kultur i en given organisatorisk praksis:

"Hvad visse fortalere for "den reflekterende praktikker" ikke er tilstrækkeligt opmærksomme på, er det forhold, at praktikerne som medlem af en profession(skultur) og et praksisfællesskab, selv er disponeret til at spørge, tænke og finde løsninger inden for rammen af sædvanen. Det at være t anerkendt professionsmedlem, er bl.a. at være "en af vore slags", og at være "en af vores slags" indbefatter at tale som vi gør, at spørge som vi gør, at give den slags redegørelser som "vores slags" giver – eller i almen formulering: at tænke som vi gør" (Wackerhausen, 2004, s. 22).

Eller med andre ord: *”... ”det tavse” er ikke altid er tavs viden, men måske rettere tavse fejltagelser og blind gentagelse af uhensigtsmæssige rutiner i praksis”* (Wackerhausen, 2004, s. 22).

Andre forskere har ligesom Wackerhausen hæftet sig ved, at man for at opretholde den legitimerende orden i praksisfællesskaber, bevidst eller ubevidst, kan komme til at sanktionere de af organisationens medlemmer, der kunne tænkes at forholde sig kritisk refleksivt til fællesskabets synspunkter, interesser og indarbejdede rutiner. For at sætte det lidt på spidsen, så er der en potentiel risiko for at de elever/kollegaer, der sætter spørgsmålstejn ved den fremherskende pædagogiske praksis, kan blive hængt ud som prygelknaber (Jacobsen & Thorsvik, 2002; Skogstad, 2007; Wackerhausen, 2004). Med Wackerhausens formulering:

”Det professionsmedlem, som f.eks. ”spørger sært og fremmed” derved, at spørgsmålene ligger udenfor praksisfællesskabets eller professionens etablerede ”spørgerum”, vil få ”immunsystemets” tiltag, at mærke på flere niveauer. Ligeledes med den, der forsøger sig med ”sære og fremmede svar” på sædvanlige spørgsmål, og som derved bryder det ”redegørelsesrum”, som også er iboende ethvert veletableret praksisfællesskab og enhver professionskultur. (...). At spille ud mod traditionen og sædvanen, i teorien såvel som i praksis, er ikke et uproblematisk og omkostningsfrit foretagende. Det kan koste skrammer” (Wackerhausen, 2004, s. 24-25).

At den studerende i et vist mål får et praksischok efter endt uddannelse, er ofte fremført som en meget alvorlig kritik af teori og uddannelse. Men som Wackerhausen i den forbindelse fastslår, så peger ovenstående på *”at teorien og skolernes opgave ikke er at ”levere” fodformede praktikere, som gnidningsfrit kan falde ind i den daglige praksis og sædvanens stier”* (Wackerhausen, 2004, s. 26).

Problemstillingen kommer altså til udtryk ved en potentiel risiko, nemlig at medlemmerne af praksisfællesskabet ureflekteret bare gør, som man altid har gjort, uden at stille spørgsmålstejn ved, om organisationens pædagogiske erfaringsstrategi nu også fungerer efter hensigten, mht. at udvikle de ønskede kompetencer. Denne ikke-intenderede følgekonsækvens af mesterlærers tavse principper, sker efter alt at dømme, fordi tilgangen foretager en begrebsmæssig opsplitning mellem læring og undervisning, hvor der fokuseres mere på, hvordan og hvad eleven lærer igennem deltagelse i forskellige praksisfællesskaber, end på hvordan et hensigtsmæssigt læringsudbytte- eller resultat opnås gennem intenderet undervisning.

Med reference til Rasmussens spidsformulering, så drager Lave og Wenger en forkert konklusion på en rigtig præmis, nemlig den, at ingen kan lære nogen noget. Men, at ingen kan lære nogen noget, er ikke ensbetydende med, at lærere eller lærermestre ikke skal undervise og vejlede deres elever samt forholde sig reflektivt til, hvorvidt læringsudbyttet svarer til det man intenderer med sin undervisning.

I et systemteoretisk operativt erkendelsesperspektiv, er undervisning, som omverden for den enkeltes læring, et vigtigt miljø for at reflektive læreprocesser kan finde sted. Når forskellen mellem omverden og system lægges til grund for erkendelse, udgør undervisningen en mulig, men ubestemt stimulerende forstyrrelse udefra (omverdenssiden). Imidlertid er det alene den lærende (systemsiden), der ud fra de begrænsninger, som situationen og forudsætningerne sætter, afgør om forstyrrelsen kan iagttages. Læring og undervisning forløber som rekursive processer i hver deres systemtype. Læreren overfører derfor som bekendt ikke noget til eleven, lige så lidt som eleven overfører noget til læreren; men deres kommunikation sætter bevidsthedsoperationer i gang, således at begge – eller snarere alle tre (elev, lærer og socialsystemet undervisning) får mulighed for at lære at lære.

At læreren som konsekvens heraf kun kan udøve en indirekte indvirkning på elevernes læringsbestrebelse, må ikke føre til en nedvurdering af lærerrollen og undervisningens, snarere tværtimod. Orienteringen mod udvikling af læringskompetence, betyder nemlig at lærerens rolle i stigende grad må bestemmes som ekspertrolle: Læreren som ekspert i undervisning. Det betyder at fokus på lærerens faglige indsigt i de områder han skal undervise i må øges, og videre at læreren behersker en bred vifte af undervisnings- og evalueringsformer, som kan bruges i forhold til det enkelte fags særlige karakter, med højde for progressionen i undervisningsforløbet, og i forhold til de enkelte elevs særlige behov for stimulering og støtte af deres læringsbestrebelse (J. Rasmussen, 2004c, s. 305).

Opsamlende kan man sige, at der implicit i det intenderede undervisningsbegreb ligger en intention om at bidrage til læring, men blot fordi det sker ud fra en intention om læring, betyder det ikke nødvendigvis, at der finder læring sted. Set fra niveauet fra den der skal opdrages, kan vedkommende nemlig rette sin opmærksomhed mod enten den intenderede side af undervisningen, eller mod den ikke-intenderede side af undervisningen, hvilket gør det muligt at forklare, at ikke alt som undervisningen intenderer, bliver dens resultat. Dette princip om læring adskiller sig fra

princippet om perfektibilitet og dannelse, det vil sige ideen om at mennesket skulle være udstyret med særlige positive evner eller personlige dispositioner, til at kunne blive mere fuldkommet, altså som forudsætning for det mulige i at kunne opdrage og undervise mennesket til noget stadigt bedre.

Luhmann gør med sin sondring mellem undervisning, læring og selvsocialisering opmærksom på den vigtige pointe, at selvom det er intentionen via undervisning at ville forandre til noget bedre, så er det ikke ensbetydende med at det altid sker. Muligheden for at det ikke sker, må også kunne tages i betragtning. Virkningerne af undervisningsbestræbelserne afgøres nemlig ikke mindst af det individ, der indgår i den sociale kontekst. En konsekvens heraf er, at der socialt set fremkommer både ønskede og uønskede resultater af undervisningen – og ikke mindst derfor er det af betydning, at kunne skelne mellem opdragelse og undervisning som intenderede aktiviteter på den ene side, og selvsocialisering som de ikke-intenderede virkninger af en sådan aktivitet på den anden side. Herved får den professionelle underviser nemlig mulighed for at reflektere over, dvs. andenordens-iagttagelse, de ikke-intenderede og uønskede resultater/problemstillinger, der følger af selve den intentionaliserede opdragelse og undervisning – dette med henblik på, at kunne korrigere og forbedre sine undervisningsbestræbelser, således at eleverne får forbedret forudsætningerne for, at udvikle de ønskede faglige, personlige og sociale kompetencer, herunder evnen til at lære at lære.

2.1.2. Hvad ved vi om god undervisning?

Nyere forskning viser, at ingen andre kendetegn ved undervisningen kan opvise en så stærkt empirisk begrundet betydning for læringsresultater end effektiv klasseledelse (Hattie, 2009, s. 102; Helmke, 2008a, s. 41). Selvom klasseledelse har en helt afgørende betydning for at undervisningspraksis, er den meget løst forankret i STU-tilbud, formentlig fordi mange STU-tilbuds primære pædagogiske vision handler om at udvikle personlige og sociale kompetencer, dette mhp. at give målgruppen en tryk base i hverdagen, hvor deres livsglæde, venskaber og selvstændig udvikling til voksenlivet kan blomstre. På Glad Fagskole sætter man, til forskel fra mange andre STU-tilbud, faglighed og undervisning i centrum for elevernes personlige og sociale kompetenceudvikling, og der er forskningsmæssigt belæg for, at en velfunderet fag-faglighed hos læreren er med til at han/hun kan bedre kan arbejde med den enkelte elevs forståelsestilfælde. Men det skal i den sammenhæng fremhæves at lærerens fag-faglige kompetence ikke i sig selv er tilstrækkelig til, at eleverne kan tillægge undervisningsstoffet mening (Meyer, 2005, s. 54). Fra talrige empiriske undersøgelser ved man, at manglende struktur og uklar undervisning er en

voldsom barriere især for elever med ugunstige læringsforudsætninger. Forskning i forståelighed har vist, at jo ringere elevernes læringsforudsætninger er, desto vigtigere er det at undervisningen er klar og velstruktureret ((Cambell, Kyriakides, Mujis og Robinson, 2004; Wellenreuter; 2005, her citeret (Helmke, 2008b, s. 57)).

Som begreber er det vigtigt at holde klarhed og strukturering adskilt, selvom de i praksis ofte er sammenfaldende. Klarhed beskæftiger sig med den sproglige klarhed i lærerens kommunikative interaktion med eleverne. Forståeligheden afhænger af kendetegn ved sproget og den talendes måde at bruge sproget på, altså en passende dosering af lydstyrke, talehastighed, pauser, artikulation, modulation, klangfarve, samt hvordan det talte sprog understøttes gennem gestik og mimik. Tre dimensioner fremhæves som særlig relevante: 1) Enkelhed (korte, simple sætninger, almindeligt ordvalg, forklarende fagudtryk) i modsætning til det komplicerede; 2) Korthed/prægnans (kort præcis fremstilling, koncentreret omkring det væsentligste) i modsætning til det langtrukne/manglende præcision; og 3) Ordning/inddeling (overskueligt opdelt, det ene følger det andet, skelnen mellem væsentligt og uvæsentligt – synlig råd tråd/progression) i modsætning til ikke-opdelt/uden sammenhæng. Omvendt viser forskningen viser at uklar kommunikation (usikre og afsvækkende udsagn, ukorrekt grammatik eller ordvalg, kontinuitetsudbrud og forstyrrende vanelyde) giver et ringere læringsudbytte (Helmke, 2008a, s. 52-53).

Fra en didaktisk synsvinkel, omfatter en godt struktureret læringsfremmende sekvens, ifølge Meyer, følgende faser: 1) Information om undervisningsmål; 2) Konstatning af læringsforudsætninger og aktivering af før-viden; 3) Eksemplificerende præsentation af lærestoffet; 4) Øvelser med vejledning; 5) Forståelseskontrol; 6) Selvstændig øvelse og fordybelse gennem lektier, der relaterer sig til undervisningsstoffet.

Uddybende drejer strukturering sig om den funktionelt logiske sammenhæng, der er mellem undervisningens faser, og forbindelsen mellem dem. Strukturering har til hensigt at formidle undervisningsstoffet sådan, at det fører til en velorganiseret og progredierende vidensbase. En progredierende videnstilegnelse, uden brud i form af misforståelser og fejllæring, kræver samklang mellem elevernes før-viden og før-erfaringer på den ene side og det nye stof på den anden side. Som den tyske didaktiker Andreas Helmke understreger, så opstår faren for brud altid, når forståelse af bestemte begreber eller sammenhænge forudsættes, men som ikke er tilstede hos eleven (Helmke, 2008b, s. 54). Sammenfattende kan man sige at undervisning er klart struktureret, når

varetagelsen af undervisningen fungerer, og når der i lige høj grad for lærere og elever er en tydelig ”rød tråd” (progression, P.F.) i undervisningen (Meyer, 2005, s. 24).

Reformpædagogiske undervisningsbestræbelser, der sætter eleven i centrum for undervisningen, og som lægger op til ansvar for egen læring, problemorienterede og deltagerstyrede arbejdsformer, har på den ene side den fordel, at tilgangen aktivt inddrager elevernes eget engagement og tager deres bidrag til undervisningen alvorligt. Men nogle elever, der af den ene eller anden grund ikke magter at tage ansvar for egen læring, og som har svært ved at afkode de frie normer i skolen, får ofte et alt for ringe udbytte af undervisningen. Dette er paradoksalt, da reformpædagogikkens idealer med større vægt på demokrati og involvering, og mindre autoritære og frie rammer om undervisning, netop vandt indpas i forsøg på at imødegå det skolastiske paradigme, samt i et forsøg på at give elever med en ikke-boglig baggrund større chancelighed.

Med reference til nyere empirisk forskning, er klasseledelse, velstruktureret og klar undervisning en ufravigelig forudsætning, hvis man vil undgå at kløften i kompetenceudvikling mellem privilegerede elever og elever med ugunstige betingelser skal vokse yderligere. Men som den tyske didaktiker Hilbert Meyer i den forbindelse understreger, så er det vigtigt at notere sig, at både den lærerstyrede og instruerende frontalundervisning og den progressive frie og mere problemorienterede undervisning har deres berettigelse, i moderne uddannelsestilbud:

”Ved hjælp af klar strukturering af undervisningen skaber man forudsætninger for en vellykket læring. I den sammenhæng skal læreren have den ledende rolle. Men med tiden bør eleverne lære at løse denne opgave i samarbejde med deres lærere og medstuderende.(...) Lærere er derfor godt hjulpet, hvis de sørger for, at deres elever har mulighed for at lære efter begge koncepter”(Meyer, 2005, s. 37 & 156).

Opsamlende kan man med reference til systemteori sige, at undervisningen med fordel kan tematiseres. I den intentionelle undervisningsinteraktion – hvad enten den foregår som formidling af teori i et klasseværelse eller som praksisnær kontekstuel undervisning i et udviklet læringsrum – kan den strukturelle kobling have svære kår, hvis der ikke er struktur og klarhed over hvad der er kommunikationens tema. Lader man elevernes tanker og associationer få frit løb, sådan at de uden målstyring og redigering introduceres som bidrag i kommunikationen, forstyrrer man som lærer ikke meningsfuldt. Tværtimod bidrager man med støj, der vanskeliggør koblingen til undervisningens intenderede side, og dermed også vanskeliggør chancerne for at undervisningen

resulterer i succesfuldt læringsudbytte/ønsket systemforandring hos eleverne (udvikling af individualitet).

Med reference til Luhmann kan man konkludere, at undervisningen er læringens intentionelle ramme, og at der efter alt at dømme er brug for lærere og kuratorer/socialpædagoger med stærke fag-faglige, fag-didaktiske og ledelsesmæssige forudsætninger, som også anvender resultater af empirisk undervisningsforskning til professionel inspiration for deres undervisningspraksis og pædagogiske arbejde.

Endvidere er det vigtigt, at undervisningen på STU-tilbud tilrettelægges, så der sikres en tæt kobling mellem uddannelsens teori samt redskabsfag og praksisudøvelsen af faget. Både underviserne og kuratorer som er ansat på de formelle uddannelsesinstitutioner, samt praktikvejlederne på de tilknyttede arbejdspladser, udgør en væsentlig faktor, når der skal skabes sammenhæng mellem teori og praktik. Et bud på et styrende princip som kan optimere transferforhåbningen mellem teori og praksis på STU-tilbud, kunne være en forsknings- og teoriorienteret tilgang til efteruddannelse, der sikrer, at underviserne og kuratorerne i det formaliserede uddannelses tilbud, såvel som praktikvejlederne på de tilknyttede produktionsenheder/arbejdspladser, får opdateret deres viden om videnskabelige tilgange og metoder inden for faget pædagogik og didaktik. En viden der skal bidrage til refleksion over, og analyse af, deltagernes udfordringer i praksis, samt inspirere til nye og bedre tværfaglige pædagogiske interventioner. Den kompetenceudvikling af personalet som sker via relevant efteruddannelse, kan her hensigtsmæssigt løbende understøttes ved fortsat deltagelse i forskningsbaserede udviklingsprojekter, der har til formål at udvikle solid forskningsbaseret viden om, hvad der virker med rimelighed i praksis, ikke mindst når det handler om at udvikle læringskompetence, forstået som evnen til at lære at lære, hos den målgruppe STU-tilbudet retter sig imod. Hvilke specifikke udfordringer Glad Fagskole har i den henseende, samt hvordan de søger at håndtere problemstillingen mellem formel og uformel opdragelse og undervisning, vil blive udfoldet yderligere under temaerne, kompetence, didaktik og inkluderende pædagogik.

3. Forskelssættende perspektiver på temaet kompetencer

3.1. Faglig kompetenceudvikling/Personlig og social kompetenceudvikling

Ved gennemlæsning af samtlige interviews tegner der sig et dominerende forskelssættende mønster som med reference til systemteoretisk forskelslogik forskelssættes således: Faglige Kompetenceudvikling/Personlig og social kompetenceudvikling

Det fremgår klart af kommunikationen i de gennemførte fokusgruppeinterviews, at Glad Fagskole drager en skillelinje mellem kuratorernes/(social)pædagogers forventningsstrukturer til deres kerneydelse og hvilke kompetencer de primært satser på at fremme hos eleverne (personlig og social kompetence som forudsætning for faglig kompetenceudvikling), og faglærernes forventningsstrukturer til deres kerneydelse og hvilke kompetencer de primært satser på at fremme hos eleverne (faglig kompetence som forudsætning for udvikling af personlig og social kompetence). Problemstillingen som kommer til udtryk i samtlige interviews skitserer et dilemma, nemlig hvorvidt det socialpædagogiske arbejde på handicapområdet, i sig selv indebærer en risiko for stigmatisering. For at kunne udfolde den iagttagede problemstilling, anlægges indledningsvist et retrospektivt perspektiv på dansk socialpædagogiks samfundsmæssige og teoretiske udvikling, dette mhp. at identificere hvad socialpædagogikken i egen selvforståelse fremhæver som deres kerneydelse.

Socialpædagogikkens kerneydelse, der især udøves af pædagoger i dag- og døgninstitutioner, sigter mod det enkelte individs personlighedsudvikling og trivsel, og der lægges vægt på arbejdet med dels den enkelte person, dels dennes omgivelser, som bl.a. familie, skole og arbejdsplads.

Socialpædagogikken er således karakteriseret ved, at opdragelse og uddannelse dels forstås som samfundsmæssigt betinget, dels har et socialt forberedende sigte, der konkretiserer den enkeltes samfundstilhørsforhold og sociale ansvar. Omsorg for de socialt dårligst stillede grupper er derfor en del af socialpædagogikkens område.

En konkretisering af socialpædagogisk praksis fandt sted med Handbuch der Pädagogik (1928-33) af Herman Nohl (1879-1960) og Ludwig Pallat (1867-1946), hvori der gives udtryk for, at alle opdragelsesinstitutioner, bortset fra familie og skole, generelt bør defineres som socialpædagogiske institutioner (Bisgaard, 2009).

Tilskyndelsen fra Dewey og reformpædagogikken førte til, at Den frie Skole, blev oprettet i 1926. I 1940 stiftede medlemmer af de to foreninger Landsforeningen Den Frie Skole og Dansk Montessoriselskab en ny, fælles forening, Socialpædagogisk forening for ny opdragelse. Den blev senere omdøbt til Danmarks Socialpædagogiske Forening. Foreningen blev samlingssted for tidens kulturradikale og reformpædagogiske tanker, men også stedet, hvor nye ideer inden for opdragelse og undervisning skulle formidles, dels gennem et nyt tidsskrift, dels gennem debattmøder, sommerstævner m.v. (Hegstrup, 2005, s. 7)

Ludvig Beck fik stor betydning for Kristelig Forening til Bistand for Børn og Unge (KFBU) og for børneforsorgen og socialpædagogikken som helhed. Beck tog initiativ til oprettelse af Barnets Højskole, det senere Hindholm Socialpædagogiske Seminarium, og der er bred enig om, at han fik afgørende indflydelse på uddannelsen af medarbejdere til døgninstitutionerne. De kristne grundholdninger var rettesnor og en væsentlig inspirationskilde for Becks socialpædagogiske arbejde. I 1943 gjorde Beck opmærksom på det problematiske i at anvende begrebet uddannelse for de medarbejdere, der skulle arbejde på opdragelseshjemmene. Han anså ikke de eksisterende uddannelsesmuligheder – specielt lærerseminarierne for tilstrækkelige til at kunne tage sig af institutionernes udsatte børn og unge. Med anvendelsen af begrebet dygtiggørelse ønskede Ludvig Beck at udvide indholdet i uddannelsesbegrebet, så det ikke bare omfattede viden, kundskaber og færdigheder, men også en personlig dimension (Thorsen, 2007). Beck udtrykte det således:

”... lige så klart maa det være, at Målet for Dygtiggørelse, der skal have i Sigte fra Begyndelsen, er Udfoldelsen af det hjemlige, det praktiske, det personlige” (Beck, her citeret (Thorsen, 2007)).

Der er i dag ikke nedskrevet nogen udspecificeret kristen moral for det socialpædagogiske arbejde, men derimod et fælles professionsetisk grundlag for pædagoger. Her bliver formålet for med det pædagogiske arbejde formuleret som omsorg, socialisering, dannelse og læring mhp. at fremme børns og unges trivsel og udvikling. Det pædagogiske arbejde bygger på værdierne omsorg, ligeværd, professionel integritet og social retfærdighed. Omsorg ansues som grundlæggende værdi, som omfatter værdierne empati, tryghed, tillid og ansvaret for den anden. Ligeværd i den pædagogiske relation kendetegnes ved dialog, anerkendelse, respekt og tolerance. Professionel integritet er karakteriseret ved værdier som høj faglighed, ansvarlighed, troværdighed og åbenhed. Den professionelle praksis fremmer social retfærdighed og demokratiske værdier. Den kendetegnes ved værdier som inddragelse, mangfoldighed, fællesskab og rummelighed (BUPL, 2011).

Det handler altså bl.a. om at udføre socialpædagogisk omsorgarbejde ud fra et etisk og anerkendende menneskesyn. Løgstrup er efter alt at dømme en vigtig inspirationskilde for det socialpædagogiske arbejde, idet han med bogen ”Den etiske fordring” (1956), skaber et grundlag, hvorfra det er muligt at diskutere etik og praktisere socialpædagogik, uanset om man er kristen eller ikke-kristen. I bogen beskriver Løgstrup, hvordan den etiske fordring på afgørende vis hænger sammen med et gensidigt afhængighedsforhold mellem mennesker. Fordringen er det tavse og iboende krav om, at vi skal tage vare på og anerkende hinanden. Det skal vi, fordi vi ontologisk set, er prisgivet hinanden:

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej” (Løgstrup, 1956, s. 25).

I essayet ”Udfordringer til den socialpædagogiske indsats for mennesker med multiple handicaps” udgivet af det socialpædagogiske landsforbund i 2006, identificerer Ditte Sørensen omsorgsbegrebet som det normative grundlag, for den indsats der kendetegner socialpædagogikken. Socialpædagogik handler mere præcist om at drage omsorg for den anden, og i den forbindelse må socialpædagogen, i tråd med Løgstrups etiske fordring, forsøge at tage den andens perspektiv og forstå, hvad den anden oplever som god hjælp og støtte, dvs. omsorg (Sørensen, 2006, s. 16). Som det fremgår af nedenstående citat, begrundet hun omsorg som socialpædagogisk kerneydelse med reference til tyst eller tavs viden, ligesom evnen til at yde god omsorg kan være tilegnet gennem praktisk erfaring, f.eks. gennem succesfuld opdragelse af egne børn:

”Omsorg er fundamentalt vigtigt for mennesket, og ingen kan leve foruden. Vi har alle fra barndommen, fra vores kærlighedsliv og i vores omsorg for vores børn, en tyst viden om, hvad god omsorg er. Det handler om en oplevelse af at blive taget vare på, at blive respekteret som et godt menneske, du er god nok lige meget hvad du gør, du er god nok i kraft af, at du er. Omsorg er noget, vi kan yde, men kun hvis den vi vil yde det for, kan eller vil tage imod den. Det kræver et gensidigt tillidsforhold mellem omsorgsnyderen og omsorgsmotageren” (Sørensen, 2006, s. 19).

Sørensen udtrykker her en socialpædagogisk selvforståelse, der på linje med 70'ernes progressive reformpædagogik signalerer en afstandtagen til det skolastiske paradigme. Socialpædagogik skal ikke i første række være kundskabsformidlende, sådan som skolen kvalificerer til erhvervsuddannelse. Fokus for den socialpædagogiske indsats handler primært om at styrke marginaliserede personers lave selvværd og identitetsudvikling, gennem en personlig udviklingsproces, hvor en indre positiv kerne af drømme, ønsker og interesser bedst kan forløses via omsorg og medmenneskelig støtte. Med andre ord er socialpædagogikkens væsentligste formål via omsorg, at understøtte personlige og sociale udviklingsprocesser, mhp. at fremme personlig og social integration. Hvor den sociale integration sikrer opfyldelsen af de sociale behov, venskab, fællesskab og meningsfyldt arbejde, så er den personlige integration udtryk for marginaliserede personers evne til på egen hånd at mestre påvirkningerne fra sit indre følelses- og tankeliv.

I følgende kommunikationstråd der understreger ledelsen at Glad Fagskole definerer sig selv som værende i opposition til den socialpolitiske og omsorgsorienterede diskurs, der i høj grad har præget og stadig præger det socialpædagogiske arbejde og socialpædagogens professionelle selvforståelse.

Det implicite synspunkt som kommunikationstråden fremhæver, er, at mange forældre og socialpædagoger har udøvet en misforstået omsorgspædagogik, der har bidraget til at udvikle en reproducerende og selvstigmatiserende ”jeg-kan-ikke-noget mentalitet” eller ”det-er-synd-for-mig mentalitet” som de finder typisk for målgruppen. Synspunktet er, at deres målgruppe er blevet pædagogiseret til hele tiden at skulle holde en voksen eller en pædagog i hånden - en holdning skolen forsøger at lægge afstand til, ved at udtrykke det modsatte synspunkt overfor eleverne, f.eks. ”Jeg kan noget og det er ikke synd for mig. Det er mit vilkår”. Hvis det skal kunne lade sig gøre, at vende elevernes nedvurdering af egne evner og udviklingspotentiale, så kan man mere hensigtsmæssigt stille krav samt fokusere på at styrke elevernes faglige selvtilid. Udover ønsket om at bryde med denne tendens til selvstigmatisering, er sigtet formentlig at få eleverne til at erkende og anerkende uddannelse som et vilkår for at kunne begå sig i et senmoderne og komplekst videnssamfund:

(Leder 2): Vi vil godt være i opposition til det stationære. Og til den ureflekterede forståelse af faglighed, som egentlig bare følger et princip, fordi det nu engang er vedtaget og gjort gældende i en given modernitetskontekst. Begrebet faglighed vil vel hele tiden være i spil i forhold til at blive reformuleret (i relation ændrede samfundsmæssige vilkår, P.F.). Det er i hvert fald et iboende krav

jeg har til faglighed (s. 4). (Leder 2): *Det er jo også fordi, vi ser os selv værende i opposition til meget af det der ellers sker inden for vores målgruppe. Dvs. til den faglige selvforståelse, som mennesker der har arbejdet med vores målgruppe i institutionaliserede rammer, hvor omsorgskulturen har været den dominerende, de vil have meget svært ved at indgå i vores kontekst, idet de ofte gerne vil reproducere den historie de selv er en del af. Og den gider vi slet ikke kæmpe med. Vi vil faktisk helst ikke have dem her.* (Moderator): *Nej?* (Leder 2): *De kan blive der, hvor de har været i 10 eller 20 år. Meget af det der foregår her på skolen, er et udviklingsprojekt, der forudsætter at vores ansatte har en rimelig åben dagsorden, hvor der er plads til at eksperimentere og erfare på nye måder. Finde (nye, P.F.) veje til at udvikle didaktiske principper. Hvis man som udgangspunkt er låst fast i en omsorgskultur eller i et bestemt felt, så ser vi det som en begrænsning.* (Moderator): *Okay.* (Leder 1): *Ja, det er noget med, at man måske ikke har de forventninger, som man bør have til vores elever. Altså at man nedjusterer sine forventninger, fordi de har et eller anden bestemt handicap. Man har gennem måske 20 års erfaring med lige præcist det handicap, fået en indgroet opfattelse af "at så kan de jo ikke det" og "når de ikke kan det, så kan de jo heller ikke det".* Sådan noget det gider vi ikke slås med, fordi det er rigtig svært at aflære (s. 8). (Leder 2): *Det er egentlig her man har svigtet – ikke kun udviklingshæmmede – men mange marginaliserede grupper, ved at tro på at det er nok at spørge ind til "hvordan har du det i dag" og "hvad har du lyst til i dag" og "det skal sgu nok gå". Men det gør det jo bare ikke.* (Moderator): *Nej?* (Leder 1): *Nej.* (Leder 2): *Så svigter man dem faktisk. Det er falsk varebetegnelse at gi' folk en tro på, at de kan klare sig uden (formel uddannelse, P.F.) (s.15).* (Leder 2): *Den omsorgskultur som vi er opposition til den jo repræsenterer et tidligere paradigme, som var orienteret mod "hvordan har du det i dag?" eller "hvad har du lyst til i dag?", hvor vi her på stedet vil sige – det ville komme i anden række – vi ville sige "i dag der skal vi lave det her og hvad kan du bidrage med".* (Moderator): *Så jeres skole udfordrer måske lidt det reformpædagogiske ideal?* (Leder2): *Jahh... jammen, det er jo det det gør. Det gør vi da.* (Leder 1): *Ja. Okay, ja.* (L2): *Jammen, helt præcist. Det synes jeg da i høj grad at vi gør* (Fokusgruppe med ledelse, s. 18).

Den implicite pointe som ledelsen fremhæver, kan sammenfattes med begrebet klientgørelse. Begrebet indfanger det fænomen, at det sociale velfærdssystem i sig selv har en stigmatiserende og klientgørende virkning (Breinholdt, 2008, s. 61). En almindelig opfattelse er, at et menneske er klientgjort, når det udsættes for en kombination af umyndiggørelse og social kontrol af de professionelle og de systemer, som det står i et basalt afhængighedsforhold til. I bogen "At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde", (Järvinen & Mik-Meyer, 2004) udvides

begrebet klientgørelse til at omfatte mere end den opfattelse, som man sædvanligvis møder i litteraturen om socialt arbejde. Klientgørelse handler i Järvinen og Mik-Meyers perspektiv ikke kun om, at en person passificeres og bliver mere og mere afhængig af det sociale velfærdssystem. Klientgørelse handler også om den proces som kendetegner de fleste møder mellem individ og system: Nemlig en proces hvor menneskelige problemer oversættes til systemsprog, f.eks. brugen af diagnoser.

Der er divergerende opfattelser blandt forskellige fagfolk af, hvorvidt der i disse år ”overdiagnostiseres”, især mht. diagnoserne ADHD og Aspergers Syndrom. Der argumenteres med andre ord, for og imod diagnoser: er der tale om unødigt stigmatisering af personen, siger det noget om personens ressourcer, opfattes det af forældre som en stor lettelse eller er det en håbløs dom, osv. (Christensen, 2008; Rygaard, 2008)

Psykolog Niels Peter Rygaard repræsenterer den specialiserede tilgang, hvor diagnosen⁶ betegner en forstyrret evne til at indgå i en relation, hvorfor der kræves hensynstagende, reflekteret pædagogisk praksis ud fra tilknytningsteori: *”Specialistfløjen – repræsenteret ved fx min bog – finder, at nogle børn har problemer i en grad, som nødvendiggør, at man tilrettelægger arbejdet overvejende ud fra viden om netop dette problemkompleks, fx tilknytningsforstyrrelse, autisme og hjerneskader. Fordelene er, at man kan arbejde individuelt, hensyntagende og oparbejde vidensbaseret specialpraksis”* (Rygaard, 2008, s. 5).

Siden den britiske psykolog John Bowlby’s (1907-1990) og hans amerikanske elev Mary Ainsworth’s studier, om hvad der sker med børn, der af forskellige grunde bliver afskåret fra forældrenes omsorg, har tilknytningsteorien fået stadig større gennemslagskraft i det

⁶ I det internationale diagnosesystem ICD-10 (WHO ICD klassificeres tilknytningsforstyrrelser under de adfærds følelsesmæssige forstyrrelser der er opstået i barndom og ungdom. Det drejer sig om diagnoserne F94.1: ”Reaktiv tilknytningsforstyrrelse” og F94.2: ”Usektiv uhæmmet kontaktform” (Kessing, Jørgensen, Kjeldsen, & Indredavik, 2011). Reaktiv tilknytningsforstyrrelse omfatter børn, som ikke inden for de første to år får muligheden for at knytte sig til andre i et dybt og intimt forhold. Symptomerne vil udmønte sig i, at barnet adfærd, har overfladisk og ofte forsvarspræget kontakt til andre mennesker samt en reaktion med asocial adfærd gennem hele barndommen. Den uselektive kontaktform beskriver børn, som overfladisk og samtidig ukritisk viser tilknytningsadfærd over for alle kendte som ukendte mennesker. Kontakten forbliver flygtig og udmønter sig ikke i varige relationer (Rygaard, 2006, s. 14-15).

socialpædagogiske arbejde. Bowlby's påstand er, at det er essentielt for barnet at have et varmt, intimt og kontinuerligt forhold til sin mor (eller til en kontinuerlig moderssubstitut) – børn der af den ene eller anden grund er blevet afskåret fra forældres omsorg, fik senere alvorlige psykiske og fysiske skader. Hans forskningsresultater viste, at børn der som følge grove omsorgssvigt, blev anbragt i plejefamilier eller på offentlige institutioner, gennemgik en betydelig forbedring, hvis de blev passet med personlig omsorg af den samme barneplejerske/pædagog.

Rygaard fremhæver i tråd hermed, at tilknytningsforstyrrelse i det væsentligste består i, at den emotionelle og sociale udvikling hos psyko-socialt udsatte unge er blevet stærkt belastet tidligt i livet. Det er derfor vigtigt, at det professionelle relationsarbejde med psyko-socialt udsatte unge er tilpasset udviklingsalderen uanset den kronologiske alder. Det vil sige at pædagogen skal have kendskab til småbørns udvikling og adfærd, stille krav og give omsorg på en måde, som er meningsfuld, enkel og forståelig for et langt yngre barn og samtidig acceptabel for det alderstrin, barnet har (Rygaard, 2008). Som Rygaard videre redegør for med reference til tilknytningsteori, så har mennesket to grundlæggende adfærdssystemer, som udfoldes forskelligt efter kvaliteten af omsorg. Det første og vigtigste er, at barnet oplever en omsorgsgiver, som gradvist og nænsomt lærer barnet at mestre fysisk adskillelse. Lykkes dette, vil barnet opleve at have en tryk base. Hvis – og kun hvis – barnet oplever en tryk base, vil et andet adfærdssystem dominere (eksplorationssystemet): Barnet bevæger sig væk fra omsorgsgiveren, leger, lærer, tager kontakt, er nysgerrigt. Paradokset er så: Hvordan gør man et barn (eller en ung elev) med livslange negative relationer så tryk, at det spontant udviser eksplorationsslyst? Og anbefalingen fra Rygaard lyder:

”I det første års tid eller så overtager behandlerne størstedelen af ansvaret for barnets handlinger og hverdag i en forudsigelig ramme for at skabe den nødvendige tryk og undgår moraliseringer. F.eks. ved, uanset hvad barnet gør, når det er ophidset, at tolke begivenheden som den voksnes ansvar. Hvis barnet har sat ild til noget (hvad ca. 30 % af børn med diagnosen har gjort – før de er syv år!), tolker den voksne det, som følger: ”Det var forkert af mig at lade dig være alene med tændstikkerne – jeg vidste, du var vred og sur”. Pædagogen skal træne i at erkende sit større ansvar for det tilknytningsforstyrrede barn. Først når man skønner, at barnet generelt set er tryk (og det kan ikke altid lykkes med alle børn, især ikke de ældre, hårdest ramte), skifter fokus til eksplorationssadfærd, fordi barnet er tryggere, og man begynder at dele ansvar. Ud fra tilknytningsforskningen kan den tryk/autonome relationsadfærd udmøntes konkret i pædagogisk praksis” (Rygaard, 2008, s. 18).

I tråd med Rygaards specialiserede synspunkt er diagnoser et vigtigt udgangspunkt for mange STU-udbydere. Den dertil knyttede psykiatriske eller psykologiske udredning af eleven, vurderes at være af stor betydning for at kunne etablere den nødvendige pædagogiske indsats. Ud over den diagnostiske inddeling, anses det også for vigtigt at vurdere den enkelte elevs funktionsniveau og udviklingstrin. Det handler primært om at udrede den kognitive og sproglige udvikling, basale selvhjælpsfærdigheder, samt om sværhedsgraden af de autistiske symptomer og adfærdstræk. Det anses som nødvendigt for, at kunne opstille individuelle mål, undervisningsstrategier, identificere potentialer og begrænsninger, og for at lave de mest hensigtsmæssige elevgrupper.

Psykiater Søren Hertz beskriver mange af de dilemmaer der knytter sig til fænomenet diagnoser, både når ideen om diagnose opstår, når selve undersøgelsen foregår, og i form af det, der sker i kølvandet på diagnosticeringen. Hertz understreger, at diagnosen har karakter af et udvalgt øjebliksbillede foretaget på det tidspunkt, hvor problemerne har en sådan karakter, at andre synes, der er behov for undersøgelsen. Når han præciserer, at der er tale om et *udvalgt* billede, skyldes det, at det er det billede, der er blevet foretrukket frem for andre, foretrukket af den, der foretager undersøgelsen. Som han i den forbindelse pointerer:

”Undersøgelsen fremtræder som objektiv, men er dybt afhængig af den, der ser, oplever og drager konklusioner – og af dennes teoretiske og faglige baggrund. Dette særlige forhold forsvinder ofte, når undersøgelser bliver beskrevet. Det bliver til: Han er ..., i stedet for: I denne undersøgelse fremstår han ... Resultatet af undersøgelsen bliver ofte både for barnet/ den unge og for omgivelserne identitetsdannende mange år frem i tiden. Dermed ligger der en særlig forpligtelse til, at enhver undersøgelse må indeholde en undersøgelse af ændringspotentialerne, fordi den ellers blot bliver en bekræftelse af det problembillede, der førte til selve undersøgelsen. En sådan undersøgelse af ændringspotentialerne medfører et fokus på relationer, mønstre og socialt samspil, et fokus på problemopretholdende og problemopløsende faktorer” (Hertz, 2009, 1-2).

En problemstilling som yderligere kan fremhæves er, at et specialiseret perspektiv fokuserer på diagnosen og ikke på personen-i-sin-særlige-sociale-og-kontekstuelle situation, hvorved årsagen til funktionsnedsættelsen/psykosociale sårbarhed uhensigtsmæssigt bliver parkeret hos den enkelte (Hertz, 2004, 2009).

Glad Fagskoles tilgang til arbejdet med diagnoser knytter sig på mange måder til Hertz, Mik-Meyers og Järvinens perspektiver på anvendelsen af diagnoser. På Glad Fagskole søger man eksplicit at undgå den form for klientgørelse, hvor eleverne primært skal forholde sig til sig selv som syge, og faglærerne til deres diagnose, idet resultatet meget vel kan blive en passiviserende indstilling til forandring og udvikling. Det fremhæves i interviewene på forskellig vis, at beskrivelser som diagnoser får beskrevet deres værdi ud fra de muligheder, som beskrivelserne åbner for, og at diagnoser begrænser de enkelte elever i at udvikle uerkendte potentialer. Det at forstå og forholde sig til det individuelle individ i udviklingsorienteret kontekst som en skole, er fra Glad Fagskoles perspektiv den store udfordring. Hvis samfundet skal orientere sig anderledes mod unge med funktionsnedsættelser, og unge med psykosocial emotionel sårbarhed, så er det nødvendigt at udvikle nye tilbud, der ikke fastholder eleverne i handicappets eller diagnosens negative selvopfyldende profeti. Som konsekvens heraf bestræber Glad Fagskole sig på, at etablere en nysgerrig og anerkendende tilgang til mennesket bag diagnosen, der gør det muligt for målgruppen at revurdere egne forståelser og antagelser af eget udviklingspotentiale.

Som udgangspunkt kender faglærerne derfor ikke til elevernes diagnosekriterier for at kunne forstå den unges situation, men Glad Fagskole erkender og anerkender behovet for, at lade sig supervisere af ”Center for autisme” og ”Videnscenter for handicap og specialpsykiatri” (VISO), som yder gratis specialrådgivning inden for områderne handicap, udsatte og specialundervisning for børn, unge og voksne. Med andre ord, finder Glad Fagskole det nødvendigt at fag-faglige, medicinske, pædagogiske, psykologiske og psykomotoriske kompetencer arbejder sammen om, at styrke elevernes udviklingspotentiale:

(Leder 2): Men vi har også supervision med f.eks. center for autisme og VISO, det statslige videnscenter for autisme. Det er også i høj grad noget der udvikler fagligt – især for kuratorerne og for faglærerne. Så får de mulighed for at gå ind i et samarbejde. Og så har vi kurser. Eksterne kurser og interne kurser som køre på det fag-faglige. Det kan f.eks. være animationsfornyelse. Nyt software og nye programmer. Det kan være et lydkursus, som f.eks. TV-linjen lige har været på. Og sådan er der hele tiden tilbud om faglige kurser (Fokusgruppe med ledelse, s. 10).

I den følgende kommunikationstråd fremhæver ledelsen, hvordan Glad Fagskole i egen selvforståelse, konstruerer sig selv til forskel fra andre STU-udbydere, der primært lægger vægt på STU'en som en almindelig forberedelse til voksenlivet, og hvor undervisningen eksempelvis kan være orienteret omkring emner som f.eks. ”Sport og fritid”, ”At flytte hjemmefra”, ”Babyprojekt” og ”Sorg og krise”, og hvor undervisningsmålene opstilles med reference til disse emner. Dette mhp. at eleverne efter endt uddannelse skal kunne håndtere og strukturere voksenlivet, skabe og vedligeholde sociale relationer, få en meningsfuld fritid, til bedre at kunne klare egen boligsituation, og til at blive afklaret i forhold til job, uddannelse eller anden form for beskæftigelse. Glad Fagskole orienterer sig også mod den alment dannende og voksenlivsforberedende undervisning og tilbyder ligeledes undervisning i sorg, krise og udvikling, seksualvejledning, kost og motion, samfundsfag m.v., men man har det ikke som det eneste omdrejningspunkt. På Glad Fagskole opstilles elevernes undervisningsmål i høj grad også i forhold faglig kompetenceudvikling, ligesom der er fokus på eksamen, herunder muligheden for at udstede formelt anerkendte kompetencebeviser, der kan være adgangsgivende i forhold til at bevæge sig videre i det ordinære uddannelsessystem/arbejdsmarked:

(Leder 1): *Der er rigtig mange kommuner, der bare opfatter STU'en som en forberedelse til voksenlivet. De siger simpelthen til de unge "I får jo ikke et eksamensbevis, for I skal ikke til nogen afsluttende eksamen. Men du får et stykke papir, hvor der står at du er blevet bedre til at køre i bus, til at vaske op, til at gå på postkontoret, til at få styr på økonomien". Alle sådanne nogle ting, som skal til for at kunne leve et selvstændigt voksenliv. Det er vel sådan set også det der (formelt set, P.F.) er målet med STU'en – eller formålet. (Moderator): Så I er mere ambitiøse? (Leder 1): Ja, det vil vi mene. Andre vil mene, at vi har misforstået det hele. (Leder 2): Ja, det er rigtigt (Fokusgruppe med ledelse, s. 20).*

I følgende kommunikationstråd understreger faglærerne fra Glad-Teater, som eksplicit arbejder for en STU-overbygning⁷, kompetenceorienterings- og bevisets betydning. Først og fremmest er det vigtigt for dem, at eleverne oplever gevinsten (yes-følelsen) ved at have gennemført en uddannelse;

⁷ Med henvisning til Ligeværds notat af 9. februar 2010, har man arbejdet på, at vurdere behovet for at etablere en overbygning til STU'en, herunder kortlægge blandt andet målgruppens omfang og omfanget af eksisterende tilbud til målgruppen samt afklare, hvordan uddannelsen i givet fald ville kunne tilrettelægges og finansieres mest hensigtsmæssigt.

dernæst at de får kendskab til betydningen af at få udstedt et formelt og adgangsgivende kompetencebevis, i forhold til inklusion på en evt. STU-overbygning, og/eller som forudsætning for inklusion videre i det ordinære uddannelsessystem og/eller på arbejdsmarkedet. Videre fremgår det af kommunikationstråden, hvordan skolen håndterer de elever der ikke møder engageret op til undervisningen og som ikke tager deres uddannelse alvorligt. På Glad Fagskole gives der tilsyneladende ikke plads til en ureflekteret lystkultur, hvor eleverne løbende får lov at spørge sig selv ”Gider jeg, eller gider jeg ikke gennemføre min uddannelse?”. Med andre ord får eleverne ikke lov til, at agere helt ud fra egne lyster og humør (indre motivation), idet en sådan selvforvaltet indre motivation smitter negativt af på deres holdning til uddannelse, ligesom det influerer negativt på resten af klassens positive indstilling til undervisningen. Elever med lav selvdisciplin og ansvarsfølelse i forhold til deres uddannelsesforløb ekskluderes ikke fra skolens sociale netværk, men omvendt får de heller ikke udstedt kompetencebevis for at have gennemført en uddannelse, de reelt ikke har gennemført. Således forklaret:

(Moderator): Jeg vil nu runde kompetencetemaet af med at spørge, om I tror at det betyder noget, at jeres elever kan komme igennem denne her uddannelse og få udstedt kompetencebevis? Er det væsentligt for jeres elever at få bevis på at de har gennemført en uddannelse? (Faglærer 2): Ja, ja det tror jeg. (Faglærer 1): Ja, for dem der er det helt sikkert vigtigt. Men det er det også for os. (Moderator): Hvorfor – kan du knytte lidt flere ord på? (Faglærer 2): Det er vigtigt at de oplever at de har gennemført noget. Altså at alt det arbejde de har lavet bærer frugt. Beviset er jo symbolet på at det nyttede noget. Altså at man nåede fra A til B. Det har jo også været tydeligt... vi har f.eks. en elev, hvor vi har været nødt til at sige – simpelthen fordi hun har haft så meget fravær – okay, du kan godt fortsætte med at gå her på nedsat tid. Det betyder at du ikke er nødt til at være her til al undervisningen, men det betyder også at du ikke går på uddannelsen længere. Du får ikke uddannelsen. Og det gjorde sådan set – da vi sagde det, så fik vi egentlig en reaktion fra flere af de andre som sagde ”århh, endelig”. Fordi de andre der går her, tager deres uddannelse meget alvorligt. De gør sig umage for at passe deres ting. Og for dem, der er det skide irriterende med sådan en klaphat i gruppen, der ikke lever op til forventningerne. (Moderator): Ja, ja det kan jeg sagtens se. (Faglærer 1): Og sådan noget må have nogle konsekvenser. Det handler ikke om at please nogen, vel. (Moderator): Fordi der er nogen formelle krav som skal opfyldes, for at kunne få udstedt et kompetencebevis? (Faglærer 1): Ja. (Faglærer 2): Jo, det er der. Og det er jo ikke fair overfor de andre. Det gør også noget at de oplever en sådan ”yes we can” følelse. De skal have nogle forskellige succesoplevelser, at hænge flere ting op på. (Moderator): Tror I det betyder noget

i praksis, hvis jeres elever skal ud at søge job eller søge ind på noget videregående uddannelse, at de har fået udstedt et kompetencebevis? (Faglærer 2): Det kommer rigtig meget an på... (Faglærer 1): Det er symbolsk i første omgang. (Faglærer 2): Jeg vil sige, at et kompetencebevis udstedt fra os, ville rykke rigtig meget mere end kompetencebeviser udstedt andre steder fra. Fordi vi lader det jo ikke blive ved det. Vi følger jo op. Fordi, vi vil jo gerne denne her målgruppe noget. Så jeg tror at branchen ude fra, har været meget nysgerrig. Hvad gør I på Glad-Teater? Hvad kan i? Får vi mulighed for at se nogle resultater? Fordi teaterbranchen, de vil ikke have bare hvem som helst ind fra gaden. De kigger meget til os og det giver dem en tryghed, fordi de ved, at vi ikke slipper dem her, førend de har gennemført uddannelsen. Så jeg tror faktisk, at det har mere end en symbolsk virkning (Fokusgruppe Glad-Teater, s.11).

Ledelsens ledelsesstrategi bakkes på forskellig vis op af medarbejderstaben. Faglærerne på Glad Fagskole fraskriver sig gennemgående det socialpædagogiske og omsorgsorienterede paradigme, ved at fremhæve, at der på mange andre socialpædagogiske tilbud foregår en inderliggørelse og pædagogisering/psykologisering af elevernes psykosociale problemstillinger. Som det fremgår af de forskellige bidrag nedenfor, så er de ansat på en skole der tilbyder et seriøst uddannelsesstilbud, til forskel fra socialpædagogiske væresteder eller varmestuer, som prioriterer gruppeaktiviteter, og som har karakter af terapeutiske forløb, hvor eleverne skal erkende deres handicap og styrke deres selvværd ved at lære at håndtere de psykologiske kriser, som potentielt set følger i kølvandet på at være marginaliseret. Til forskel herfra sigter de på at praktisere professionel fag-faglig undervisning, der ikke kun bi-beskæftiger og underholder eleverne gennem fritidshjemsagtige aktiviteter:

(Moderator): Tror I at det er bevidst, at jeres skole profilere sig som en Glad Fagskole og ikke en Glad Kreativskole eller Glad Beskæftigelsesskole? Kan du ligge en bevidst signalværdi, at understrege at Glad Fagskole er en fagskole? Er det overhovedet vigtigt for jer at jeres skole hedder Glad Fagskole? (Faglærer 2): Altså, i forhold til at skulle være et beskæftigelsessted, så ligger der i hvert fald det tydelige signal i det, at set er et seriøst uddannelsesstilbud. Glad Fagskole er rent faktisk et sted, hvor du kan tage en uddannelse. (Moderator): Så der er for at understrege, at der er tale om et uddannelsesstilbud. (Faglærer 2): Ja og det er et sted, hvor eleverne de bliver taget seriøst og hvor vi også forventer af dem, at de tager deres uddannelse seriøst. Eleverne de stilles overfor nogle opgaver og udfordringer som man måske ikke kunne forvente i et eller andet

beskæftigelsestilbud, hvor de bare skal beskæftiges og underholdes” (Fokusgruppe med Glad-Teater, s. 7).

Som det fremgår af nedenstående kommunikationstråd, så er faglærernes fokus ikke bagudrettet mod elevernes diagnoser og dertil knyttede problemstillinger. Med andre ord er fokus ikke på det reproduktive, men på det produktive og fremadrettede, hvilket kommer til udtryk ved, at elevernes udviklingspotentiale er i fokus:

(Faglærer 1): ”Og det er det som jeg synes er så enestående ved det her sted, det er, at her fokuserer man 100 % på, at udvikle dem. Man skal anerkende deres udviklingspotentiale. Men jeg vil godt lige indskyde noget i forhold til du spurgte om, med hensyn til det faglige versus det kreative. I forhold til den måde som vi betragter teater som fag, så adskiller det sig fra de steder som rigtig mange af vores elever også, hvor de også arbejder rigtig meget kreativt med fagene. Og det er jo også fint og skønt at få lov til at udvikle sin kreativitet. Det er som regel der, hvor man selv har det rigtig sjovt med det. Og så kan ens venner og ens familie kommer hen og se, hvor skægt det er at se en handicappet der stiller sig op på scenen. Men her der er vi jo skridtet videre. For det vi arbejder med er dybt fagligt seriøst. Vi lærer dem professionelle faglige teknikker til, hvordan man kan formidle sin kreativitet. Sådan at det ikke kun er deres venner og deres familie der kommer forbi to gange årligt og ser dem på scenen, men sådan at de også kan fungere professionelt i forhold til et bredere publikum” (Fokusgruppe med Teaterlinjen, s. 8).

I nedenstående kommunikationstråd lægges der afstand til de såkaldte ”bløde værdier”. Denne markering foretages efter alt at dømmes, fordi færdigheder som selvbeherskelse, tålmodighed, hensynsfuldhed, samarbejdsvilje, respekt, ansvar og koncentrationsevne er forudsætninger for, at faglærerne overhovedet kan gennemføre en fokuseret og professionel undervisning i de fag-faglige teamer. Disse færdigheder har eleverne ikke på forhånd som en naturgiven ting, tværtimod har socialpædagogiske institutioner i høj grad svigtet, ved ikke at stille høje nok krav til elevernes arbejdsindstilling, ligesom der nødvendigvis heller ikke er blevet stille nok kontante krav til dem i familielivet:

(Moderator): Jeg kunne godt tænke mig at spørge lidt videre. Glad Fagskole profilerer sig selv som en Glad Fagskole. Tror du at det er bevidst? Eller er det tilfældigt? Ligger der noget i at kalde sig selv for en Glad Fagskole og ikke en Glad Kreativskole. (Faglærer 1): Jeg tror det er fordi det passer bedre til hvad der sker. Hvor de lærer et fag. Derudover... hvis man er en kreativ skole, så

signalerer man mere det bløde område. Og når det nu er, at man er skole for en udsat gruppe – når man er evnesvag, så står man lidt udenfor samfundet, ikke også – og ved at kalde det for en kreativ skole for de evnesvage, så signalerer man lidt at det er en legeplads, hvor de kan holdes beskæftiget. Lidt som et beskyttet værksted, ikke også. Men betegnelsen fagskole signalerer meget mere ”Hey, de her folk der går her, de lærer rigtig noget”. (Moderator): Ummm. (Faglærer 1): Og de fleste elever formår også når de er færdige her, at få et meningsfyldt arbejde, hvor de har et ansvar og hvor de yder rigtig meget. De kan tit bidrage med de kreative kvaliteter som de har, men vores elever baserer det på en faglig viden og kunnen. For mig er der ingen tvivl om, at det er en fagskole (Interview med Web-Video-Academi, s. 4-5).

I nedenstående kommunikationstråd markeres igen en klar sontring mellem alsidig kompetenceudvikling og faglighed – mellem de bløde værdier og de faglige mål. Almindeligvis ses de bløde værdier (social og personlig kompetenceudvikling udvikling) som en forudsætning for at lykkes med de faglige resultater, men det er karakteristisk, at faglærerne fra Glad Fagskole fremhæver det modsatte følgeforshold, nemlig at man satser på at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer gennem faglighed:

(Moderator): *Jeres skole brander sig som en Glad Fagskole og ikke som en Glad Kreativskole eller som en Glad Produktionsskole. Hvorfor det, tror i. Hvad betyder det for jer at jeres skole brander sig eller profilerer sig som en Glad Fagskole? Tror i det er et bevist valgt navn eller er det tilfældigt?* (Faglærer 2): *Altså, det der glad det skal vel bare...* (Moderator): *Ja, det gør vel ikke noget at man bliver glad af at gå her?* (Faglærer 2): *Nej... men det er nok ikke så meget det ”glade” det er mere det ”faglige”, der signalerer at vi prøver at udvikle eleverne gennem faglighed. Altså deres personlighed og sociale udvikling gennem faglighed.* (Moderator): *Okay?* (Faglærer 2): *Eksempelvis, hvis man opnår succes... får en succesfølelse ved at lave noget professionelt, så håber vi på at det udvikler personligheden. Det handler også om at ville stille faglige krav til dem”* (Fokusgruppe med Radiolinjen, s. 5).

I nedenstående to kommunikationstråde markeres det endnu engang, at man på Glad Fagskole satser på at udvikle elevernes personlige og sociale kompetencer gennem faglighed. Det ekspliciteres her klart, at målet er udvikling af en professionel fagidentitet, hvorigennem eleverne får mulighed for, at gøre sig til relevante adressater for omverdenen. Som konsekvens heraf lægger man afstand til socialpædagogiske tilbud, der baserer sig på stereotype statiske grundopfattelser af målgruppen

udviklingspotentiale og som på baggrund heraf, har en tendens til at bi-beskæftige/passificere målgruppen med fritidsagtige sysler som f.eks. at filte:

(Moderator): *Så kunne jeg godt tænke mig at spørge om I tror at det er bevist at jeres skole brander sig som en Glad Fagskole. Er det bevidst at man har valgt at kalde skolen Glad Fagskole og ikke Glad Kreativ skole? Ligger der en signalværdi i det eller er det hel tilfældigt?* (Faglærer 1): *Det tror jeg er meget bevidst.* (Faglærer 3): *Det er meget bevidst. Det er noget der er i familie med TV Glad som de fleste i Danmark efterhånden godt ved er en professionel virksomhed. Og så tror jeg netop, at hvis man skulle kalde det noget med kreativ, så ville man begynde at tænke på beskyttede værksteder og noget med at filte. Og det er jo det billede, som vi gerne vil væk fra.* (Moderator): *Ja?* (Faglærer 1): *Det kendetegner også hele måden som det er bygget op på. Her er det faglærere som har den største del af undervisningstiden sammen med eleverne. Det er jo også et valg fra skolens side.* (Moderator): *Ja. Hvorfor vælger man at prioritere sådan? Jeg selvfølgelig interviewet andre, så jeg har selvfølgelig fået et indblik. Men jeg er også interesseret i jeres perspektiv. Hvorfor har man valgt, at tilrettelægge det sådan? Hvad er det man gerne vil her til forskel fra andre STU'er? Det er min fornemmelse, at i adskiller jeg på dette punkt fra andre STU'er?* (Faglærer 1): *Ja.* (F3): *Jeg har besøgt nogle steder, f.eks. gartnerier og sådan noget. Jammen det er jo det der med, at selvfølgelig vil de også kunne få (...).* (Faglærer 1): *Jammen det er jo det der med, at vi gerne vil styrke deres selvværd gennem fagligheden, frem for at det bliver sådan...* (Faglærer 3): *Beskyttet beskæftigelse.* (Faglærer 1): *Ja, beskyttet beskæftigelse eller at det bliver et rent pædagogisk projekt. Det at man her på stedet lærer en faglighed betyder...* (Faglærer 3): *at man udvikler sig som menneske, personligt, fagligt og socialt. Altså igennem en faglighed. Det er husets erfaring at mennesker de åbner sig, når de har en faglig kunnen. Det skyldes ikke nødvendigvis andre ting, som f.eks. at de har en diagnose, der som udgangspunkt indebærer at de får pædagogisk støtte hele tiden. Men derimod fører faglig viden/kunnen til udvikling* (Fokusgruppe med Animationslinjen, s. 4).

(Moderator): *Tror i at det er bevidst at jeres skole profilerer sig som en Glad Fagskole. Ligger der et bestemt signal i de eller er det helt tilfældigt at skolen hedder Glad Fagskole?* (Faglærer 2): *Jeg synes da at det virker bevidst. Det kan man da bare ikke bare kalde den, uden at det er gjort med omtanke.* (Moderator): *Nej? Hvorfor hedder den ikke Glad Kreativskole? Det er jo meget kreative faglinjer i udbyder. Hvorfor er fokus på fag. Hvad kan der ligge i det? Ligger der noget i det eller gør der ikke?* (Faglærer 1): *Det er et ønske om at køre det på et andet niveau end de tilbud der var,*

førend der fandtes STU. (Moderator): Prøv at forklar lidt mere om det? Hvad er det de gerne vil ligge lidt afstand til, ved ikke at kalde den en Kreativ Skole? (Faglærer 1): Jeg tror at ledelsen ville få kriller over at kalde den en kreativ skole, fordi det minder om alle de værksteder, hvor man skal sidde og lave sådan lidt meningsløse sysler. (Moderator): Ja? (Faglærer 1): Ja. Altså et ønske om, at det skal være en rigtig fag-uddannelse der skal ruste dem. Og så "glad" fordi, det har været TV Glad's brand. (Moderator): Hvorfor er det ikke godt nok, at være på en institution hvor man sidder og sysler? Er det ikke et godt nok mål? Eller hvad mener i? Jeg trækker jer måske lidt. Det behøver ikke nødvendigvis at være mit synspunkt. (Faglærer 2): De tilbud er der bare en masse af, men der er ikke nogen fagskole, på samme måde. (Moderator): Hvad kan i bidrage med til forskel fra de andre tilbud? (Faglærer 2): Jeg tror at der ligger en anden alvor i det. Jeg havde faktisk en elev der sagde – hvordan var det nu, at han udtrykte det – jo, at alternativet for ham, havde været at sidde på et beskyttet værksted og lave ingenting. (Moderator): Okay. (Faglærer 1): Nej, hvem var det der sagde det? (Faglærer 1): Det var x. (Faglærer 2): Fordi så ville det ikke... jeg tror der ligger den signalværdi i det, at det er et mere seriøst tilbud. (Moderator): Kan der ligge noget misforstået omsorg i de andre tilbud, som fastholder dem i ikke at udvikle sig? Er det også sådan ledelsen gerne vil væk fra? (Faglærer 1): Ja. (Faglærer 2): Ja, det tror jeg bestemt. Altså, jeg skal ikke andet, fordi igen kan man sige, at det er udgangspunktet eller grundlaget for at man kan føle sig tryk og at man også satser på de sociale kompetencer. Men her udvikles det mere gennem det, at man også får en ny rolle gennem sin faglighed. Jeg kender det jo fra mig selv. At have en faglighed det betyder noget. At have et job betyder noget. (Faglærer 1): Ja. Et ungt menneske har jo også brug for at kunne sige "Jeg går i skole nu og jeg har gode studiekammerater". Det signalerer at man bliver taget seriøst, ikke? (Fokusgruppe med Tegnesteuelinjen, s. 6).

I følgende kommunikationstråd anvendes begrebet institutionalisering i ordets negative betydning. Som det eksplicit fremhæves, så er målgruppens største handicap, at den er blevet institutionaliseret. Opfattelsen er at mange af Glad Fagskoles elever igennem lang tid har været anbragt på institution, hvor en rimelig normal udvikling er blevet hæmmet eller forringet, for eksempel i sproglig, faglig eller intellektuel- og anvendt praksisorienteret henseende. I sigtet på at bryde dette institutionaliseringsmønster satser man personlig og social kompetenceudvikling gennem faguddannelse:

(Moderator): Tror i at det er bevidst at Glad Fagskole profilerer sig som en fagskole. Ligger der noget i, at man brander som selv som en Glad Fagskole og ikke som en Glad Kreativ skole. I

underviser jo også i mange kreative fag. Eller hvorfor hedder jeres skole ikke Glad Produktionsskole eller hvad man nu eller kunne tænke sig, at skolen kunne hedde. Kan ifølge mig?

(Faglærer 1): Ja, jeg ganske udmærket forstå, hvad det er du mener. Men jeg ved ikke om jeg har et entydigt svar på det, men det er min opfattelse, at vi profilerer os som Glad Fagskole, fordi vi vægter fagligheden på de enkelte linjer så højt. Det er også derfor, at de underviserer vi har ansat på faglinjerne, har så højt et niveau. Det er fordi vi prioriterer det faglige virkelig højt.

(Moderator): Hvorfor det? (Faglærer 1): Fordi det det er vigtigt, at give de elever som går her, et højt fagligt niveau. Og også for at bevise, at de kan godt. (Moderator): Uhm. (Faglærer 2): Det som jeg sidder og tænker på... det er bare sådan i forlængelse af det du sagde, men både med hensyn til fællesfagene og i særdeleshed også i de specifikke fag.. hvis du får denne her oplevelse af, at de rent faktisk kan noget – og de kan det ikke kun - de mestrer det faktisk temmelig godt. Nu er jeg meget på tegnestuen. Der kan de jo udføre en opgave i detaljen. Hvor jeg tænker, altså det her kommer jeg ikke selv i nærheden af. Selvfølgelig fordi jeg ikke har talent for at tegne. Men det er jo ikke kun talent. Nogle af vores elever er ret talentfulde, men de får så også bygget på det her talent, ikke. Og det at mestre et eller andet og det at vide at man mestrer det, det giver noget selvværd. (...). Ja, det giver noget rygrad. (Faglærer 1): Ja, det giver noget rygrad, det giver noget selvværd og det giver noget selvtillid. Det giver noget på alle fronter. (Faglærer 2): Ja. (Faglærer 1): Men det jeg mente da jeg understregede, at vi var en skole og ikke en institution, det er at mange af de elever vi får her i huset – forhåbentligt bliver det bedre med tiden – men mange af dem som er her pt. – et af deres største handicap det er, at de er institutionaliserede. Og det er et handicap de har, fordi de hele vejen igennem deres opvækst har fået at vide "Du kan ikke noget". Og derfor så er det vigtigt for os at bibeholde den høje faglighed. Netop for at vise... altså de elever, som vi får ind, de vokser jo også helt enormt i løbet af de første to eller tre måneder. Hvor de kaster den der spændetrøje af sig og lige pludselig åbner op. Det er selvfølgelig ikke alle elever der gør det, sådan er det ikke. Men hovedparten gør det. Og det er fordi de kommer ud af det institutionspræg, hvor man... ja, det lyder så forfærdeligt... men, hvor de bare bliver anbragt. Her der stiller vi nogle krav til dem. De indgår i en reel uddannelsessituation, ligesom alle andre i samfundet de gør. For så vidt er der ikke nogen forskel på den måde vi underviser på her, sammenlignet med andre uddannelser. Men vi tager selvfølgelig hensyn til den enkelte og har fokus på de problematikker som den enkelte kommer med. Og herved kan vi åbne dem. Det er det jeg synes der er vigtigt ved at pointere, at vi er en skole og ikke en institution. For institutionspræget det har vi jo slet ikke i det her hus. Og det er fordi vi vægter meget højt, at det ikke skal være her. (Faglærer 2): Men man kan selvfølgelig sige... de skal

jo stadig have det godt. Ikke forstået på den måde, at man ikke kan have det godt i en skole. Men jeg tænker lidt sådan at det sociale fremmer det faglige. Hvis man har det socialt dårligt, så har man også sværere ved at tage imod. (Faglærer 1): Uhm. Eller måske er det omvendt. For hvis man bliver styrket fagligt, så har man også noget at byde ind med rent socialt. (Faglærer 2): Ja, men jeg tænker også sådan lidt... i så fald, så er det begge veje for mig. (Faglærer1): Jammen, det er det. Det er det” (Fokusgruppe med Faglinjen, s. 4-5).

Opsummeret fremhæver samtlige faglinjer som noget gennemgående, at Glad Fagskole anser faglig kompetenceudvikling som forudsætning for udvikling af personlig og social kompetence.

Faglærerne tilslutter sig ledelsen og Glad Fagskoles erfaring, nemlig at socialpædagogiske omsorgsorienterede tilbud generelt stiller for lave forventninger til elevernes faglige læringsudbytte. For at sikre elevernes udviklingsmuligheder i henhold til videreuddannelse og job, er det vigtigt at undervisningen udøves med et højt forventningskrav, ikke mindst i forbindelse med elevernes faglige kompetenceudvikling, hvilket understreges således:

(Faglærer 2): Jeg synes det handler om, at vi sætter nogle forventninger – vi sætter en høj bar, ikke – og det gør vi med udgangspunkt i nogle forskellige fagligheder (Fokusgruppe Glad-Teater, s. 4).

Til forskel fra faglærerne, markerer kuratorerne, at det bærende element i deres professionelle praksis er et omsorgsforhold, eller en interaktion mellem en omsorgsgiver og en omsorgsmodtager, der har som primært mål, at bidrage til konfliktløsning, problemløsning, trivsel, personlig og social udvikling. I den forbindelse tillægger de, til forskel fra ledelsen og faglærerne, deres socialpædagogiske faglighed stor betydning:

(Moderator): Er der en forskel på den faglighed som du besidder og den faglig som faglærerne der underviser på faglinjerne besidder? (Kurator 1): Ja, der er rigtig stor forskel. Og det er jo det...

hvor de holder, og det er også det som vi har aftalt – de holder jo rigtig meget på, at de er

faglærere. (Moderator): Uhm. (Kurator 1): Så når der er noget, så er det jo kurator der går ind.

(Moderator): Når der er noget? (Kurator 1): Ja, når der er nogen ting... hvis de oplever, at der opstår nogle problemer med en elev. Det kan f.eks. være at de noget med elevens forhold til

sagsbehandleren eller bostedet. Hvis der opstår en konflikt, så bliver kurator tilkaldt. (Moderator):

Kan du give et eksempel på hvad det kunne være? (Kurator 1): Ja, det kan jeg sagtens. Jeg kunne

give masser, men... (Moderator): Men det vil blive for personligt? (Kurator 1): Ja. (Moderator):

Men kan du hæve en problemstilling op på et mere generelt plan? (Kurator1): F.eks. hvis man kan

se, at der er et eller andet galt med trivslen hos en elev – i den forbindelse der har vi sådanne nogle ugentlige sparringsmøder. Og så kommer det op der. Og de (faglærerne, P.F.) har ikke tiden og de har heller ikke fagligheden til så at gå ind. Og så er det mig, der tager nogle samtaler med den elev, for at finde ud af hvori problemet eksakt er. (Moderator): Hvad er det så for en faglighed, du trækker på her? Hvad kan du tilbyde, som de ikke har? (Kurator 1): Det er jo den pædagogiske faglighed. Alle der bliver ansat her på TV Glad har den menneskelige dimension, så på den måde klarer vi os jo rigtig godt hen af vejen. Men i mine øjne der mangler der jo en hel del pædagoger. Eller folk der besidder en pædagogisk faglighed. Det har jeg aldrig været i tvivl om, og nu har jeg været her i mange år (Fokusgruppe med Kuratorteam, s. 2).

Omsorg og tryghed er efter alt at dømme en altafgørende faktor i kuratorernes pædagogiske kerneydelse. Deres omsorg kommer til udtryk i form nærvær og vedholdenhed i deres samværsform gennem jeg-støttende samtaler, og generelt i de anerkendende signaler de sender til de unge. Det fremhæves i nedenstående kommunikationstråd, at man til forskel fra faglærerne, er mere inde under huden på de enkelte elever, fordi man er lydhør overfor elevernes emotionelle ustabilitet. Hvis den unge f.eks. giver udtryk for at være ked af det eller vred, så handler det om at yde omsorg, dvs. tage hånd om og samtale med den unge, uden at lade sig ophidse og uden at udøve sanktioner. Eleverne har i kuratorernes selvforståelse, grundlæggende brug for en omsorgsfuld, kærlig, empatisk og følelsesmæssig relation for at opnå en sund personlig og social udvikling, som anses som forudsætning for at kunne lære og tilegne sig ny viden. Implicit udtrykkes en forståelse af, at den unges individuelle konstitution sammenholdt med opvækstbetingelserne, er afgørende for, hvordan det enkelte menneske mestrer sine livskriser. Som følge heraf består en central del af kerneydelsen i, at styrke den unges manglende selvværd og selvtillid gennem omsorg som et mellemmenneskeligt fænomen, samt mere formaliseret undervisning i sorg og krise.

(Kurator 1): Jammen, det er også rigtig nok. F.eks. alt der bliver for følelsesmæssigt... altså, alt hvad der er svært (følelsesmæssigt, P.F.), der står de af. Det gør de. (Moderator): Hmm. (Kurator 1): Fuldstændig. Det gør de. De kan måske diskutere det med os... men f.eks. på uddannelsesmøderne, der er det rigtig vigtigt at vi også for sagt de ting, som ikke bare er rigtig gode og fantastiske, ikke. (Kurator 2): Ummm. (Kurator 1): Og mange af vores faglærere de er konfliktsky, i forhold til det. Det siger de også selv. Men det hjælper jo ikke bare at skøjte hen over det, hvis det er sådan at den enkelte unge har et problem, vel? (Moderator): Hm. (Kurator 1): Så meget af vores tid, det går med at foretage sådanne nogle styrkende samtaler i forhold til den unges

selvtillid og selvværd, ikke. Det holder vi rigtig meget. Vi er jo ligesom inde under huden. Jeg kender alle mine elever. Det vil jeg sige (Fokusgruppe med Kuratorteam, s. 3).

Glad Fagskole arbejder med differentierede undervisningsplaner, hvor der tages individuelle hensyn til læringstil, forudsætninger, tempo og niveau mm. I elevens individuelle uddannelsesplan sættes personlige, sociale og faglige mål for den enkeltes uddannelsesforløb. Det betyder i praksis at de generelle og differentierede undervisningsplaner for de respektive faglinjer danner udgangspunkt for elevens individuelle uddannelsesplan. Det betyder at undervisningsdifferentiering finder sted i krydsfeltet mellem de generelle differentierede undervisningsplaner- og de individuelle uddannelsesplaner. Faglærerne, som har ansvar for udarbejdelsen af de generelle differentierede undervisningsplaner, tager højde for den obligatoriske del af undervisningen, som er fælles (herunder klassens arbejdsfællesskab og lærerens målstyrede undervisningsplaner for den samlede klasse og det samlede uddannelsesforløb). Kuratorerne har ansvaret for at udarbejde de individuelle uddannelsesplaner, som indeholder en individuel kompetenceprofil, dvs. en redegørelse for den enkelte elevs ressourcer (diagnose), potentialer og problemstillinger i forhold til faglig, personlig og social kompetenceudvikling. I den forbindelse fremhæver kuratorerne et ønske om, at have en pædagog på hver faglinje, formentlig med henblik på realisering af de individuelle uddannelsesplaner og herigennem at bidrage til undervisningsdifferentiering. Men som det fremhæves i nedenstående citat, så begrundes ønsket primært med, at man skal huske at nå hele vejen rundt om mennesket, og derfor ikke må glemme den personlige og sociale kompetenceudvikling. En kurator har iagttaget, at flere elever – især de autistiske elever – er gået tilbage i deres personlige og sociale kompetenceudvikling. Bl.a. på den baggrund er kuratorerne blevet inddraget i undervisningen på animationslinjen, hvor elevgruppen er præget af mange autister. Som eksempel på, hvordan man i praksis intervenserer på animationslinjen, i forhold til udviklingen af personlig og social kompetence, så fremhæves det, at det handler om at skabe rammer for hyggelige og uformelle samtaler omkring et bord, hvor elevernes kompetence til at small-talke og hygge sig og drikke te og kaffe med hverandre, er i centrum for den sociale træning:

(Kurator 1): Men samtidig så er vi jo også garanten for de individuelle uddannelsesplaner bliver holdt. (Moderator): Ja? (Kurator 1): Fordi, der er jo en sindssyg stor faglighed. Og vi sidder ofte i den situation, hvor vi diskutere, hvorvidt det er lærerne der ikke får opfyldt deres ambitioner. Og hvor vi så er garant for at sige ”Prøv at se. Her sker altså en udvikling”. For at tage et eksempel. Vi får en ung autistisk fyr ind. De kan overhovedet ikke få ham til at lave noget. Og når jeg så går

ind med mine øjne og siger ”Jammen, det er da fantastisk som han allerede har udviklet, blot i løbet af fire uger. Og de har f.eks. ikke kunnet få ham til at tagene endnu – hvis vi forestiller os animationen – men, hvor jeg bare ser nogle helt andre ting. Jeg ser en – og så har jeg ydermere en rundvisning (med vedkommende, P.F.) og hvor han så siger ”En ting kan man sige. De lever op til navnet her”. (Moderator): Hvem siger det? (Kurator 1): Den autistiske. Og han fortsætter ”Fordi man bliver så glad af at være her”. Og så tænker jeg, at det jo er lige der de individuelle uddannelsesplaner skal være. Fordi de er så forskellige de elever der går her. Og nogen de skal jo bare, ja jeg er lige ved at sige ”Lære at begå sig”. Altså det der med de sociale og de personlige kompetencer, der er jo ligeså vigtige i forhold til STU én og i forhold til det unge menneske, ikke. Så jeg tror, at på den måde, der giver det et rigtig godt – altså både at have faglæreren, men også os til at komme hele vejen rundt om mennesket, ikke. Og jeg kører også – nu er jeg ikke helt obs på, hvad du har af baggrund – men jeg ved jo lige præcis (at det virker, P.F.). Fordi mine teorier, jeg arbejder faktisk også teoretisk, det er ikke noget jeg bare går og siger. Jeg arbejder faktisk ud fra Vygotsky’s zone om den nærmeste udvikling og stillasering. Og det er jo det jeg bruger i min dialog med faglærerne. Fordi det er her jeg tænker, at der er her vi kan måle. Og noget vi kan måle på alle vores elever, det er at de jo alle sammen udvikler sig helt fantastisk. I denne her model. Men jeg synes ikke at det ville blive ringere af, det vil jeg så have lov at sige, at der kommer en pædagog på hver faglinje. Fordi du kan gå ind og arbejde på en hel anden måde. Der skal også, på f.eks. en animationslinje udvikles (personlige og sociale kompetencer, P.F.) – eksempelvis alle dem som er på animationen, de er autister. Meget, altså. (Moderator): Hvorfor det? (Kurator 1): Det har de selv søgt om. (Moderator): Er der en særlig grund til det, tror du? (Kurator 1): Der er ikke nogen formel grund til det, men det giver jo rigtig god mening fordi det er så visuelt at sidde og lave tegnefilm. Der er super mange af dem som er svært autistiske, som har det som hobby. Der er mange af de autister som går på de andre STU’er som gerne vil her over, fordi vi kan noget mere med animationslinjen. Men det er jo også rigtig, rigtig vigtigt – faktisk så har vi oplevet, at nogen af dem har været dygtigere rent socialt da de startede – og det er sådan noget som vi er ved at tage rigtig meget fat i nu, i forhold til dem. Fordi de jo ikke kan small-talke. Så det er jo rigtig vigtigt at de lærer nogle kompetencer. Så vi sidder rundt om et bord, så de kan deltage i en samtale. Og så at de kan forholde sig til at der står nogle kander kaffe og nogle kander te. Så på den måde, så laver vi simpelthen social træning med dem (Fokusgruppe med Kuratorteam, s. 4-5).

Det er efter alt at dømmes i forbindelse med udøvelsen af nære følelses- og omsorgsfulde relationer til eleverne, at kuratorerne oplever at blive tildelt en ”pædagogiserende og omklamrende rolle”. Det er en rolle som de ikke kan identificere sig med. Tværtimod er det efter deres opfattelse faglærerne, der står af, fra overhovedet at forholde sig til følelser og til (social)pædagogikkens muligheder. Som det på forskellig vis iagttages af faglærere og kuratorer, er der en organisatorisk udfordring forbundet med at grundlaget for organisationens kompetenceudviklingsstrategi, står i opposition til kuratorernes selvforståelse af deres kerneydelse. I kuratorernes perspektiv er man nødt til at være optaget af det unikke menneskes konstitution og livsvilkår, og hvordan individuelle personers mestringsstrategier er, i forhold at håndtere forskellige former for psykosociale belastninger, der følger af at være marginaliseret. Omvendt synes faglærerne ikke, at kuratorerne er gode nok til at stille krav samt bakke op om de faglige krav de stiller til eleverne i forbindelse med undervisningen. Kuratorerne har med andre ord ikke høje nok ambitioner på elevernes vegne, selv om deres pædagogiske bestræbelser bunder i god vilje om at ville om at udvikle de personlige og sociale kompetencer via socialpædagogik.

Faglærerne skitserer i nedenstående kommunikationstråd et yderligere et dilemma, idet de to forskellige tilgange til eleverne – den nære følelsesmæssige omsorgsrelation, der primært sigter på at udvikle personlige og sociale kompetencer versus en mere distanceret relation, der eksplicit tydeliggør at faget er vigtigt, og som følge heraf stiller høje forventningskravene til deltagelsen i undervisningen, hvor eleverne skal lidt på tær for at nå overliggeren for at kunne gøre sig til relevant adressat i undervisningen – tvinger eleverne til at favorisere en af de to indbyrdes uenige parter som han/hun vil vise sin loyalitet:

(Moderator): *Hvad var det du indledte med til at begynde med? Man kan godt være for sød? Eller hvad var det du sagde? Eller brugte du et andet ord?* (Faglærer 2): *Var det ikke det med yndlingslev?* (Moderator): *Åhh, jo vi kom fra det med at have yndlingslever. Oplever i at der er nogen der har yndlingslever?* (Faglærer 1): *Ja, vi oplever at de netop sådan... altså for dem (kuratorerne, P.F.) handler det jo meget om mig-i-relationen-med-dig.* (Moderator): *Er det når relationen skrider lidt, at man kan komme til at indgå alliancer med eleven?* (Faglærer 2): *Ja, det synes jeg måske godt at man kan sige.* (Moderator): *Det synes jeg er meget interessant. I er ikke de eneste der påpeger det.* (Faglærer 1): *Nej?* (Moderator): *Det er en vigtig problemstilling.* (Faglærer 1): *Ja.* (Moderator): *Det er også et kendt fænomen i omverdenen. Altså, hvordan man kan komme til at spille hinanden lidt ud. Det sker ikke bare her på stedet.* (Faglærer 2): *Det er ret interessant, fordi det er faktisk*

noget vi har snakket en del om. (Faglærer 1): Ja, fordi medens jeg var alene her, så var jeg i tvivl om ”Hov, sker det her, eller sker det ikke”. Det kan godt være lidt svært med sådan noget subtilt noget, ikke?

(Moderator): Ja? (Faglærer 1): Men nu er vi så to. Og så er det meget rart lige at kunne spørge ”Jeg synes altså det der, det var lidt mærkeligt. Oplevede du det også?” og at man så får svaret ”Ja, det gjorde jeg faktisk” (Fokusgruppe med Tegnestuelinjen, s. 11).

(Faglærer 2): Jeg synes også vores elever er ret gode til at spille os lidt ud mod hinanden. (Faglærer 1): Jo, det gør de. Og de spiller os også ud mod kuratorerne. (Faglærer 2): Ja, de spiller os ud mod kuratorerne (Fokusgruppe med Køkkenlinjen, s. 30).

Kuratoren bliver i nedenstående i en sådan sammenhæng fremstillet som den populære part af faglærerne, efter alt at dømme fordi eleverne via deres nære og personlige tilknytningsrelationer til kuratorerne, bedre kan komme igennem med argumenter for ikke at have emotionelt overskud til at prioritere deres uddannelse. Som det fremgår af kommunikationstråden nedenfor forbliver resultatet efter alt at dømme, en uforløst og ureflekteret indbyrdes kritik af hinandens kerneydelser:

(Faglærer 2): Ja, det handler om at være en populær lærer (griner). (Faglærer 1): Og simpelthen... det med at være den populære lærer, det fungerer alle vegne. Og det er til at kaste op over. Når man rent faktisk har været en god lærer (der tør stille krav, P.F.), så bliver man pludselig meget hurtigt i sådan en situation gjort til den dårlige lærer. Og så tror de selv på, at de kan tillade sig at rende rundt og være populære. Fordi de vokser med deres popularitet. Det foregår i den grad herinde. Og det er igen fordi vi har det der samarbejde med kuratorer og faglærer imellem.

(Moderator): Okay? (Faglærer 1): For herinde der er det sådan, at faglærerne ikke har nogen pædagogisk uddannelse. Det er i hvert fald meget få af os som har det. Men så har vi jo også kuratorerne. Og de er jo pædagoger! Og her er det helt klart jeg mener, at der er forskel på at være pædagoguddannet, altså socialpædagog, og at være læreruddannet. Man kan godt kombinere det. Ingen tvivl om det. Det ville nok være rigtig godt. Men der er en forskel på om du ved, hvordan du skal gribe din undervisningssituation an pædagogisk eller om du mest har fokus på, om eleverne fungerer socialt og sådan noget. Det sociale skal jo selvfølgelig også med. Det hele det skal jo med, ikke. Men man skal bare ikke tro, at fordi man har en større pædagogisk uddannelse, at man kan tillade sig at være den populære. (Moderator): Er kuratorerne mere populære? (Faglærer 1): Nej, men de prøver på, at gøre sig populære. De laver de der samtaler med eleverne. Og når eleverne de så siger ”Min lærer siger at jeg ikke må få tidligere fri i morgen” så er det, at kuratoren siger ”Jammen, det er da også for galt at du ikke må få fri”. Jeg har lige været igennem sådan en

omgang, ikke. (Moderator): *Og så får kuratoren nemme point, fordi hun i elevens øjne er den søde og eftergivende?* (Faglærer 1): *Ja, ja, ja. Jeg tror at det er en lærer/pædagog-strid som altid har været der. I bund og grund.* (Moderator): *Jeg tror også det er en velkendt mekanisme, man ikke kun kan iagttage her.* (Faglærer 1): *Ja. Og det er bare så ærgerligt, fordi du bliver sat ti skridt tilbage. Og man kunne have et meget større samarbejde og en ordentlig kommunikation, hvis vi var professionelle omkring det. For ellers ender det bare op med sådan noget som "Det var jo ikke for at kritisere din undervisning eller dit arbejde". Men det har hun jo så bare indirekte lige gjort, ikke* (Fokusgruppe med Køkkenlinje, s. 30-31).

Opsamlende handler konflikten om, at organisationens interaktionspartnere, er kommet i modsætning til hinanden, med mere eller mindre åbenlyse beskyldninger mod relevansen af hinandens kerneydelser, i forhold til at optimere elevernes faglige, personlig og sociale kompetenceudvikling.

Som Jørgen Riber fremhæver i bogen "Relationskompetence" (2010), så kan sådanne beskyldninger, og især det teoretiske og begrebsmæssige fundament der ligger til grund for kuratorerne og faglærernes respektive kerneydelser, besværliggøre en fælles bestræbelse på, professionelt at håndtere de udfordringer der er forbundet med kompetenceudvikling hos denne målgruppe. I stedet for en tværfaglig intervention, baseret på stærke monofagligheder, kan bestræbelserne antage en form af en kamp mellem eleven og de professionelle om, hvem der har ret eller uret i fortolkning af virkeligheden, af relationens kvalitet og hver især bidrag til interaktionens og relationens kvalitet (Riber, 2010, s. 13-14).

3.1.1. Systemteoretisk analyse

I en pædagogisk undervisningspraksis, hvor pædagogen og læreren indgår i et aktivt samspil med eleverne, kan omsorgsdimensionen næppe adskilles fra opdragelsen og undervisningen, men som jeg vil vise med reference til systemteori, så har undervisning som opdragende element i uddannelsessystemet en anden karakter end den private sfæres naturlige og kærlighedsorienterede omsorg.

På Glad Fagskole refererer kuratorerne ikke eksplicit til den udbredte praksis blandt socialpædagoger, som går under betegnelsen "Gentle Teaching", og som er en psykologisk baseret filosofi, der er grundlagt af John McGee fra Puerto Rico. Tilgangen kan siges at være på linje med

anerkendende og ligeværdige relationspædagogiske metoder, men det er i denne orientering et væsentligt element, at den professionelle omsorgsperson skal reflektere over sin egen evne til at være kærlig og udvise nænsomhed og varme.

Med reference til den teoretiske tilgang, har socialpædagoger som erklæret mål, at mennesker med funktionsnedsættelser og psyko-social emotionel ustabilitet skal modtage kærlighed. På Sødisebakke i Mariager, som er et specialpædagogisk bo- og aktivitetstilbud for voksne med betydelig og varigt nedsat fysisk og psykisk funktionsevne, er det at give kærlighed ligefrem en del af jobbeskrivelsen:

”Til jobsamtalerne fortæller vi direkte, at for at kunne arbejde her, skal man være parat til at give kys og kram. Man skal kunne tage en 40-årig mand op på skødet og klø og nusse ham, som var han et lille barn. Ellers kan man ikke arbejde her, fortæller afdelingslederen på Skovbo, Susanne Poulsen” (Sødisebakke, 2010).

Også Landsbyen Sølund, som er landets største boform til personer med udviklingshæmning, arbejder man ud fra begrebet Gentle Teaching. Landsbyen Sølund udbyder fra efteråret 2010 den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU) af 3 års varighed for unge med særlige behov i alderen 16-25 år. De bestræber sig på at møde andre mennesker kærligt og ligeværdigt. Det fremgår af deres metodelink, at deres pædagogiske grundlag har fundament i det almenmenneskelige, og den væsentligste værdi er kærlighedsbegrebet:

”Vi ønsker beboeren føler sig ”elsket”, og herved oplever sig anerkendt og accepteret og have betydning som menneske” (Sølund, 2011a).

De fremhæver videre i deres værdigrundlag at de med reference til Gentle Teaching, vedkender sig et menneskesyn, der arbejder anerkendende med udgangspunkt i nøgleværdien ligeværd:

”Vi kan ikke altid væreigestillede med andre mennesker, for vi har ikke lige vilkår, men vi kan bestræbe os på at møde det andet menneske ligeværdigt, og give den anden størst mulig indflydelse på eget liv. Det er ikke kun imellem beboere og frivillige besøgsvenner, at der skal være ligeværd, men mellem alle mennesker” (Sølund, 2011b).

Et centralt omdrejningspunkt mellem et systemteoretisk perspektiv og de normative perspektiver på kerneydelsen (omsorg og/eller kærlighed), der ofte refereres til i forbindelse med socialpædagogisk

humanitært arbejde, går på forestillingen om det mulige i at opdrage og undervise det hele menneske, ikke kun til erhvervslivet, men til livet som sådan.

Til forskel herfra beskæftiger Luhmann sig med, hvordan mennesker bliver til personer. Forskellen person/rolle udgør i Luhmanns sociologiske systemteori et analytisk begrebspar, hvor det her er modbegrebet rolle, der sætter restriktioner for betydningen af, hvordan man karakteriserer mennesket som person (Luhmann, 2006, s. 56).

Personbegrebet skal forstås indenfor rammerne af den dobbelthed, som gives af bevidsthed (psykisk system) og kommunikation (socialt system). Et psykisk system er et lukket system af bevidsthed, som iagttager og beskriver sig selv i kommunikationen, hvorved det træder frem som en person, der kan iagttages af andre psykiske systemer (personer). Som Luhmann forklarer:

”Personer er betingelser for kommunikationens fortsættelse; de er adresser og tilskrivningspunkter, og de er også ofte forklaringer på mærkværdigheder i kommunikationens forløb. (...) Personer opstår; de kommer så at sige som biprodukter, når der overhovedet kommunikeres. Man må nemlig i sidste ende vide, hvem der er ansvarlig for meddelelser, hvem man skal rette returspørgsmål til, eller hvem man skal vende sig til med ønsker om uddybning eller kritik. Og man må vide, hvem der bliver stødt, når man modsiger en netop ytret mening” (Luhmann, 2006, s. 57).

Personbegrebet indføres og anvendes i systemteorien til at markere en enhed som forventninger kan tilordnes. Som det kan aflæses af den historiske brug af ”persona” (som oprindeligt betyder maske, rolle eller retsstatus) kan rollebegrebet ses som en nøjere differentiering af begrebsparret person/rolle. Luhmann bestemmer rollebegrebet på følgende måde:

”Nærmere bestemt er en rolle i omfang skåret til efter, hvad et enkelt-menneske kan yde, men set i forhold til den individuelle person er begrebet både mere specielt og mere alment. På den ene side drejer det sig altid om, at kun et udsnit af et menneskes adfærd forventes som rolle, og på den anden side drejer det sig om en enhed, som kan varetages af mange og udskiftelige mennesker såsom patientrollen, lærerrollen, operasangerens rolle, en mors rolle, en sygepassers rolle osv.” (Luhmann, 2000, s. 370).

Forskellen mellem personbegrebet og rollebegrebet er, at personbegrebet binder en bredere vifte af forventninger til sig end rollebegrebet. Rollebegrebet er således både mere specifikt og mere alment end personbegrebet. På den ene side knytter begrebet sig til det, som den enkelte er i stand til at

præstere, hvorfor rollen kun forventes at dække et udsnit af en persons kompleksitet, på den anden side kan en rolle udfyldes af omskiftelige personer.

Som Rasmussen uddyber (J. Rasmussen, 2004c, s. 126) har forventninger den særlige karakter, at de kun kan indfries af en bestemt person. At forstå personbegrebet på denne måde indebærer, at personens kompleksitet øges med antallet af forventninger og med forskelligheden af de forventninger, der tilskrives personen, det vil sige med mangfoldigheden af forventninger, personen individualiserer i de forskellige roller. Samtidig tager begrebet også i betragtning, at en person er en person i bestemte omverdner og kontekster. Personen kan nemlig være person på en måde i en kontekst og på en anden måde i en anden. Forventningerne til en person er altså ikke blot bundet til personen som sådan, men også til de(n) specifikke kontekst(er), personen indgår i.

Det er forventningerne, der knytter sig til samme opgave, stilling eller profession, der udgør den formelle rolle. Det som gør rollebegrebet nyttigt er, at vi ved at kende en persons stilling eller profession kan drage en række slutninger om de forventninger, som vil blive stillet til denne – både i form af opgaveforpligtelser og kompetencer (tilladelser). Er der klarhed over personens opgaveforpligtelser og kender vi en persons profession, position og titel, ved vi straks en hel del om de forventninger, som møder denne i forskellige situationer. Vi ved samtidig en del om, hvordan vedkommende sandsynligvis vil opføre sig som svar på forventningerne. Man skal som Rasmussen påpeger, med reference til Luhmann, her være opmærksom på, at denne anvendelse af rollebegrebet adskiller sig fra tidligere rolleteori ved at betone, at en rolle er afhængig af iagttagelse. En rolle er ikke et spørgsmål om identitet i betydningen, at man *er* sin rolle eller et spørgsmål om spil i betydningen, at man spiller noget eller nogen. En rolle er noget man tilskrives af en iagttager – sig selv og andre – men som de enkelte kan bidrage til synligheden af.

Differencen mellem person og rolle betyder ikke, at det personlige mister sin betydning i uddannelsessystemet (Luhmann, 2000, s. 371). Udviklingen af person/rolle begrebet er ifølge Luhmanns iagttagelser, snarere karakteriseret ved at differencen mellem person og rolle opnår større betydning i organisationer der varetager professionelt arbejde med f.eks. klienter, patienter, ledelse af medarbejdere eller undervisning af elever. I forbindelse med den form for professionelt arbejde, er differencen mellem rolle og person ifølge Luhmann, særlig vigtig. Der viser sig nemlig et grænsedragingsproblem som indebærer en fare for en for stærk personalisering af arbejdet med at forandre personer (Luhmann, 2000, s. 371, note 109).

Som Luhmann videre iagttager kan grænsedragningsproblemet dække over konflikter mellem roller, som en og samme person skal varetage, f.eks. kan forskellige professioner, arbejdstagerrolle, ægtemage- og forælderrolle, komme i karambolage med hinanden:

”Et særtræk ved professionelt arbejde findes i den måde, hvorpå person og rolle adskilles på begge sider. Det drejer sig om en ændring af klientens person, men kun i specifik henseende til det, som varetages af fagmanden. Der forventes en personlig indsats af dem, der beskæftiger sig med professionelt arbejde. Netop i lærerfaget er lærerens egen person vigtig som metodik og raffinement. På den anden side forbliver der en rolleadskillelse og en udblænding af vedkommendes andre roller, f.eks. ægteskabelige problemer og seksuelle interesser hos lægen, læreren eller præsten. At trække denne delikate grænse og holde sig den for øje hører til et af de mest ambitiøse krav i professionelt arbejde og forudsætter givetvis socialisation gennem praktisk arbejde og ikke direktiver, som man skal forholde sig til” (Luhmann, 2006, s. 172).

Som Rasmussen uddyber:

”Indenfor professionsuddannelser, hvor professionsudøvelsen består i at beskæftige sig med andre mennesker, sådan som det er tilfældet i lærerprofessionen, men også f.eks. i pædagog-, sygeplejerske- og socialrådgiverprofessionerne bliver forskellen mellem person og rolle ganske vigtig. Den kan nemlig fungere som grænsedragning mod alt for megen involvering, det vil sige mod for stærk personliggørelse af arbejdet med personer” (J. Rasmussen, 2004c, s. 127)

Og videre:

”Der er dog forbundet et ikke ubetydeligt problem ved at definere lærerkvaliteter eller professionskvaliteter alt for personnært, idet det bliver vanskeligt for læreren at skelne (eventuel) kritik fra dennes personlighedskerne eller forståelse af sig selv som person og i stedet se det som kritik af rolleudøvelsen, hvilket bidrager til at gøre læreren unødigt sårbar” (J. Rasmussen, 2004c, s. 128).

I en systemteoretisk optik refererer lærerrollen og forælderrollen til hver deres autopoietiske funktionelle system, der varetager hver deres specifikke funktion i samfundet, og opererer på grundlag af hver deres specifikke kode og medie. Uddannelsessystemet opererer gennem koden bedre/være via mediet livsløbet, og familiesystemet opererer gennem koden vi/alle via mediet

kærlighed. Det særligt karakteristiske ved familien som opdragende system er, at den inddrager hele personen i det sociale systems kommunikation. Det betyder, at alt hvad et familiemedlem gør, tænker, mener eller forestiller sig, hvad enten det sker indenfor familiens rammer eller udenfor, er principielt tilgængelige temaer for kommunikationen i familien. At det forholder sig sådan skyldes ikke mindst familiens særlige symbolsk generaliserede kommunikationsmedie og binære kode. Mediet kærlighed tjener nemlig til at konditionere kommunikationen i intimsystemer, så den kan skelne mellem personlig og upersonlig kommunikation. Den binære skematik elsker/elsker ikke, kommer i en nutidig romantisk udformning til udtryk i et ”dig og ingen anden”, som hvis dette udsagn gøres gensidigt, kan udvikles til et ”vi-to”, til forskel fra alle andre, der dog ikke kan opretholdes når der kommer børn, hvor denne kode erstattes af en mere omfattende kode, der udtrykkes i forskellen ”vi”, det vil sige voksne og børn til forskel fra resten af verden (Jens Rasmussen, 2004).

I uddannelsessystemet (skolen) foregår opdragelse ved hjælp af undervisning. Til skolens symbolsk generaliserede medie livsløbet, knytter sig den primære binære kode formidling/ikke formidling eller undervisning/ikke undervisning og den sekundære binære kode bedre/værre.

Uddannelsessystemet knytter forventninger til dele af personen, det vil sige til de forventningsstrukturer i kommunikationen, der knytter sig til henholdsvis skoleleder-, lærer-, og elevrollen. I skolen behandles elever og ansatte altså ikke som hele personer, men derimod som roller. I skolen reduceres kommunikationens usandsynlighed ikke af det symbolsk generaliserede medie kærlighed. Skolen søger nærmest at undgå mediet kærlighed ved hjælp af en særkode, der evt. kunne kaldes skolekærlighed. Eksempelvis søger skolen nærmest bevidst at undgå, at undervisningen baseres på personrelaterede former for kærlighed. Hvor det i familien nærmest er en forbudt følelse ikke at nære kærlighed til sine børn, så forholder omvendt i skolen. Her betragtes en lærers personlige forkærlighed for en elev, nærmest som en forbudt følelse (Jens Rasmussen, 2004)

Det særligt karakteristiske ved socialpædagogikken som opdragende system er, at den inddrager hele personen i det sociale systems kommunikation. Det betyder, at alt hvad en elev gør, tænker, mener eller forestiller sig – hvad enten det sker indenfor familiens rammer, bostedets rammer eller skolens rammer – principielt er tilgængelige temaer for den kommunikation, kuratorerne har med eleverne i de jeg-støttende samtaler. At det forholder sig sådan skyldes ikke mindst at socialpædagogikkens kerneydelse ”omsorg” knytter sig tæt til familiens særlige symbolsk generaliserede kommunikationsmedie og kode. Begrebet ”omsorg” tjener nemlig, tilsvarende

mediet ”kærlig”, til at konditionere kommunikationen i intimsystemer, så den kan skelne mellem mere personlig og upersonlig kommunikation, så kommunikation på et mere fortroligt og intimt niveau bliver mulig, hvilket er forudsætning for at kunne etablere de nære følelsesmæssige og anerkendende relationer til eleverne, som socialpædagogerne iagttager som en væsentlig del af deres kerneydelse.

På Glad Fagskole bliver omsorgsfuld socialpædagogik ikke tilskrevet værdi i undervisningssammenhæng, idet ydelsen iagttages at modarbejde uddannelsessystemets forventninger, i forhold til at kunne opdrage eleverne til, at være relevante adressater i det formelle uddannelsessystem og på arbejdsmarkedet. I den formelle undervisningssituation forventer faglærerne, at eleverne kan håndtere undervisningssystemets og arbejdspladsens koder, i forhold til at kunne honorere udtrykte forventninger og i forhold til at kunne håndtere professionelt versus personligt engagement.

Kuratorernes kerneydelse bygger på den primære omsorgs grundelementer, men spørgsmålet er om man formår at professionaliserer omsorgsrelationen, i forhold til at håndtere professionelt versus personligt engagement? Kuratorerne kan i deres bestræbelser på at etablere en følelsesmæssig og nær relation til eleverne med fordel hele tiden være opmærksom på grænsen mellem det personlige og private. Det er som ledelsen og faglærerne påpeger vigtigt, at være opmærksom på, at eleverne ikke havner i et beskyttende afhængighedsforhold, der begrænser deres kompetencer i forhold til at gøre sig til relevant adressat i undervisnings- og arbejdssammenhænge. I dagens samfund er formel uddannelse en meget vigtig forudsætning, for at kunne gøre sig til relevant adressat i det videregående uddannelsessystem/arbejdsmarked. Uden formaliserede uddannelsesbeviser kommer man ikke langt. Som Riber i den forbindelse påpeger, så er det nærmest en katastrofe, når børn og unges funktionelle og psyko-sociale begrænsninger, forhindrer dem i at få adgang til den viden, der ligger til grund for erhvervelsen af formelle uddannelsesbeviser. Kuratorerne skal derfor ikke alene kunne rumme og yde omsorg, de skal også give tilpas udfordring og frustration (stille krav), der understøtter elevens kompetenceudvikling og muligheder i forhold til, at kunne gøre sig til relevant adressat i uddannelsessystemet. Det er videre væsentligt at være opmærksom på, at den nære omsorgsrelation kan føre til en overinvolvering, hvor egne følelser som f.eks. medlidenhed, irritation eller vrede u hensigtsmæssigt kan blive styrende for de handlinger der vælges.

For at undgå at det professionelle relationsarbejde bliver negativt påvirket af ovennævnte aspekter, er det af allerstørste betydning, at de professionelle sammen reflekterer over deres kerneydelse og hvilke kriterier de hver især ligger til grund for denne, samt at de sammen reflekterer over muligheder for et tværfagligt samarbejde, der kan bidrage til elevernes faglige, personlige og sociale kompetenceudvikling, herunder evnen til at lære at lære, som forudsætning for at begå sig i et senmoderne og komplekst videnssamfund.

I forlængelse heraf kan man måske ligefrem sige, at udvikling af konstruktiv tværfaglig relationskompetence forudsætter refleksionskompetence. I en systemteoretisk optik handler refleksionskompetence ikke om at foreskrive normer og værdier for en anerkendende relation, men derimod om at deltage i kommunikationsprocessen. De enkelte deltagere i kommunikationen er hos Luhmann i besiddelse af viden og kundskaber på hvert deres felt; men de må samtidig være i stand til at diskutere hen over felterne, det vil sige at være sammen i gensidig respekt, i et samvær, hvor den andens virkelighedskonstruktioner tolereres samtidig med at kriterierne for disse konstruktioner kan diskuteres og kritiseres. Den enkelte må med andre ord hele tiden medreflektere, at han eller hun på samme tid både er sig selv og omverden i sociale sammenhænge. Ud fra en sådan forståelse er kommunikationsparterne hele tiden tvunget til at kommunikere med hinanden. Ikke blot for at meddele deres valg, men også for at føre refleksiv kommunikation over de grænser og kriterier, de hver især har lagt til grund for valgene. Kun på den måde bliver det muligt for den enkelte, ikke blot at iagttage sig selv, men også sin egen iagttagelse. På den ene side må moderne mennesker acceptere, at vi opererer på grundlag af hver vores "logik" (selvreference). På den anden side tvinges vi så at sige, til at indgå i en overordnet dialog om disse logikker, ikke for den andens skyld, men for vores egen skyld, for at kunne få synliggjort vores eget udgangspunkt.

3.1.2. Hvad ved vi om tværfagligt samarbejde?

Der er i dag omfattende forsøgsordninger med at inddrage undervisningsassistenter med henblik på i højere grad at understøtte en undervisning efter princippet om undervisningsdifferentiering, der også giver de fagligt set svageste elever de nødvendige kundskaber til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Dette initiativ er iværksat bl.a. i et forsøg på, efter udenlandsk forbillede, at inddrage andre personalekategorier i undervisningen, for bedre at kunne tage højde om princippet for undervisningsdifferentiering i hverdagens pædagogiske arbejde (Andersen, 2010; Jørgensen, 2011). Forsøgene skal bl.a. bidrage med viden om betydningen af forskellige undervisningsassistentordninger, herunder betydningen af undervisningsassistentens arbejdsopgaver

og funktioner. Desuden skal forsøgene bidrage til en videreformidling af viden om, og erfaring med, brug af undervisningsassistenter i den danske folkeskole.

På Glad Fagskole arbejder man allerede med undervisningsassistenter, men personer som ansættes i den stillingskategori, som hjælper til at aflaste lærerne, er som udgangspunktet ikke uddannede (social-)pædagoger. Deres funktion er primært, at yde støtte til den enkelte elev eller grupper af elever, som konkret har behov for hjælp på grund af funktionshæmninger (f.eks. til at hjælpe en elev, der ikke har noget talesprog, til at gennemføre et radiointerview, ved at assistere med det talte sprog). Men det er også at være støtte til koncentration, således at elevernes fokus rettes mod undervisningen eller selve opgaveløsningen. Som tidligere beskrevet er der et udtalt ønske fra kuratorernes side, om at blive inddraget mere i selve undervisningen, idet de finder de kan bidrage til at realisere de individuelle undervisningsplaner. De fremhæver at de på forskellig vis kan støtte de elever, der har svært ved at koncentrere sig og være en engageret del af undervisningen, men det foreslås også, ligesom på realiseret på animationslinjen, at de med fordel kan bidrage til at fremme de personlige og sociale kompetencer gennem forskellige former for assertiv kommunikationstræning.

På skolestyrelsens konference den. 15. marts 2010, om de danske udviklingsarbejder på dette område, fremlagde Andrew Richards fra University of Exeter i England imidlertid britisk forskning, der peger på at assistenter i skolen ikke altid er en ubetinget succes. I tråd med den ovenfor identificerede problemstilling, som handler om at Glad Fagskoles interaktionspartnere (faglærere og kuratorer) i nogen udstrækning er kommet i modsætning til hinanden, med mere eller mindre åbenlyse beskyldninger om relevansen af hinandens kerneydelser, fremhævede Richards forskningsresultater der viser, at der i kølvandet på disse tværfaglige bestræbelser kan opstå et kommunikationsproblem, som bunder i uklare grænser mellem lærerens og assistentens arbejde, således at der opstår samarbejdsproblemer med rollefordelingen og beslutningskompetencen (Andersen, 2010, s. 130).

I artiklen ”Undervisningsdifferentiering – med brug af lærerassistenter”, 2010, viser Frans Ørsted Andersen med reference til sin forskning, hvordan man i Finland har fået styr på den skitserede grænsedragingskonflikt. Han fremhæver at undervisningsassistenter, anvendt på den rigtige måde, kan være en meget vigtig brik i skolernes realisering af undervisningsdifferentiering, men for at det

skal blive en succes at integrere en ny personalekategori i undervisningen, er to elementer helt centrale: tydeligt hierarki og klar rolle- og arbejdsfordeling samt fleksibilitet.

I forbindelse med elementet tydeligt hierarki og klar rolle- og arbejdsfordeling har lærerne og skolens ledelse det pædagogiske og didaktiske ansvar og ekspertise. Set i det lys slår Andersen til lyd for, at man anvender begrebet "*lærerassistent frem for undervisningsassistent*" (Andersen, 2010, s. 31). Som han i den sammenhæng fremhæver, så kender man allerede til assistentfunktioner i forhold til flere andre professioner, der har en mellemlang videregående uddannelse bag sig: Sygeplejersken der har en social- og sundhedsassistent til sin rådighed, pædagogen der leder arbejdet for en pædagogmedhjælper m.v. Et sådant perspektiv på rolle- og arbejdsfordelingen indebærer at lærerassistenten ikke i ligeværdig med læreren.

Håndteringen af elevernes forskelligheder er et vilkår og en udfordring i al almindelig, men ikke mindst på Glad Fagskole, hvor elevernes diversitet har en særlig karakter grundet repræsentationen af de mange forskellige typer af handicap. F.eks. er udviklingsspændvidden væsentlig større end i folkeskolen. Kunsten er at kunne anvende relevant forskningsbaseret didaktisk viden, som forudsætning for at kunne agere hensigtsmæssigt i komplekse undervisningssammenhænge, og her udgør to principper om differentiering et vigtigt omdrejningspunkt for debatten vedrørende inklusion i det videregående uddannelsessystem/ordinære arbejdsmarked. Det ene er elevdifferentiering, det andet undervisningsdifferentiering. Elevdifferentiering går ud på, at eleverne deles ud fra flere kriterier, og derefter samler man dem der er "ens" i skoler eller klasser, mens undervisningsdifferentiering går ud på, at læreren inden for fællesskabet, som klassen eller læringsrummet udgør, tilpasser sin undervisning til elevgruppens forskellighed. Elevdifferentiering kan således siges at stå i modsætning til undervisningsdifferentiering (Egelund, 2010, s. 10). Målsætningen eller idealet med princippet om undervisningsdifferentiering er med andre ord, at undervisningen i klassen eller læringsrummet skal tilpasses den enkelte elevs læringsbehov, så hver enkelt elev lærer så meget som muligt og når så langt som muligt, ved at undervisningen tilpasses eleverne og ikke omvendt (Rasmussen, 2010, s. 19)⁸.

⁸ Undervisningsdifferentiering blev indført som grundlæggende princip med folkeskoleloven af 1993, og elevdifferentiering blev gjort ikke lovlig – med mindre der er tale om specialundervisning. I 2003 blev der igen lukket op for, at elever kunne sættes på forskellige hold efter deres faglige niveau. Dette fik betegnelsen holddannelse. Der

På Glad Fagskole tilbyder man unge med særlige behov – der ikke har kunnet gennemføre anden ungdomsuddannelse, selv om der tilbydes støtte eller særligt tilrettelagt undervisning – et særlig tilrettelagt uddannelsesforløb, hvilket vel må siges at være en form for elevdifferentiering. Men til forskel fra andre STU-tilbud, der differentierer eleverne efter deres diagnose og udviklingstrin, er det afgørende for Glad Fagskole, at skolen og klassefællesskabet kommer til at fungere på måder, som tillader forskellighed, og som søger at udnytte potentialerne i elevernes forskellighed. Eleverne er således ikke i udgangspunktet grupperet efter fagligt niveau, diagnoser eller udviklingstrin, men efter faglig interesse, hvilket må siges at udfordre faglærernes didaktiske overvejelser vedrørende undervisningsdifferentiering.

Med reference til finsk forbillede skal læreren, samtidig med at mestre den vanskelige kunst at praktisere undervisningsdifferentiering, også afstemme undervisningen i forhold til både klassen og det enkelte individ. Hvis ikke det lykkedes, er der som Andersen påpeger, en potentiel risiko for ”*at kæden ryger af*” (Jørgensen, 2011, s. 136). Faren ved ikke at kunne håndtere dette dobbelte aspekt, består efter alt at dømme i, at man i stedet for at praktisere en differentieret undervisning, der kan håndtere en høj grad af kompleksitet, heterogenitet og diversitet (f.eks. ved hjælp af principperne om klasseledelse, struktur, klarhed), overvejende ender ud i at praktisere elevdifferentiering, hvor samarbejdet i højere grad tager udgangspunkt i de enkelte elevers diagnoser og begrænsninger og/eller en tendens til at praktisere privatundervisning, hvor en elev og en assistent fortrinsvis sidder en til en.

Professor John Hattie har samlet over 800 metaanalyser af forskellige undersøgelser af skoleelevers opnåelse af mål. Undersøgelsen som omfatter over 80 millioner elever, og ser på mere end 50.000 mindre undersøgelser, er sandsynligvis en af de største uddannelsesundersøgelser nogensinde. Hattie konkluderer på baggrund af 300 studier vedrørende effekten af elevdifferentiering (ability-grouping), at elevdifferentiering har minimal effekt på elevernes læringsudbytte samt en stærk tendens til at reproducere social ulighed i uddannelse (Hattie, 2009, s. 90). Han fremhæver i den forbindelse forskningsprojekter som hver især konkluderer, at elevdifferentiering understøtter venskaber ud fra betragtningen ”at lige børn leger bedst”, og at en sådan polarisering af eleverne fører til reproduktion af social ulighed i uddannelse. Elever med svage læringsforudsætninger, der

blev dog stillet krav om, at holddannelse skulle være dynamisk, og at den kun måtte finde sted i 50 % af undervisningstiden, ligesom den ikke måtte være planlagt fra skolens start (Egelund, 2010, s. 13).

grupperes efter princippet om elevdifferentiering, får begrænset deres livschancer i forhold til inklusion i det ordinære uddannelsessystem/arbejdsmarked, idet undervisningen som oftest varetages af utilstrækkeligt uddannede lærere, ligesom der generelt stilles alt for lave præstationsforventninger til denne målgruppe:

”Ability-grouping foster friendships network linked to students groups membership, and the pees groups mat contribute to polarized track-related attitudes among high school students, with high-track students becoming more enthusiastic and low-track-students more alienated” ((Oakes, Gamoran, & Page, 1992), her citeret (Hattie, 2009, s. 90)).

“Students schooling opportunities, achievements, and life chances (are limited, P.F.). Students not in the highest tracks has fewer intellectual challenges, less engaging and supportive classrooms, and fewer welltraned teachers” ((Oakes, et al, 1993, her citeret (Hattie, 2009, s. 90)).

“Kid in these (lower, J.H.) tracks often get little worthwhile work to do; they spend a lot of time filling in the blancks in workbooks or ditto sheets. And because we expect almost nothing of them, they learn very little” ((Shanker, 1993, (Hattie, 2009, s. 90)).

Hattie har videre undersøgt, hvilken effekt diagnosticering har for elevers læringsudbytte og konkluderer med reference til Kavale og Nye´s (1985) komparative studier, at:

”Very often the labels help ”classify” these students and can lead to extra funding, but rarely does it make a difference to what works best – regardless these labels” (Hattie, 2009, s. 125).

Det spørgsmål, som i forlængelse af denne forskning trænger sig på, lyder: Hvad skal der til, for at en elev kan indeholdes og ikke udskilles fra Glad Fagsskoles sociale, undervisningsmæssige kontekster? Som Rasmussen påpeger, så afgør specialundervisningen i sin interaktion, ligesom normalundervisningen i sin interaktion, hvad den anser for at være relevante adressater (Rasmussen, 2003). Hermed rejser spørgsmålet om compensation sig, altså spørgsmålet om, hvordan et STU-tilbud, der træder i stedet for normalundervisningen, kan kompensere for normalundervisning? Derfor må man spørge, hvordan de unge, som elever med funktionsnedsættelser og/eller psyko-social emotionel belastning på Glad Fagsskole, bliver til relevante adresser for den undervisningsmæssige interaktion? Og her er skolens pædagogiske grundlag klart: Undervisningen skal bidrage til, at eleverne ændrer selvforståelse i forhold til at se sig selv som en handicappet ung

der skal "have omsorg og bringes til at trives på et socialpædagogisk bosted", til at se sig selv som en elev, der potentielt set har mulighed for at blive inkluderet i det videregående uddannelsessystem/ordinære arbejdsmarked. Derfor tager undervisningen ikke udgangspunkt i elevernes begrænsninger (diagnoser), men derimod i deres uerkendte udviklingspotentiale, hvilket indebærer at faglærerne, som udgangspunkt ikke kender til elevernes diagnoser.

Endvidere skal faglærerne i vid udstrækning være parate til, at indtage en ledelsesrolle i undervisningen, hvilket indebære at de skal have høje faglige forventninger til elevernes læringsudbytte, ligesom de skal have høje forventninger/krav til, at de enkelte elever kan gøre sig til relevante adressater for undervisningens form og indhold, herunder håndtere balancen mellem private- og professionelle relationer. En sådan skelnen mellem person og rolle kan virke provokerende på det menneskesyn og den relationelle omsorgstilgang, der primært har fokus på udvikling af personlige og sociale kompetencer, og som søger at forstå den unge som et helt menneske og ikke som en social rolle i en specifik kontekst. Hvis et tværfagligt samarbejde, der inddrager kuratorerne i undervisningens specifikke kontekst skal lykkes på Glad Fagskole, skal kuratorerne ændre deres traditionelle rolle, fra relationel omsorgsudøver, til lærerassistent, således at lærerne opnår tillid til, at deres undervisningsmæssige bestræbelser på, at gøre eleverne adresserbare for undervisningens form og indhold, bliver det bærende udgangspunkt for deres indbyrdes samarbejde i klasselokalet. Dette skal ikke misforstås derhen, at man på Glad Fagskole negligerer betydningen af personlig og social kompetenceudvikling, men snarere som en måde at udfordre det traditionelle følgeforshold, at personlig og social kompetence er forudsætning for faglig kompetenceudvikling. Det skal heller ikke forstås sådan, at periodisk holddeling, ud fra forskellige homogene og heterogene principper, slet ikke har sin relevans i et skoleorienteret STU-tilbud, men nærmere ud fra en betragtning om, at de negative side-effekter ved diagnostisering og elevdifferentiering, ikke må tage overhånd.

4. Forskelssættende perspektiver på temaet didaktik

4.1. Fagdidaktik/Pædagogik

Ved gennemlæsning af samtlige interviews tegner der sig et dominerende forskelssættende mønster som med reference til systemteoretisk forskelslogik forskelssættes således: Fagdidaktik/Pædagogik. Det fremgår klart af kommunikationen i de gennemførte fokusgruppeinterviews, at faglærerne mere eller mindre bevidst undgår at snakke om pædagogik, hvilket efter alt at dømme skal anskues i lyset af at de iagttager deres STU-tilbud som en fagskole, til forskel fra en socialpædagogisk institution. Problemstillingen som kommer til udtryk i samtlige interviews skitserer en problemstilling, nemlig hvorvidt det fagdidaktiske arbejde på faglinjerne sker i en vekselvirkning mellem teori og praksis, samt i hvilken udstrækning medarbejderstabens refleksionskompetence i forhold til egen undervisning er forskningsbaseret og er opbygget således, at de er i stand til at forholde sig analytisk og systematisk til sin deres undervisning samtidig med, at de har refleksionskompetence til at knytte teoretiske overvejelser til fagdidaktiske problemstillinger, og til samarbejdet med andre fag og faggrupper/kolleger.

Det er karakteristisk for faglærerne der arbejder på Glad Fagskole, at de har en formel uddannelse inden for deres fag, og at de har virket professionelt indenfor deres fag. Men de har i reglen ikke har nogen pædagogisk eller didaktisk uddannelse, hvilket indebærer at de gennemgående har en tendens til at beskrive deres pædagogiske og didaktiske arbejde uden reference til faglig teori og begrebsdannelse, samt empirisk forskning, om hvad der virker bedre end andet.

Alligevel er det muligt at iagttage, at der foregår meget relevant fagdidaktisk arbejde på Glad Fagskole, idet medarbejderstaben generelt er god til at beskrive og begrunde deres undervisningspraksis, selvom det sjældent sker med reference til pædagogisk teori eller forskningsbaseret empiri. F.eks. er man i relation til arbejdet med at implementere NQF i gang med at opstille og systematisere målbare undervisningsmål i skolens generelle differentierede undervisningsplaner. Endvidere arbejdes der aktivt på, at beskrive de aspekter, delmål og udviklingsforløb der er forbundet med udvikling af de faglige, personlige og sociale kompetencer, herunder hvordan man kan graduere elevernes læringsudbytte: Hvornår har man bestået uddannelsen og hvilke resultater forventes det, at eleverne skal kunne fremvise efter endt uddannelsesforløb, hvis de eksempelvis skal kunne optages på en STU-overbygning? Ledelsen refererer ikke eksplicit til hverken Smittemodellen og/eller Stjernemodellen, som er modeller der på

lidt forskellig vis giver anvisninger på, hvordan man som organisation kan udvikle og implementere målstyrede uddannelses- og undervisningsplaner. Stjernemodellen understreger, at målene med fordel kan opdeles i procesmål (vil oftest være en handling på et delmål) og effektmål, hvilket gør det muligt både at fokusere på processer og resultater. Alligevel forekommer det nærliggende at antage, at i hvert fald ledelsen er ved at blive fortrolig med, at implementering af en kvalifikationsramme, der har fokus på elevernes læringsudbytte, hensigtsmæssigt begynder med at lægge målene i uddannelsesplanerne til grund for vurdering af elevernes udbytte af undervisningen. Det kommer til f.eks. til udtryk ved at ledelsen fremhæver, at de arbejder med at opstille meget præcise og klare målbeskrivelser, så graden af målopfyldelse efterfølgende også kan beskrives og vurderes i kompetencebeviset:

(Leder 2): Ja, vi arbejder med meget præcise beskrivelser. (Moderator): Som i kan bruge i forbindelse med udvikling af og graduering af kompetencebeviser? (Leder 1): Ja. Og det gør vi også i dag. For der står jo i kompetencebeviset på hvilket niveau, de har nået de her mål, som er de fælles læringsmål for alle. Og de læringsmål de skal jo være 100 % klare. De skal stå bøjet i neon, så der ikke er nogen der kan være i tvivl om, hvad der er for læringsmål der skal nås (Fokusgruppe med ledelse, s. 24).

I nedenstående kommunikationstråd gives et eksempel på, hvordan man pt. arbejder med at definere ønskede resultater af undervisningen, samt hvordan man søger at konkretisere dem i formulering af mål, opgaver og procedure der gør det muligt at fastlægge og udvikle det læringsudbytte, som eleverne på et bestemt tidspunkt i uddannelsesforløbet forventes at have nået. Som det fremgår af kommunikationen opererer man ikke med en tal-karakterskala, men man reducerer heller ikke karakterbrugen til todelingen bestået versus ikke-bestået. Almindeligvis bliver en to-trinsskal og en skala med adjektiver, anset som mere "human" i forhold til at reducere social ulighed i uddannelse, end en skala med taludtryk. Men grundskolens gamle karakterskala, der opererede med betegnelser som særdeles godt; meget godt; godt, mindre godt og ikke tilfredsstillende, er ikke anvendelige som vurderingskriterier i henhold til NQF, idet disse betegnelser ikke orienterer sig efter, i hvilken udstrækning eleverne imødekommer de fastsatte uddannelsesmål og kompetencekrav. Dette forhold synes Glad Fagskole at have taget i betragtning, idet de efter alt at dømme arbejder på en anden formel og differentieret udtryksform, der gør det muligt løbende at vurdere elevernes læringsudbytte, herunder gør det muligt at foretage en slutvurdering af elevernes læringsudbytte efter endt uddannelse, i henhold til de opstillede mål for faglig, personlig og social

kompetenceudvikling. Som det fremgår af citatet nedenfor, så sker implementeringsarbejdet med reference til, hvad jeg vil benævne et komplementerende standardssystem. Formentlig fordi et sådan system forsøger at tage højde for den diversitet i elevsammensætning, som kendetegner moderne skoleklasser, herunder ikke mindst den diversitet i læringsforudsætninger som kendetegner skolens målgruppe. Hensigten med at anvende komplementerende præstationskriterier er, i lighed med princippet om undervisningsdifferentiering, at fremme et godt fagligt, personlig og socialt læringsudbytte hos alle elever, så vidt muligt indenfor klassefællesskabets rammer.

Komplementerende præstationsstandarder indeholder minimumsstandarder som fastsætter det grundlæggende forventningsniveau, det vil sige det niveau, som alle elever på et bestemt trin må have nået. På Glad Fagskole skal alle elever efter endt uddannelse som minimum have opnået *kendskab* til faget for at bestå uddannelsen. Ledelsen giver med reference til køkkenlinjen, som er pilotlinje i forhold til implementering af NQF, et bud på en sådan minimumsstandard, nemlig at eleven efter endt uddannelse skal have opnået kendskab til, at der er noget der hedder en menu og at en menu er noget med 2 eller 3 retter. Det skal hertil bemærkes, at en målsætning, der formuleres sådan, kun stiller forventninger til elevernes ”viden om”. Der stilles med andre ord ikke krav om, at eleverne skal kunne anvende denne viden. Videre gøres der forsøg på at opstille regel- eller normalstandarder som fastlægger det gennemsnitlige forventningsniveau, til elevernes læringsudbytte. Regelstandarder er med andre ord et mål for det, som flertallet af eleverne skal opnå efter endt uddannelse, og her er det målsætningen, at flertallet af elever skal have opøvet *rutine* indenfor det pågældende fag de undervises i. Som et bud på en regelstandard, formuleres målsætningen som, at eleverne efter endt uddannelse, så vidt muligt selvstændigt, skal kunne sammensætte og lave en menu. At bemærke, så er der her en forventning om at flertallet af skolens elever, skal opnå kompetence til at anvende deres tilegnede viden, i relevante kontekster i relation til deres fag. Sidst opereres med maksimumsstandarder som fastlægger det højeste forventningsniveau, det vil sige det niveau som elever med særlige gunstige læringsforudsætninger forventes at kunne opnå ved uddannelsens afslutning. Der gives et bud på en maksimumstandard, nemlig at den pågældende elev efter endt uddannelse bliver *ekspert* eller *mester* ud i køkkenkunsten. Udover at sammensætte og lave en menu, skal eleven tillige kunne skabe et kvalitativt forløb i processen, der gør middagen til en særlig udsøgt oplevelse. Sigtet med at arbejde med komplementerende præstationskriterier, er således at kunne rette fokus mod såvel de svage elever, de stærke elever og den store midtergruppe, på en sådan måde, at alle elever på Glad Fagskole oplever progression i forhold til deres eget udgangspunkt. Det refererede eksempel på,

hvordan man på Glad Fagskole arbejder med at udvikle og implementere komplementerende præstationskriterier i undervisningsplanerne, indgår i citatet nedenfor:

(Leder): *Nogen (af vores elever, P.F.) vil nå det på et mål der hedder ekspert. Nogen har bare opnået kendskab. Og nogle har måske opnået rutine.* (Moderator): *Så I arbejder med komplementerende præstationskriterier i sigtet på at nå både de svageste, midtergruppen og de stærke?* (Leder 1): *Ja.* (Leder 2): *Men målet er også, at de alle sammen skal møde progressionen.* (Leder 1): *Ja, ja, ja. Ja, det skal de nemlig.* (Leder 2): *Og for at kunne honorere det, så skal man virkelig tage udgangspunkt i den enkelte og gøre status over, hvad kan man sige...* (Leder 1): *Ja, og der kan man tage et eksempel fra køkkenet. Det kan være sådan noget som at kunne sammensætte en menu. En målsætning kunne f.eks. være at sammensætte og lave en menu. Det forudsætter at du har kendskab til, at der er noget der hedder en menu. En menu er noget med 3 retter eller måske 2 retter. Og om at skabe et forløb i en middag. Det kan du være mester i. Men du kan også bare vide, at det er noget der hedder en menu. Eller du kan have opnået rutine i forhold til det.* (Moderator): *Skal jeg forstå det sådan, at I arbejder med komplementerende præstationskriterier?* (Leder 1): *Ja, ja.* (Moderator): *Sådan at I opstiller præstationskriterier for de svage, dem i midten og de stærke?* (Leder 1): *Ja, ja* (Fokusgruppe med ledelse, s. 24).

I nedenstående kommunikationstråd reflekterer radiolinjen over deres pædagogiske og didaktiske kompetencer, i forhold til at udarbejde målstyrede undervisningsplaner efter komplementerede præstationskriterier, løbende at evaluere og udvikle deres undervisning, samt foretage graduerede vurderinger af elevernes præstationsniveau i det endelige kompetencebevis. De fremhæver, at de kun i begrænset omfang har tid til løbende at evaluere deres undervisning, og at de kun i begrænset omfang føler sig rustet til at foretage en standardiseret evaluering/vurdering af elevernes læringsudbytte. Den tidligere beskrevne rollekonflikt mellem faglærere og kuratorer, vedrørende samarbejdet om den differentierede undervisning, kommer også til udtryk, idet det indirekte problematiseres, at det alt for ofte er elevernes problemer der diskuteres i de tværfaglige fora med kuratorerne, og ikke tilrettelæggelsen af undervisningen, hvorfor det var godt at være på et udviklingsseminar, hvor det kun var lærerne der deltog, for så kunne fokus rettes mod at udvikle og kvalitetssikre de generelle differentierede undervisningsplaner i henhold til NQF:

(Moderator): *Men hvad mener I så om evaluering? Er det noget som I har fokus på i jeres team? Evaluerer I?* (Faglærer 3): *Vi har jo ikke tid. Vi snakker ikke særlig meget sammen om hvordan vi*

underviser og hvorfor vi underviser som vi gør. (Faglærer 1 og Faglærer 3): Nej. (Faglærer 3): Vi gør det stort set ikke. Vi har simpelthen ikke tid. (Moderator): Så det er tiden, som du tillægger betydning for, at I ikke gør det? (Faglærer 3): Ja. (Moderator): Kunne du ønske dig I havde mere tid til det? (Faglærer 3): Ja, absolut. Det har jeg også skrevet på... vi har skullet udfylde sådan nogle... altså, for ligeså snart vi sidder sammen som team, så skal vi mødes omkring nogle problemer, som der kan være med eleverne. Så er det elevernes problemer der er talerøret. Vi sidder ikke og diskuterer vores undervisning. Det gør vi ikke. (Moderator): Nej? (Faglærer 3): Vi har været på sådant et udviklingsseminar, hvor vi kun var lærerne. Og det var også godt. (Faglærer 2): Ja, det var skidegodt. (...). (Faglærer 3): Alt i alt er det vigtig at have en samlet plan, hvis vi skal nå et eller andet samlet mål på en international standard. Hvis vi skal kunne give nogle eksamensbeviser, så er kravet jo, at vi kan tale sammen og lægge nogle (generelle, P.F.) planer. Og derfor er det også nødvendigt, med et forum hvor vi som lærere ikke blot mødes og taler om hvordan vi løser elevernes problemer. (Moderator): Og her er det, at du føler at du mangler tid. Føler du også at du mangler, at blive klædt på til den udfordring? (Faglærer 3): Også det ja. Og med at blive klædt på, så mener jeg blive klædt på til at kunne udfordre hinanden, ikke. (Moderator): Uhm. (Faglærer 3): Indbyrdes som lærere. Ikke... (Moderator): Altså udfordre hinanden på, hvad det var i et givent undervisningsforløb som virkede? (Faglærer 3): Ja, og også... (Moderator): Ja, også hvad der ikke virkede? (Faglærer 3): Jammen, også helt konkret. Hvilke mål skal vi nå? Hvilke mål skal vi sætte os? Og hvilke mål kan vi tillade os at sætte for nogle elever og hvilke mål skal vi sætte for andre. (Moderator): Ja. Er det nødvendigt for at kunne gøre sin undervisning bedre? (Faglærer 3) Ja og for at kunne hæve hele standarden (...). (Faglærer 2): Men de der mål som vi har formuleret er jo meget vage. Det er sådan noget med "at eleven skal blive bedre til det og det". (Faglærer 1): Jo, jo. (Faglærer 2): Det er ikke sådan noget med "at eleven til næste semester skal have nået frem til 200 km. mærket". (Faglærer 1): Nej. (Faglærer 2): Det er sådan meget vagt. (Faglærer 1): Ja, det er meget vagt formuleret, men det er stadigvæk en form for pejlemærke. (Faglærer 2): Ja. (Fokusgruppe med Radiolinjen, s. 21-22).

På køkkenlinjen som er pilotlinje for implementering af NQF, arbejder man i et internationalt samarbejde med ledelsen om, at formulere præcise mål og komplementerende præstationskriterier i de generelle differentierede undervisningsplaner. Køkkenlinjen fremhæver som den eneste faglinje, et eksempel på, hvordan man tillægger dette implementeringsarbejde stor betydning, for elevernes fremtids- og udviklingsmuligheder. Videre fremhæves betydningen af, at sætte fagligheden højt samt betydningen af at have høje forventninger til elevernes læringsudbytte:

(Faglærer 1): *Ja, de kan f.eks. sige "Jeg opnåede niveau 2 i blomsterbinding".* (Moderator): *Ja, eksempelvis.* (Faglærer 1): *Og så kan de være at de siger til sig selv "Måske jeg skulle gå videre af den vej. Måske er jeg skulle specialisere mig i at binde blomster". Fordi, så kan vedkommende til sidst ende op med, at stå ude i en blomsterbutik og assistere.* (Moderator): *Uhhh.* (Faglærer 1): *Det tror jeg ville være rigtig godt.* (Faglærer 2): *Jeg tænker, at det vil være en kæmpe gave til både personen og samfundet.* (Faglærer 1): *Ja. Jeg ser faktisk denne her tre-årige STU-uddannelse som en grunduddannelse, man så kan bygge videre på. Fordi de får en masse grundelementer her og nogen af dem kan de mestre i en helhed. Og hvis de så herfra kan gå videre med at udvikle et bestemt element eller et bestemt speciale, så ville det være rigtig godt.* (Moderator): *Så det er også vigtigt for jeres målgruppe, at kunne videreudvikle sig bagefter? Så de ikke bagefter står i stampe uden flere uddannelsesmuligheder.* (Faglærer 1): *Ja. Og sådan går det, når fagligheden for eleven sættes meget højt, ikke.* (Moderator): *Tror du at det kan virke motiverende, at sætte høje krav?* (U1): *Ja, det tror jeg absolut. Meget motiverende* (Fokusgruppe med Køkkenlinjen, s. 15).

TV-linjen giver et konkret eksempel på, hvordan de i praksis søger at skabe et situeret læringsrum, der åbner op for undervisningsdifferentiering, samtidig med at muligheden for at omsætte teori til praksis optimeres. De beskriver i tråd med situeret læring, at udgangspunktet for dette arbejde har været at udvikle et læringsrum, som ligner den praktiske virkelighed indenfor TV-produktion. I sigtet herpå, har man udviklet et TV-studie, hvor eleverne skulle samarbejde om at tilrettelægge og gennemføre en tv-udsendelse med fire kendte politikere i skudrampen. I nedenstående kommunikationstråd fortæller faglærerne om, hvordan de forud for dette projekt har gjort sig en række relevante didaktiske overvejelser i forhold til princippet om undervisningsdifferentiering, tilsigter at elever, fra henholdsvis på uddannelsens 1. 2. eller 3. årgang arbejder sammen i det same læringsrum. Som det fremgår af kommunikationen, så fik elever på 3. årgang i udgangspunktet tildelt de største ansvarsområder inden produktionen, hvilket konkret indebar ansvar for kamera- og lyssætning. Eleverne på 2. årgang fik tildelt de operative roller i forhold til tilrettelæggelse og gennemførelse af interview med politikkerne og eleverne på 1. årgang fik assisterende eller betragtnings opgaver, så de kunne lære af de mere erfarne elever. Videre måtte læringsrummet tage højde for, at elever indenfor samme årgang, har forskellige individuelle udviklingsmål, og i den forbindelse fremhæver faglærerne, hvordan de løbende er opmærksomme på at sikre, at eleverne får tilpasset deres rolle- og ansvarsområder, gennem tildeling af små og nye opgaver. Det fremgår implicit, at man forsøger at udnytte elevernes forskellighed som ressource, og at man bevidst arbejder på at opbygge inkluderende praksisfællesskaber gennem projektorienterede og kooperative

arbejdsformer, hvor det primære mål er at facilitere en professionel faglighed, som sekundært også giver eleverne mulighed for, at træne deres samarbejdsevne og opbygge gode sociale relationer:

(Faglærer 1): *Og der er selvfølgelig en række episoder forud for vores udvikling eller vores uddannelsesforløb omkring selve tv-studiet. Inden det her forløb er blevet igangsat, er der sket en masse forskridt. Både på hold 3, hold 2 og holdt 1. Og dvs. at hold 1 som er de ældste i gårde, de får (de største, P.F.) ansvarsområder derinde, som f.eks. at have ansvar for kamera og lys.*

(Moderator): *Når du nu siger de ældste i gårde, er det så fordi...* (Faglærer 1): *Så er det fordi de har prøvet det før, fordi de nu har gået her i tre år.* (Moderator): *Okay, det kan godt være jeg spørger lidt dumt...* (Faglærer 1): *Nej, det er helt fint. Men så er der hold 2, som får de operative roller. Og så er der det sidste hold, som er nye i gårde...* (Moderator): *Ja, det er begyndelsen for dem.* (Faglærer 1): *Ja, de startede her i sommer, så derfor får de assisterende opgaver. Men der er jo så også forskellige udviklingsmål hos dem (der går på de forskellige hold, P.F.), og her søger vi jo hele tiden via de klasselærere som de har, at få dem implementeret så de indgår i forskellige roller. Så der er nogle der vil blive assistenter og som vil have en betragende rolle. De vil få kendskab til tv-produktion ved at betragte de andre* (Moderator): *Ved at lære af de andre?*

(Faglærer 1): *Ja, ved at lære af de andre. Og ved at se og følge med. Men så er der andre som vil få små opgaver hen af vejen. Og de vil også komme ind, så de kan lære af hinanden. Og alt sådan noget. Vi har skabt et undervisningsrum ovre i tarteletten.* (Moderator): *Ja, det må jeg sige, at i har.*

(Faglærer 1): *Så vi arbejder ikke med at lægge først en sten og så den næste sten. Vi arbejder med rum (...).* (Faglærer 2): *Ideen er at de laver et projekt og gennem projektet så udvikler de sig alle sammen. Først og fremmest så lærer de hinanden at kende. Og herefter så åbner de sig. Mange af dem som går her, får ikke kun lært det tekniske. De får også lært... jeg synes faktisk, at de får lært utrolig mange ting, bare ved gå igennem helt banale processer.* (Moderator): *Får de lært at samarbejde? Projektarbejde omkring sådan en produktion, lægger det op til samarbejde?* (Faglærer 2): *Ja, lige præcis.* (Moderator): *Jeg forestiller mig at, man skal kunne samarbejde, for at kunne deltage i jeres tv-studie projekt?* (Faglærer 1): *Ja, ja. Lige præcis.* (Faglærer 2): *Men produktet er på førstepladsen.* (Faglærer 1): *Ja, det er det.* (Faglærer 3): *Jo.* (Fokusgruppe med TV-linjen, s. 19).

I modsætning til den skitserede projektarbejdsform, fremhæver teaterlinjen hvordan de arbejder med en særlig form for disciplinering og strukturering, der i tråd med nogle af principperne om klasseledelse forholder sig til aflastningsfaktorer, som kan støtte undervisningens kompleksitets- og kontingensforhold. Det fremgår af nedenstående kommunikationstråd, at de på uddannelsens første

år arbejder bevidst med, at gøre eleverne adresserbare for undervisningen i undervisningslokalet. Det sker konkret ved at stille høje forventninger til elevernes professionelle arbejdsindstilling, hvilket bl.a. indebærer, at eleverne skal udvikle kompetence til at skelne mellem professionelt og personligt engagement. På første årgang handler det primære mål for undervisningen på teaterlinjen således om, at etablere regler, som vedrører spørgsmålet om forventninger og især muligheden for at indskrænke spillerummet, for hvad der kan kommunikeres om i undervisningslokalet, samt hvordan der kan kommunikeres og hvornår. Denne disciplinering af elevernes professionelle arbejdsindstilling betragtes som forudsætning for overhovedet at kunne undervise denne målgruppe i mere konkrete skuespilteknikker. Som det fremgår, handler det mere konkret om at arbejde med undervisningsritualer, som i kraft af deres regelmæssige og gentagne udførelse, skaber social afstand mellem lærerne og eleverne, men vel og mærke en professionel afstand, som samtidig medføre social inklusion, idet der opstår et læringsfremmende arbejdsklima, som forhindrer en generel udvanding eller opløsning af den formelle undervisning og professionelle arbejdsindstilling. Formålet med at give eleverne et mentalt brusebad, hvor de får vasket alt det ”private” af, er efter alt at dømme at sørge for at rolle- og ansvarsforventninger bliver afklarede. Videre er det en understregning af, at læreren i første omgang har den ledende rolle i forhold til at begge parter (lærer og elev) erkender, og accepterer og overholder de rolledifferentieringer, der er nødvendige for at kunne gennemføre et undervisningsmodul:

(Faglærer 1): *Ja, det er derfor at vi har fastlagt nogle regler for, hvad der kan tales om.*

(Moderator): *I arbejdsrummet?* (Faglærer 1): *Ja, i arbejdsrummet. Og så er der selvfølgelig pauserne. Der kan man tale om, hvad man vil, ikke. Vi har introduceret en ny måde, eleverne skal gøre entre på i undervisningslokalet. De skal gå igennem et brusebad. Altså ikke et fysisk brusebad.*

(Faglærer 2): *Nej, et mentalt brusebad.* (Faglærer 1): *Ja, et mentalt brusebad.* (Moderator): *Ja?*

(Faglærer 1): *De skal forestille sig, når de står på dørtrinnet at de gå igennem et brusebad, hvor de får vasket alt det private af. Og så går man ind og siger goddag til gulvet, dvs. man rører gulvet og man kigger rundt og tager rummet ind gennem en dyb indånding. Og så gå man og starter undervisningen.* (Moderator): *Det synes jeg er spændende og det er nogle tanker jeg kan genkende fra interviewet med Glad-Teater. Jeg havde umiddelbart forestillet mig, at I i forbindelse med faglighed, ville have fortalt om hvordan I arbejder med at læse manuskripter. Og hvordan I arbejder med at træne eleverne i at huske deres replikker. Det er de forestillinger jeg umiddelbart selv har forbundet med faglighed (inden for jeres fag, P.F.). Men I starter altså et andet sted. Siden du siger ”Vi er slet ikke der endnu”, er det så fordi, at det er nødvendigt at træne det andet først?*

(Faglærer 1): *Ja. Koncentration og det at være til stede, lige nu og lige her. De skal ikke tænke på noget, der skete for lidt siden og de skal heller ikke prøve at kontrollere fremtiden.* (Moderator): *Okay?* (Faglærer 1): *Altså 100 % nærvær i øjeblikket, det er også en teknik som de skal lære. Men det er også vigtigt, for overhovedet at kunne lave en skuespillerlinje, at eleverne er fuldstændig klare over hvad der for nogle regler, der hersker når de er kommet over dørtrinet. Og vi har altså indøvet nogle regler, som jeg vil sige virkelig sidder på rygmarven nu. Og det eneste man har med ind i lokalet, det er sin vandflaske. Ikke noget privat.* (Moderator): *Det synes jeg er spændende, at høre om. Senere henne i forløbet, når de når til andet eller tredje år, vil der så også ligge noget progression i forhold til hvordan I har tænkt jeres undervisningsplan, således at eleverne nu skal kunne lære at indgå (ikke bare i en elevrolle, P.F.), men også i en manuskriptrolle?* (Faglærer 1): *Ja.* (Faglærer 2): *Uhhh.* (Moderator): *Så at lære den slags (teatralske-, P.F.) roller ligger også i faget.* (Faglærer 1): *Helt sikkert. Men det allerførste, det handler om, at kunne koncentrere sig og om at skabe sit eget arbejdsrum. Og ikke at lade sig forvirre – selvfølgelig skal de også kunne mærke de andre – men det handler først og fremmest om deres egen arbejdsindstilling.* (Moderator): *Ja?* (Faglærer 2): *Det er jo det, at bare det at skulle samarbejde med andre og det at skulle indgå i et (professionelt, P.F.) arbejdsfællesskab kræver jo helt vildt meget.* (Moderator): *Det kræver at man kan mestre nogen grundlæggende teknikker?* (Faglærer 1): *Ja.* (Faglærer 2): *Ja, det gør det. Eller grundlæggende teknikker... man kan sige at det kræver nogle spilleregler, for at man kan gøre det (det muligt at undervise i nogle grundlæggende skuespilteknikker, P.F.).(...).* (Moderator): *I er inde på noget, der indenfor min verden begrebsættes som disciplin eller Class-Room Management, f.eks. i forhold til hvordan man arbejder med at kunne fastholde et fagligt tema, således at det ikke bliver fasters potteplanter, der sætter scenen. Eller ”Der skete det her hjemme hos mig i går”. At det ikke er den slags kommunikation der kommer til at (forstyrre undervisningen, P.F.). For at det faglige tema for undervisningen ikke skal forsvinde ud af rampelyset, så kan man arbejde med det, som man pædagogisk begrebsætter som disciplin eller Class-Room Management.* (Faglærer 2): *Det er et meget vigtigt begreb for os.* (Faglærer 1): *Ja, på en skala fra et til ti der har vi det i toppen.* (Moderator): *Ja, når jeg hører jer snakke sammen om jeres undervisning, så tænker jeg at begreber som disciplin og Class-Room Management måske nok er meget meget betegnende for det som I praktiserer.* (Faglærer 1): *Uhhh. Disciplin er en væsentlig del af den måde som vi arbejder på. Det er det, som vi ser, er en nødvendighed. Og det er også helt tydeligt, at eleverne også stille og roligt selv begynder at mærke eller se, den positive effekt af*

disciplinen. Fordi de kan godt selv mærke, at hvis ikke disciplinen den er der, så falder det hele fra hinanden” (Fokusgruppe, med Teaterlinjen, s. 7).

Glad-Teater har den samme indstilling vedrørende forventningerne til elevernes professionelle arbejdsindstilling som teaterlinjen, og fremhæver at de desværre stadig skal bruge en del tid på at disciplinere elevernes arbejdsindstilling. Som forudsætning for at kunne indgå i den formelle undervisning på teaterlinjen, er det en forudsætning, at eleverne har udviklet de professionelle arbejdsrelationer, det professionelle teater forudsætter. I nedenstående kommunikationstråd understreges det, at Glad-Teater ikke laver terapi-teater. Derimod arbejder man professionelt med at udvikle og forfine elevernes skuespilteknikker, således at de efter endt uddannelse kan gøre sig troværdige overfor et professionelt publikum:

(Faglærer 1): Ja, det skal være troværdigt, fordi publikum står af, hvis ikke det er troværdigt. Det handler jo til syvende og sidst om publikum. Eller i hvert fald om publikums opfattelse af det som de ser. Og underviseren position i det, der er for det første at være publikums øje. Men så selvfølgelig også at støtte og hjælpe eleven eller skuespilleren, til at kunne nå en større form for troværdighed. Nå en større spænding i fortællingen. Eller... der er hundredvis af andre elementer i det, at undervise i teater, men der er noget med at tage afsæt i, hvad det er for et menneske der står her – eller hvad er det for en skuespilelev der står her – og hvad er de helt specifikke problemer i at kunne nå derhen. (Moderator): Handler det om at kunne transformere sig til en rolle? (Faglærer 2): Ja, men det er også noget med at kunne få øje på, hvad det er for nogle egenskaber og forcer som denne her person har. Fordi, der er jo ikke sikkert at personen selv er klar over det. (Moderator): Nej, nej det kan jeg godt se. (Faglærer 2): Vi prøver jo ikke på at glemme at de er udviklingshæmmede eller hvad de nu er. Det er jo en del af dem. Vi arbejder med at alle skuespilteknikker – det handler for os om at kunne arbejde med det hele redskab – vi har jo os selv som værktøjskasse, ikke. Om det så er stemmen, eller om det er noget fysisk... (Moderator): Eller emotionelt? (Faglærer 1): Ja, ikke. Men vi går ikke ind og laver terapi-teater. (Moderator): Det synes jeg er en interessant sontring. (Faglærer 2): Ja, det er jo det der med... man skal faktisk være menneskekender nok til at kunne sige: hov nu bringes der noget personligt på banen. Er det så personligt, så vi ikke kan arbejde med det på en konstruktiv måde? Eller er det sådan at vi kan arbejde med det på en konstruktiv måde, så det kan ende ud i et scenisk produkt. Og det er menneskekenderen. Det er menneskekundskab at kunne vide det, fordi det handler om sådanne nogle fine grænser. Så derfor, så er det klart en faglighed. Og det er en faglighed som vi tager som

en selvfølgelighed i teaterbranchen. Men det er ikke ensbetydende med, at man er god til det (bare fordi man er et godt menneske, P.F.). Men det er en faglighed, vi snakker om hos os”

(Fokusgruppe, med Glad-Teater, s. 3).

På animationslinjen anvendes storyline-metoden i animationsundervisningen. Faglærerne forsøger at involvere eleverne til at deltage og tage ansvar, ved at tage udgangspunkt i elevernes motivation, dvs. deres kreative ideer og lade dem komme til udtryk i animation. Men som en påtrængende problemstilling fremhæver faglærerne, at det ofte er vanskeligt at få eleverne (der på denne faglinje primært er autister) til ikke blot at kopiere andres, men udtrykke et personligt, kreativt og nyskabende produkt. De bestræber sig på at gennemføre de generelle differentierede undervisningsplaner som sikrer, at eleverne kommer igennem og anvender de forskellige fagteknikker og værktøjer, som en professionel animator skal kunne beherske, men de erkender at de ofte må tage udgangspunkt i de individuelle uddannelsesplaner. De fremhæver i denne forbindelse, at de oplever at dagene ofte er så fyldte af personlige og sociale konflikter og kriser, at de derfor har valgt at indgå i et samarbejde med kuratorerne, fordi netop de har de pædagogiske redskaber og den specialpædagogiske baggrundsviden i forhold til at forstå, hvorfor deres elever kan være uimodtagelige overfor at lære noget fagligt nyt og kreativt nyskabende. Videre fremhæves det, at der i animationsbranchen findes mange topprofessionelle animatorer som er meget dygtige, og som på trods af deres professionelle kompetencer, har svært ved at få et job indenfor deres branche. Derfor handler det måske i højere grad om at tilegne eleverne en faglighed, som de kan have glæde af i livet, og ikke i arbejdslivet som sådan. Som konsekvens heraf har de givet rum i undervisningen for udvikling af elevernes personlige og sociale kompetenceudvikling, via assertiv kommunikationstræning. Et arbejde som foregår i tæt samarbejde med kuratorerne og det overvejes i forlængelse heraf, om man kan udvikle arbejdet med animation på en måde, som fremmer elevernes kompetencer til at udvikle venskaber, der giver dem et meningsfyldt hverdagsliv:

(Faglærer 2): Jeg tror at vi er meget afhængige af, hvordan de har det. Ja! Altså, nogen gange så går det fuldstændig glat og fint. Og så er der nogle dage, som er fyldt med konflikter. De har ikke lyst til noget og de har svært ved at forstå. Mange af vores elever er ikke så gode til at kommunikere og forklare... det kræver jo lang tid. Det kræver nogle pædagogiske redskaber og kommunikation til at forstå, hvorfor de er så negative den dag. Hvorfor de ikke har lyst til at lave noget den dag.

(Moderator): Har I et samarbejde med kuratorerne når der opstår den slags konflikter. (Faglærer 2): Ja. Ja. Ja. (Faglærer 1): Ja vi har konfliktsamarbejde. Vi er faktisk her på det sidste begyndt at

bruge mere tid på det arbejde, fordi vores elever er meget autistiske. Så derfor er vi begyndt at bruge mere tid på, at arbejde med deres sociale kompetencer. Vi prøver at udvikle – det har ikke noget med vores ansvar at gøre – men selvom vi er animationslærere så bruger vi meget tid på at snakke om kommunikation. Vi laver øvelser, hvor vi taler sammen med hinanden. (...). (Faglærer 2): ... Vi prioriterer ikke kun de faglige ting, men også de personlige og sociale kompetencer. Eller måske ikke kompetencer, men hvordan de har det lige netop i dag. Om de har nogle problemer med diverse ting, som man skal løse fra dag til dag. Der er måske sket noget på vej hertil – på vej til arbejde. F.eks. kan deres kæledyr være død eller et familiemedlem. Det berører virkelig meget vores målgruppe. Hvis ikke der tages hånd om det, så kan de ikke undervises. I så fald så vil dagen se anderledes ud. Hvis de har et eller andet som står i vejen for dem. Hvis der er sket et eller andet så må vi hjælpe dem til at få det bedre, ved hjælp af en masse forskellige hjælpemidler. Og så skal vi måske arbejde med animation i forhold til, hvordan den enkelte elev forstår venskab.

(Fokusgruppe med Animationslinje, s. 7).

På tegnesteuelinjen fremhæves nødvendigheden af at skabe klarhed i undervisningens processtruktur, hvis man skal flytte eleverne fra A til B. Det kommer til udtryk ved, at faglærerne finder det nødvendigt at give eleverne præcise og klare anvisninger, på hvad der skal ske i løbet af dagen. Det fremhæves som altafgørende, at eleverne ved hvad der er på dagsorden, og det gør de kun, hvis de allerede fra morgenstunden er informeret om mål-, indholds- og metodevalg. Med andre ord, så søger faglærerne at skabe klarhed i opgaverne ved at sikre, at eleverne får indblik i deres overvejelser over undervisningens tilrettelæggelse. Der råder noget usikkerhed over mål og midler, hvilket f.eks. kommer til udtryk ved, at de ikke selv anvender termen evaluering i denne sammenhæng. Men som det fremgår af kommunikationstråden nedenfor, så arbejder de bevidst på at formalisere og styrke deres forudsætninger for, at tilrettelægge undervisning og gennemføre evaluering af egen undervisning og elevernes læringsudbytte heraf:

(Faglærer 1): *Vi opstiller nogle meget klare mål. Og vi fortæller vores elever om dem. Hele tiden.*

(Moderator): *Ja? Hvorfor er det vigtigt at fortælle dem det?* (Faglærer 1): *Fordi de ikke selv har overblikket.*

(Moderator): *Ja?* (Faglærer 2): *Og for at kunne rykke dem fra A til B.* (Faglærer 1): *Ja, hele tiden. Så det gør vi hver dag.*

(Moderator): *Så hvis ikke de når det mål I har sat, hvad gør I så?*

(Faglærer 2): *Men det gør de jo. Det er selvklart.* (Moderator): *Ja?* (Faglærer 1): *Griner.*

(Moderator): *Man snakker også om indenfor didaktik, om det at kunne tilrettelægge sin*

undervisning med udgangspunkt i nogle mål... (Faglærer 1): *Ja.* (Moderator): *Som leder frem til*

nogle resultater. (Faglærer 1): Ja. (Moderator): Hvad er det så for nogle værktøjer, man tager i brug for at komme fra A-B? I har ikke selv været inde på det, men et begreb som er meget centralt i den sammenhæng, der handler om at kunne evaluere. (Faglærer 1): Uhm. (Moderator): Man kunne måske også sige reflektere på sig selv som underviser. Fik jeg stillet for høje mål? Fik jeg tilrettelagt undervisningen forkert. Manglede der en mere klar struktur? Fik jeg ikke i tilstrækkelig grad taget højde for elevens læringsforudsætninger. Det er også et centralt didaktisk spørgsmål. (Faglærer 1): Ja. (Moderator): Gør I jer som undervisere nogle tanker omkring hvor eleven er nu i forhold til det mål der er opstillet? Kan I se hvad jeg mener? (Faglærer 1+Faglærer 2): Ja. (Moderator): Jeg tænker på, at jeg nu har sat lidt ord på for jer. Og det kan godt være, at det er noget I bare gør som en slags tavs viden, men det kan også godt være I selv kan sætte lidt flere ord på? Giver det overhovedet mening for jer? Arbejder I på den måde eller arbejder I helt anderledes. (Faglærer 2): Det synes jeg at vi gør. Vi arbejder på den måde. Gør vi ikke? (Faglærer 1): Ja! Det gør vi uden tvivl. Og vi skal også i gang med rigtig at formalisere det efter jul. Der skal vi mødes en gang om ugen – et rent fagligt møde, hvor vi snakke om hvorvidt eleverne har nået de opstillede mål. Og så må vi spørge os selv: ”Rent fagligt der tilrettelagde jeg det sådan. Hvordan gik det så med at komme derhen”. (Moderator): Uhm. (Faglærer 1): Sådan at vi samler op på det hver uge, ikke. Og så når opgaverne er færdige, så har vi en gennemgang alle sammen og så snakker vi om hvordan det gik. Ja, hele tiden hvad kan vi gøre bagefter. Og kan vi udvikle noget der. (Faglærer 2): Jeg motivationsfaktor, at vi selv gerne vil blive bedre til at undervise, ikke? synes også at det er en stærk (Faglærer 1): Jo. Ja (Fokusgruppe med Tegnestuelinjen, s. 19).

Særlige undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler spiller også en væsentlig rolle på Glad Fagskole, som forudsætning for at kunne praktisere undervisningsdifferentiering, idet disse ny teknologiske hjælpemidler kan afhjælpe eller begrænse virkningerne af fysiske, psykiske, sproglige eller sensomotoriske funktionsvanskeligheder, i en sådan grad at nogle elever formår at beherske professionelle håndværksteknikker på lige fod, med såkaldte normale. I den forbindelse spiller Web Video Academi (WVA) en central rolle. WVA udbyder kurser som henvender sig til alle, der vil lære at arbejde med redigeringsværktøjer på et professionelt niveau og ledes af en Apple Certified Trainer, som er specialist i lyd og redigering fra filmskolen. I forbindelse med undervisningsaktiviteterne på WVA anvendes der Apple-certificeret udstyr. WVA er placeret i egne kursuslokaler på Glad Fagskole, hvor den ansvarlige leder også underviser på STU’ens TV-linje. Det forklares i interviewet, hvordan computerteknik og software på mange forskellige måder kan understøtte og optimere handicappedes muligheder. F.eks. kan man ved hjælp af IT og software

tilrettelægge nogle undervisningsforløb, der gør det muligt for elever, der har svage læse og skriveforudsætninger, samt elever der har syns- og/eller høretab, at træne og udvikle deres læsefærdighed- og forståelse. Eksempelvis kan man få softwareprogrammer til at læse op for en, hvis ikke man kan læse. Ligesom man få softwareprogrammer der kan lave stemme om til tekst. På nuværende tidspunkt bruger Glad Fagskole iPads til nogle af de elever, der har rigtig svært ved at læse pga. synsforstyrrelser. Som det fremhæves i interviewet skal man selv være i stand til at styre en iPad, men via en iPad kan man kan indlægge lydbøger og tilrettelægge og forstørre teksten på en måde, så man rent faktisk får mulighed for både at læse og høre teksten. Videre kan man understøtte tekstinformationen ved hjælp af billedgrafik. Pt. er Glad Fagskole ved hjælp fra WVA i gang med at udvikle nemt operationaliserbare huske-manualer, med sigte på at kunne understøtte de af skolens elever, som har hukommelses- og koncentrationsbesvær. Som en yderligere fordel fremhæves det, at der ikke kræves en fuldt udviklet finmotorik, for at kunne anvende en iPad, grundet dens fingertouch-betjening. I følgende kommunikationstråd gives et tankevækkende eksempel på, hvor langt det er muligt at nå indenfor redigeringsfaget, ved hjælp af forholdsvis små tilpasninger af Apple-tastaturet. I kommunikationstråden nedenfor refereres der til en elev, som i udgangspunktet havde mange kreative ideer som med fordel kunne anvendes indenfor redigeringsfagets rammer, men grundet hans fysiske handicap (en manglende arm) havde han svært ved, at anvende de gængse redigeringsprogrammer, som forudsætter en hyppig brug af genvejtaster. Genvejtaster virker ved at trykke på en eller flere modifikationstaster samtidig, hvilket typisk kræver to hænder. Ved at flytte disse funktioner ned i en fodpedal, blev det muligt for vedkommende, at komme af med al sin kreativitet og udvikle sine professionelle redigeringskompetencer i en sådan grad, at man nu skønner hans handicap ikke længere udgør en væsentlig barriere, for at få at job i redigeringsbranchen:

(Faglærer 1): Vores elever. Altså, ja de kan f.eks. lave... hvis du kigger derover, så står der nogle fodpedaler. Dem har vi udviklet til en fyr, der ikke kan bruge sin højre arm. Nu er det sådan at det redigeringsprogram som vi anvender, det kræver at man kan mestre mange tastaturgenveje. F.eks. så bruger man Ctrl i kombination med en anden tast, eller Shift i kombination med en anden tast. Det er lidt svært, hvis kun man har en hånd og fordi det ikke med en hånd er muligt at række over hele tastaturet. Derudover er der i de her program meget ofte tre-tast-genveje, som kræver at man har tre fingre på – og det gør man typisk med to hænder. Og da jeg startede her og begyndte at iagttage, hvordan han arbejde på sådan en meget klodset måde – da observerede jeg at, når han skulle bruge modifikationstaster som Obsion, Ctrl, Shift – og på Apple-computeren der har vi også

en Apple-tast. Der var fire modifikationstaster som - dit tastatur fungerer på en anden måde en Apples – men de fire taster har vi nu flyttet ned i hans fodpedal. Og det gør det pludselig meget nemmere. Nu kan han rigtig meget. Hvis han ikke havde haft en computer, så var der sådan noget (peger). (Moderator): Ja. Hvad er det for noget? Det er du nødt til at forklare mig. (F1): Det er et filmklippebord. I gamle dage der blev film optaget på rigtig film og det blev fremkaldt og så blev det klippet, på sådan et klippebord. Og efter at den var klippet, så blev den færdige rulle enten udsendt direkte på fjernsyn eller den blev taget tilbage til laboratoriet, og blev lavet om til et negativ, som kunne distribueres via biblioteker. (Moderator): Ja. (Faglærer 1): For den elev der kun har en arm, vil det ikke være muligt at arbejde med redigering ved et filmbord. Men med en computer og ved hjælp af en lille modifikation af tastaturet kan han pludselig arbejde med det medie rigtig godt. Og det gør at han er – han er faktisk en rigtig kreativ fyr – og han har nu fået en mulighed for at komme af med al sin kreativitet. Jeg tror faktisk, at når han er færdig med uddannelsen, at han har mulighed for at få et job på lige fod med andre der kan redigere. (Moderator): Det er meget interessant (Individuelt interview med WVA, s. 2 og 3).

Faglærerne der underviser i fællesfagene samfundsfag, dansk og matematik fastholder indledningsvist, at stærk faglighed, fokus og sammenhæng er vigtige elementer for succesfuld undervisning. Og i forlængelse heraf diskuterer de, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at undervise ud fra et obligatorisk kanonisk undervisningsindhold. De forholder sig i denne forbindelse ikke til begrebet kanon, med reference til en fælles dansk litteraturkanon eller kulturkanon. De sætter heller ikke begrebet kanon i forbindelse med dannelse eller almindelse, og det dertil knyttede behov for en fælles politisk værdi eller demokratikanon. Endeligt sætter de heller ikke begrebet kanon i forbindelse med evnen til at lære at lære. Derimod sættes begrebet kanon i forbindelse med smalsporet udenadslære, som f.eks. det at lære kongerækken eller for dens sags skyld ministerrækken udenad. Denne formalistiske og didaktiske tilgang til undervisning, forbindes med inadækvat undervisning, i forhold til at fremme faglige personlige og sociale kompetencer. I modsætning hertil fremhæves det, at det er metoden der er afgørende. I samfundsfag handler metoden om, at få eleverne til at begrunde deres synspunkter og argumentere for deres holdninger i relation til et aktuelt samfundsfagligt tema, som godt kan have et historisk perspektiv. Som det i denne forbindelse fremhæves, så vil der i en moderne og globaliseret verden altid vil være nogen, der er uenig med en. Det er derfor vigtigere at kunne begrunde og argumentere for sine synspunkter. Lige så vigtigt er det, at man ikke bliver så forstokket i sin opfattelse, at man ikke er i stand til at ændre synspunkt eller holdning, hvis ny viden eller ny indsigter taler herfor:

(Faglærer 2): *Ja. Det fornemmeste synes jeg, det er jo ikke at lære dem kongerækken.* (Faglærer 1): *Overhovedet, ikke. Overhovedet, ikke.* (Faglærer 2): *Det er at fremme en selvstændig tænkning, i den udstrækning det nu lader sig gøre.* (Moderator): *Ja?* (Faglærer 1): *Ja, og få dem til at forholde sig til de informationer som kommer, ikke.* (Faglærer 2): *Og det synes jeg da de gør.* (Faglærer 1): *Helt 100 %. Og det er jo også det vi to er blevet enige om. Det er den måde vi bedst kan undervise på, ikke.* (Faglærer 2): *Ja.* (Faglærer 1): *Jeg føler da i hvert fald selv, at jeg får større udbytte ved at undervise på den måde.* (Faglærer 1): *Nu foregriber jeg måske nogen af dine andre punkter, men jeg har sat... nogen gange så kan det være meget sjovt at tricke... hvad hedder det... der forud... hvad hedder det nu... den holdning som de hele tiden har haft til sig selv og som de havde da timen startede. At man nogle gange siger noget som ikke helt er i tråd med det de gik og tænkte, ikke.* (Faglærer 1): *Ja.* (Faglærer 2): *Og der nogen som man ved at man kan tricke, ikke.* (Moderator): *Ummm.* (Faglærer 1): *Jo, jo. En god provokation kan godt være en del af undervisningen.* (Faglærer 2): *Ja.* (Moderator): *Er det fordi du ønsker at fremme nogle særlige kompetencer?* (Faglærer 2): *Ja, jeg ønsker at de skal blive i stand til at begrunde. De skal rent faktisk kunne begrunde deres synspunkter. Det er vigtigere end at kunne præsentere den rigtige holdning til tingene.* (Moderator): *Ja.* (Faglærer 2): *De må godt have en anden holdning end mig, så længe den bare er begrundet.* (Faglærer 1): *Ja. Jo. Det er helt vildt vigtigt. Det er vigtigt at de selv kan argumentere for deres holdninger og selv give udtryk for, hvad det er der...* (Faglærer 2): *Ja, for når man er ude i den store verden, så vil der altid være nogen som man er uenig med. Og så det godt at kunne stå meget fast på sine egne tanker – i hvert fald så fast, at man kan argumenterer for dem. Man kan så altid ændre synspunkt. Og nogle gange så kan man få så tilstrækkelig ny viden, at man bør ændre holdning.* (Faglærer 1): *Lige præcis. Lige præcis.* (Faglærer 2): *Det er sådanne nogen redskaber vi skal satse på at gennem. I højere grad end kongerækken.* (Moderator): *Ja.* (Faglærer 1): *Ja, ja absolut.* (Moderator): *Ja, det er jo en bevægelse væk fra en gammeldags opfattelse af faglighed, som kom til udtryk ved at indholdet i curriculum var kanonisk.* (Faglærer 2): *Jo.* (Faglærer 1): *Jo, lige præcis. Lige præcis. Det er interessant. Og her det måske også at man skal være parat til, inden man planlægger undervisningsforløb, at gøre sig overvejelser i forhold til hvad det er for en faglighed vi gerne vil give til vores elever, ikke. Og der er den sociale og selvstændige faglighed langt vigtige at kunne en kongerækken eller ministerrækken, eller what ever, ikke?* (Moderator): *Ummm.* (Faglærer 2): *Altså, nu er jeg også faglærer i matematik og i dansk og der er en af eleverne - vi er i gang med decimalregning - og så er der nogle gange hvor det glipper lidt for en af eleverne*

med at sætte kommaerne rigtigt, ikke. Og vedkommende ganger også forkert, simpelthen fordi hun glemmer nogle tal, ikke. Så har jeg det sådan, at det vigtigste er at kunne metoden. Man kan altid bruge en lommeregner eller hvad ved jeg. Ikke at det ikke er uvæsentligt at hun regner forkert, men det vigtigste er metoden. Og så er det andet detaljer. Vigtige detaljer, bevares. Det er mere metoden det handler mere om. Og metoden i samfundsfag, det er faktisk at kunne forholde sig til sit eget synspunkt. Det er vigtige end at vide, hvornår Danmark mistede... (Faglærer 1): Jo, jo. Hvad statsministeren hed for 30 år siden. Det er vigtigere at kunne forstå, hvorfor der sker det eller det og hvorfor gør du det. Og ved bliver konsekvenserne af det. Og hvad er baggrunden, at udviklingen er sådan. Det er mere den aktuelle samfundsdebat, som jeg føler, er vigtig. (Faglærer 2): Ja. (Faglærer 1): Og så kan man så bygge på - gå lidt bagud eller gå lidt fremad, ikke. (Moderator): Det er vigtigt at kunne anskue tingene et historisk perspektiv, hvis man skal kunne forstå konsekvenserne? (Faglærer 1): Ja, lige præcis. Men at Jens Otto Krag var statsminister i 1900 et eller andet, det er mindre vigtigt. Det er meget få af vores elever, der kan svare på det. Men selvfølgelig skal de heller ikke helt snydes fra den information. (Moderator): Den skal have relevans? (Faglærer 1): Ja, den skal have relevans for den enkelte elev, for ellers så lukker de af. (Faglærer 2): Ja. (Moderator): Ja. (Faglærer 1): Men sådan er det jo med alt. Man lukker af, hvis ikke det interesserer en (Fokusgruppe med Faglinjen, s. 3-4)

I det følgende gives en systemteoretisk tilgang til, hvordan man kan iagttage at samfundets transformation til et globaliseret og komplekst moderne videnssamfund, udfordrer den kanoniske dannelses-tænkning og som konsekvens heraf, slås der med reference til systemteori, til lyd for en forskningsbaseret fagdidaktisk tilgang til undervisning, der kan fremme evnen til at lære at lære.

4.1.1. Systemteoretisk analyse

Et centralt aspekt i Luhmanns systemteoretiske samfundsteori er, at se samfundsendringer i et langt tidsperspektiv som udvikling fra segmentær differentiering, over stratifikatorisk differentiering til funktionel differentiering. Luhmanns grundlæggende antagelse er, at samfundets semantik ændrer sig i takt med at konsekvenserne af den funktionelle uddifferentiering og de kompleksitets- og kontingensproblematikker, der knytter sig til denne bliver synlige.

Uddannelsessystemets måde at reagere på overskuddet af muligheder (kontingens) for meningsfuld opdragelses- og undervisning, består i selvorganisering på henholdsvis det operative niveau, det vil

sige at selektere (vælge), og på det semantiske niveau, det vil sige at kondensere selektioner som semantik, der kan anvendes flere gange. Den formel, som kan administrere ubestemthed i funktionssystemer, kalder Luhmann for en kontingensformel:

”Den form, hvor dette problem med den selvbestemte ubestemthed i systemet kan håndteres, må derfor være en transformationsformel. Vi vil kalde den ”kontingensformel” (Luhmann, 2006, s. 202)

I den samfundsmæssige historiske semantik har der udviklet sig flere tilfælde af kontingensformler. Luhmann og Schorr peger i deres bog om refleksionsproblemer på, at der kan iagttages tre forskellige skift i semantik for dette systems kontingensformel: Fra ”human perfection” (perfektibilitet) ”all-around education” (over bildung/dannelse) frem til ”ability to learn” (evnen at lære at lære) (Luhmann & Schorr, 2000). Disse kontingensformler udelukker ikke gensidigt hinanden. En senere kontingensformels karakteristikum er allerede foregrebet og indbefattet i den tidligere formel.

Schleiermachers åbne spørgsmål: Hvad vil den ældre generation med den yngre, gav op igennem oplysningstiden anledning til at overveje, hvilket resultat samfundet ønsker sig af opdragelses- og undervisningsbestræbelserne og spørgsmålet blev besvaret med i ideerne om perfektibilitet og dannelse. Jeg vil ikke her uddybe forskellen på disse to kontingensformler, blot fremhæve at fælles for disse kontingensformler var, at pædagogik måtte være normativ ved at give anvisninger på god undervisning, gennem generelle handlingsanvisende retningslinjer.

Dannelsesbegrebet skriver sig med reference til Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ind i en normativ tradition, hvor fornuften, eller det rationelle, blev i gjort til det metafysiske princip, man i sidste instans måtte holde sig til og som man med pædagogikkens hjælp, derfor måtte søge at internalisere i såvel samfundets institutioner som i det enkelte menneske. Pædagogikkens udvikling i retning af at forstå sig selv med reference til kontingensformlen dannelse eller almindannelse, førte til forventninger (og forhåbninger) om, at pædagogikken kunne være et middel for subjektets emancipation og for en bedre samfundsmæssig fremtid.

I takt med at samfundet udvikler og forandrer sig stadig hurtigere, og at kontingensproblematikkerne bliver mere påtrængende, er det muligt at iagttage et fokusskifte, hvor normer og

værdier er flertydige og hvor de sociale og kulturelle støttemomenter og selvfølgheder, der fandtes i førmoderne og simple samfund har mistet deres indflydelse.

For den tyske didaktiker Wolfgang Klafki (1927-) giver samfundets transformation fra simpelt til mere komplekst og funktionelt uddifferentieret samfund anledning til at overveje, hvorvidt det er muligt at nyformulere et almindelseskoncept, der stiller krav om udvikling af tre demokratiske grundholdninger angående selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hvis medbestemmelse og solidaritetsprincippet konkret skal forfølges må almindelseskonceptet have en fælles kerne. Det skal ikke som han understreger, ske for at fastholde de mennesker, der uddanner sig, fast på den hidtidige historiske udvikling, men derimod for at *"frigive dem, så de kan forstå og forme deres historiske samtid og deres respektive fremtid i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet"* (Klafki, 2001, s. 70).

Omdrejningspunktet for almenkonceptets indholdsmæssige side er koncentreret om de epokale nøgleproblemer, som er begrundet i en række temaer og problemstillinger, som Klafki anser for egnet undervisningsindhold i en fælles international almindelse: Fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, den samfundsmæssige ulighed, de nye medier og endelige de menneskelige forhold i deres spænding mellem individuel lykke og mellem menneskeligt ansvar. Klafki understreger at problemundervisning i de epokale nøgleproblemer må gælde som ***"en obligatorisk kerne i fagplanen"*** (Klafki, 2001, s. 91). Vi må ifølge Klafki udvikle en international problembevidsthed, dvs. en universel horisont af erkendelser, evner og holdninger, som den voksne generation finder, at unge mennesker har brug for i fremtiden, så de kan analysere og rationelt tage stilling til risikofyldte problemstillinger.

Det er ifølge Klafki ikke et urealistisk projekt: *"Skønt det kan synes utopisk ved første øjekast: Jeg anser det for nødvendigt og dels på længere og på meget lang sigt for muligt at fastlægge en blok af internationalt betydningsfulde temaer i læseplaner på skoler i alle stater og samfund og dernæst så at sige at foretage en fremskrivning, i takt med den videre udvikling"* (Klafki, 2001, s. 100).

For den tyske didaktiker Hermann Giesecke (1932-) giver samfundets transformation fra simpelt til mere komplekst og funktionelt uddifferentieret samfund anledning til at overveje, hvorvidt det er muligt at anlægge et monocentreret perspektiv på opdragelses- og undervisningsbestrebelse:

"Hvis mine antagelser er korrekte, at familie og skole hver især kun udgør et enkelt instrument

i hele socialiseringskoncerten, og hvis det endvidere gælder, at opdragelse er knyttet til den sociale betydning i den gældende, sociale organisation, så følger også, at hver af disse pædagogiske instanser også må bringe hver deres målestok i anvendelse, familien såvel som skolen, hver på sin måde. Begge opdrager først og fremmest for sig selv, med egne mål og formål. Der findes ikke længere nogen enhedsmæssig opdragelsespraksis, som relaterer sig til det hele menneske. De enkelte opdragelsesrum – familie, skole, opdragelsehjem – kan kun forstå hinanden partikulært, netop som begrænset indblanding” (Giesecke, 1998).

Giesecke foretager i den forbindelse en gennemgribende kritik af Klafki's tre grundevner; evnerne til selv- og medbestemmelse og evnen til solidaritet. Samt Klafki's bud på en obligatorisk overfaglig almindannelseskanon, de epokale nøgleproblemer, som han anser som en umulig tanke (en ureflekteret transferforhåbning) der ikke der moderne og komplekse samfund voksent⁹.

Hans kritikpunkter skal ikke udfoldes her, men overordnet finder han at Klafki's nyformulerede almindannelseskoncept ikke støtter sig til fordringen om saglig oplysning, men sætter en tilsyneladende entydig norm for den moralske opdragelse. Han argumenterer i stedet for en uddifferentiering af dannelsesmonopolet, idet det er urealistisk at tro ”*at alle disse konkurrerende faktorer af forældre og/eller lærere kan kontrolleres som og styres som et samlet hele... hverken forældre eller lærere (er, P.F.) mere i stand til at planlægge, styre og kontrollere børnenes opvækst i sin helhed... de... har (kun, P.F.) mulighed for at øve indflydelse på den indenfor visse grænser”* (Giesecke, 2000, s. 9).

Som han pointerer i forlængelse heraf, så kan og skal skolen med sine specifikke virkemidler primært rette sig mod den kundskabsmæssige side af børn udvikling, hvor familiens opdragelsesbestrebelse primært skal rette sig mod den mere karakter- eller personlighedsmæssige side af børn udvikling.

I en systemteoretisk optik er undervisningens betingelser ligeledes begrundet i en påstand om, at samfundet bedre kan iagttages ud fra en kompleksitetsproblematik end ud fra en

⁹ Vedrørende Klafki's udvælgelse og begrundelse af dannelsens formål og indhold, har der siden 60'erne udspillet sig en diskussion mellem Klafki og Giesecke. Giesecke har senest i artiklen ”Was ist ein Schlüsselproblem” (1997) foretaget en gennemgribende kritik af Klafki's videreudviklede almindannelseskoncept. En kritik Klafki svarer igen på i artiklen ””Schlüsselprobleme” in der Diskussion – Kritik einer Kritik (1998). Denne diskussion er udfoldet i mit speciale ”En analyse af det pædagogiske grundlagsproblem og den sociale ordens muligheder” (Fryd, 2004).

simplicitetsproblematik. Luhmann iagttager i tråd med Giesecke, at et normativt og emancipatorisk dannelsesideal nu mere end nogensinde før, bliver konfronteret med kompleksitet og kontingens, hvilket bl.a. kommer til udtryk i, at der er en væsentlig forskellighed i måden skolen og familien håndterer opdragelse og undervisning på.

Kompleksitets- og kontingensproblematikken viser sig også ved at det bliver vanskeligt, for ikke at sige umuligt, at styre og planlægge forskellige reformpolitiske tiltag centralistisk. Ydermere er det blevet synligt at styringsplanlægning (beslutningsprocesser (extensions of choice)) nødvendigvis frembringer kompleksitets- og kontingensproblematikker. Som Luhmann forklarer:

”Et system, der orienterer sig i forhold til sin egen kompleksitet, og som søger at forstå den som kompleksitet, betegner vi som hyperkomplekst, for alene forsøget producerer mere end bare sig selv, idet der findes i systemet må fastlægges som en selvbeskrivelse. Det frembringer også nye reaktionsmuligheder som ikke var forudset” (Luhmann, 2000, s. 536).

Som konsekvens heraf kan samfundet ikke længere repræsenteres af, eller kompleksitetsreduceres igennem, et monocentret dannelsesprincip. Det betyder at kontingensformlen dannelse eller almindelse, ikke længere passer særlig godt til funktionen opdragelse og undervisning. Som erstatning vinder en ny kontingensformel frem, som på en og samme tid er universel og speciel. Det er en kontingensformel, der er relevant for alle typer af undervisning, og som samtidig peger på en specificering af noget, der kun er muligt gennem undervisning. Denne kontingensformel omfatter evnen til at lære at lære.

Ved at lære at lære afslutter opdragelses- og undervisningsprocessen sig selv ved netop at gøre læring til en permanent aktivitet. Evnen til at lære at lære er altså ikke et spørgsmål om at nå et bestemt dannelsesmål (emancipation). Med kontingensformlen ”lære at lære” gøres uddannelsessystemet uafhængigt af et til en hver tid gældende undervisningsindhold (en ubestridelige dannelseskanon), idet det indhold må vælges, og til denne udvælgelse gives der i det hyperkomplekse samfund ingen privilegerede kriterier:

”Det der sker under overskriften ”dannelse” eller ej – er en tilpasning af uddannelsessystemets kontingensformel til tabet af funderede ”kanoniske” sikkerheder. På den ene side taler man nu om

”livslang læring”, og det betyder frem for alt, at man må have lært sig evnen til at lære at lære”
(Luhmann, 2000, s. 212).

Kontingensformlen ”lære at lære” adskiller sig fra dannelsesformlen, ved at bryde med pædagogikkens selvforståelse som et normativt og retningsgivende projekt. Formlen ”lære at lære” sammenfatter usikkerhed i en forestilling om usikkerhedshåndtering, det vil sige håndtering af en ukendt fremtid og håndtering af ikke-viden, ved at gøre læringsbegrebet reflektivt som læringens læring. Som konsekvens heraf kan pædagogikken betragtes som en refleksionsvidenskab (Luhmann, 2006, s. 219), der til stadighed må overveje sit grundlag, det vil genoverveje opdragelsen og uddannelsens muligheder i lyset af de ændrede historiske og samfundsmæssige forhold.

Med pædagogikkens overgang til en kompleksitetsorienteret selvbeskrivelse bliver betydning af læring reflektiv – hvad enten man lærer, for at man kan lære i anvendelsessituationer, om og hvorledes man kan anvende det lærte; eller for at kunne erstatte viden, der hvor den ikke længere er brugbar, med funktionelt ækvivalente former. Læring bliver det egentlige problem for læring, den bliver til et spørgsmål om læringens læring. Nok foreskrives der og udvælges et undervisningsindhold, men ikke som det eksempelvis er tilfældet hos dannelsesteoretikere efter dets indre værdi, dvs. dets moral, dets videnskabelige tilsnit, dets enkeltheder, dets strukturer.

Undervisningsindhold udvælges som lejlighed til at fokusere et bestemt undervisningsindhold i forhold til et givent fagområde, ligesom indholdet udvælges mhp. at kunne opøve evnen til at lære at lære for herved indstille den kommende generation på en fremtid, hvor man hele tiden skal lære noget nyt. Undervisning drejer sig derfor ikke så meget om formidling af et almengyldigt eller universelt dannelsesindhold, men om formidling af selve formidlingsformen.

4.1.2. Hvad ved vi om at fremme evnen til at lære at lære?

Som tidligere fremhævet så kan man hverken med reference til empirisk forskning eller med reference til systemteori, pege på et universelt demokratisk eller kanonisk undervisningsindhold, der fremmer evnen til at lærer at lære, ligesom man heller ikke kan pege på en bestemt almengyldig undervisningsform eller -metode, når det handler om at udvikle evnen til at lære at lære. Læreren må være i stand til at beherske en bred vifte af undervisningsformer, som han hun kan anvende, alt efter uddannelsens og fagets sigte og hvor de enkelte elever befinder sig i deres læreproces. Det betyder at læreren må kunne skifte mellem forskellige grader af styring (her tænkes udelukkende på

den styring, der kan etableres via kommunikation – og denne er højst usikker, da den indbefatter mindst to parters selektioner af forståelse af undervisningen) i undervisningen, fra lærerstyret klasseundervisning over organisering af undervisningsaktiviteter af mere selvstændig karakter til helt frie arbejdsformer. Endvidere må læreren være opmærksom på værdien af elevernes egne initiativer i forhold til undervisningens form og indhold.

Forskningen i undervisningskvalitet fremhæver i gentagne undersøgelser at klasseledelse og klar strukturering af undervisningen, som afgørende for at flest mulig af eleverne kan tilkoble sig undervisningen. Med reference til systemteori, indebærer dette at undervisningen med fordel kan tematiseres - ikke mindst hvis elever med svage læringsforudsætninger skal kunne forstå eller afkode, hvad det er den undervisningsmæssige kommunikation beskæftiger sig med, er det af betydning at man er i stand til at tematisere sin undervisning.

De temaer, som typisk styrer undervisningsmæssige kommunikationsprocesser, er kendetegnet ved at have et sagligt indhold, som tjener til at koordinere kommunikationsbidragene (sagsdimension), et tidsligt aspekt (tidsdimensionen) og et socialt aspekt (socialdimensionen). Temaerne bidrager samlet set til at reducere kommunikationens kompleksitet, ved at indskrænke spillerummet for, hvad der kan kommunikeres om i undervisningen, hvordan der kan kommunikeres i undervisningen og hvornår, dvs. igennem begyndelses- og sluttidspunkter for undervisningen (J. Rasmussen, 2004c, s. 304).

I sagsdimensionen drejer de didaktiske overvejelser sig om spørgsmål vedr. undervisningsindholdet. Indholdsmæssig klarhed over, hvad undervisningen skal handle om i forhold til et givent fagområde er en ufravigelig forudsætning for god undervisning. Uden indholdsmæssig klarhed over undervisningens sagstema, mangler eleverne forudsætninger for at kunne bidrage aktivt til undervisningskommunikationen og opgaveløsningen. I den forbindelse drejer det sig for læreren om at etablere en logisk sekvensering af undervisningsstoffet – en sekvensering der i første omgang kun giver mening og sammenhæng for eksperten, hvorfor denne dimension ofte forudsætter en mere lærerstyret undervisning. I sagsdimensionen er undervisningsindholdet udvalgt i forhold til, at kunne belyse et specifikt fagområde eller praksisfelt. Hvis man eksempelvis vil udfylde et job som skuespiller eller teaterinstruktør, giver det ikke mening at orientere sagsindholdet i undervisningen mod løsningen af abstrakte matematiske problemstillinger og omvendt. I samfundsfag giver det f.eks. mening at undervise i forskellige demokratiske orienteringer, idet formålet er at fremme

elevernes evne til at reflektere over egne og andres perspektiver eller synspunkter på samfundsfaglige problemstillinger. Omvendt er det vigtigt, at man holder sig for øje, at undervisning i f.eks. samfundsfag handler om undervisning og ikke om at bedrive propanda for en bestemt demokratisk diskurs.

Tematisering vedrører videre et tidsligt aspekt, der gør det muligt at vende tilbage til tidligere bidrag. I tidsdimensionen rettes overvejelserne mod, hvorledes et givent undervisningsemne bedst kan introduceres, og omhandler således også spørgsmålet om progression. F.eks. kan man her hensigtsmæssigt gøre sig tanker vedrørende, hvorvidt undervisningen skal tage udgangspunkt i det konkrete eller det abstrakte, gå fra det enkle til det komplekse eller fra det komplekse til det enkle.

Og sidst men ikke mindst indeholder tematiseringen et socialt aspekt, der mere eller mindre engagerer og forpligtiger deltagerne, ved at de giver sig selv til kende i kommunikationen gennem meninger, indstillinger etc. (socialdimension). I socialdimensionen ses overvejelser over, hvordan undervisningen kan tage hensyn til elevernes parathed, behov og interesser, og det er også i denne dimension der etableres forståelsesforsøg gennem elevernes indbyrdes diskussion, lærerens og/eller elevernes rettelser af fejltagelser, given eksempler mv. I sådanne forsøg kan såvel ens egen som andre forståelse af et givent undervisningsindhold nemlig iagttages reflektivt, hvilket optimerer mulighedsbetingelserne for at lære at lære.

Den norske didaktiker Olga Dysthe er ikke teoretisk forankret i systemteori, men hun fastholder på linje med systemteoretisk didaktik en asymmetrisk relation mellem lærer og elev. Den professionelle underviser er i kraft af sin autoritet og faglige ekspertise ansvarlig for, at tilrettelægge undervisning, der understøtter de lærendes egne læreprocesser. Endvidere er det som i systemteori en central pointe at progressiv orienteret og løst struktureret undervisning ikke står i modsætning til fag, struktur og præcise krav (Dysthe, 1997, s. 9-14). Som Dysthe selv fremfører, så er det en illusion at tro, at parterne i en professionel relation er ligeværdige. At de involverede parter som mennesker i et multikulturelt og polycentrisk samfund er lige meget værd, det er derimod noget helt andet. Som hun videre pointerer, så førte den gamle forståelse af ligeværdig reformpædagogik til en ensidig afkobling af autoritet, hvorved man tabte en positiv form for lærerautoritet, ud af syne. Med den uheldige konsekvens, at lærerens rolle blev tvetydig og den fagligt orienterede undervisning i praksis blev nedvurderet (Dysthe, 1997, s. 81).

Dysthe gør opmærksom på tre didaktiske forhold, som man som lærer kan vælge at knytte an til i socialdimensionen, i sigtet på at inkludere flest mulig elever i undervisningskommunikationen og i sigtet på at optimere elevernes læringsudbytte, i retning af at lære at lære:

Autentiske spørgsmål og udnyttelse af elevsvar: Autentiske spørgsmål er karakteriseret ved at være åbne og eksplorerende spørgsmål som læreren ikke selv kender svaret på. Eleverne udfordres via autentiske spørgsmål til at formulere deres egne meninger og forforståelser, hvorved man både hjælper sig selv og eleverne til at se sammenhænge mellem, hvad de tidligere har lært, og hvordan de tilkobler sig det nye lærestof. Ved at stille autentiske spørgsmål i relation til undervisningens tema bliver eleverne videre vigtige medspillere i undervisningskommunikationen og dermed gjort medansvarlige for egen læreproces – en erkendelse og anerkendelse af, at læring er en aktiv individuel bevidsthedsproces. Men som en vigtig pointe tabes lærerens ansvar for undervisningen ikke af syne. Autentiske spørgsmål må nemlig lede læreren til at følge svarende fra eleverne op.

”Optag” af elevsvar i næste spørgsmål: Optagning af elevsvar er en teknik man kan bruge for at få elevernes til fortsat at bidrage til undervisningskommunikationen. Optage betyder her at inkorporere elevens svar i næste spørgsmål på en måde som får eleven til at reflektere videre over det, som vedkommende selv har udtrykt, og trække svaret ind i elevernes indbyrdes kommunikation. Men som Dysthe i tråd med systemteori pointerer, så må optag af elevsvar praktiseres med en vis lærerstyring. Læreren må i kraft af sin fag-faglige og fagdidaktiske ekspertise styre og sortere i det elevernes bringer ind i undervisningskommunikationen, så undervisningens tema, kontekst og relevans for faget ikke mistes. Systemteoretisk udtrykt så kan den strukturelle kobling have svære kår, hvis man som lærer ikke fastholder struktur og klarhed over hvad der er undervisningskommunikationens tema. Lader man elevernes tanker og associationer få frit løb, sådan at de uden målstyring og redigering introduceres som bidrag i undervisningskommunikationen, forstyrrer man som lærer ikke meningsfuldt, tværtimod tillader man eleverne at bidrage med uvedkommende støj, der vanskeliggør tilkoblingen til undervisningens intenderede side og dermed også chancerne for at undervisningen resulterer i succesfuldt læringsudbytte/ønsket systemforandring hos eleverne (udvikling af individualitet) (J. Rasmussen, 2004c, s. 296).

”Høj værdsætning” af det eleverne siger: Høj værdsætning betyder at læreren bygger videre på det, som eleven siger, så det styrer samtalens videre forløb. Formålet med værdsætning er at styrke

elever med lavt selvværd og lav akademisk selvtillid. Hvis værdsættelse skal influere på selvpfattelsen må den være specifik. Generel ros har kun en lille effekt, hvorimod det at understrege det som eleven siger, ved at lade det indgå i den videre samtale har høj effekt. På denne måde signalere man tydeligt, at elevens ideer og tanker er værdifulde.

Ud fra en sådan forståelse af forholdet mellem undervisning og læring kan rådet til læreren aldrig blive, at han eller hun skal udelukkende skal indtage en tilbagetrukket lærerrolle som vejleder, facilitator, moderator eller coach. Som Rasmussen fremhæver så skal læreren nok ind imellem indtage sådanne roller, men læreren skal først og fremmest være fagligt kompetent og professionelt til stede i undervisningens kommunikative sociale system (J. Rasmussen, 2004c, s. 296).

Med reference til systemteori og Dysthe's didaktiske approach¹⁰, kan man konkludere at undervisningen er læringens intentionelle ramme, og at der efter alt at dømme er brug for lærere med stærke fag-faglige, fagdidaktiske og ledelsesmæssige forudsætninger, som med fordel kan anvende resultater af empirisk undervisningsforskning til professionel inspiration for deres undervisningspraksis og pædagogiske arbejde, hvis man vil fremme evnen til at lære at lære.

¹⁰ Dysthe trækker på sprogfilosoffen Mikhail Bakhtin samt på indsigter fra både Jean Piaget og Lev Vygotsky's teoretiske forestillinger – læreprocesser understøttes jf. Vygotsky's perspektiv på zonen for nærmeste udvikling i social situerede interaktioner mellem individer, men konstrueres i tråd med Piagets perspektiv inden i den enkeltes hoved. Det der forbinder det ydre med det indre er sprog. Dette teoretiske udgangspunkt er væsentligt forskelligt fra Luhmann og indebærer nogle teoretiske implikationer vedrørende internalisering, som ikke her skal forfølges yderligere her.

5. Forskelssættende perspektiver på temaet inkluderende pædagogik

5.1. Anerkendende/Uderkendende

Ved gennemlæsning af samtlige interviews tegner der sig et dominerende forskelssættende mønster i relation til temaet inkluderende pædagogik, som med reference til systemteoretisk forskelslogik forskelssættes således: Anerkendende/Uderkendende

Det fremgår af BUPL's pædagogiske danmarkskort, at anerkendende pædagogik dominerer det pædagogiske landskab, og det er da også den anerkendende tilgang som fremhæves som organisationen pædagogiske grundlag i samtlige interviews foretaget på Glad Fagskole. Det sker dog uden at referere til en bestemt pædagogisk teori, men udtrykkes generelt som en humanitær grundholdning, som indebærer at man møder eleverne på en ligeværdig måde med respekt for deres forskellighed. Nøgleværdien ligeværd kommer videre til udtryk ved, at man generelt anser mennesker for at være ligeværdige, hvorfor eleverne betragtes som et subjekt, som har krav på de samme juridiske rettigheder, f.eks. i forhold til muligheden for at udstedt formelle uddannelsesbeviser på lige fod med alle andre. For at kunne udfolde nogle af de forskelssættende perspektiver som interviewene åbner op for, gives indledningsvist en kort teoretisk indføring, til nogle af de mest fremherskende tilgange til såkaldt anerkendende pædagogik.

Den amerikanske tradition har sine rødder i den amerikanske organisationsudviklingsmetode Appreciative Inquiry (AI). Teorien som er konstruktionistisk blev udviklet i 1980'erne af David Cooperrider og Suresh Srivastva, og blev første gang introduceret i "Appreciative Inquiry in Organizational Life", 1984. Ifølge Cooperrider og Srivastva er en af de vigtigste drivkræfter i mennesket dets dominerede forestillinger om, hvad det er til for og især hvad dets fremtid skal være. Til at beskrive denne mekanisme introducerer de det heliotropiske perspektiv. Ordet heliotropisk er sammensat af det græske helios (sol) og trope (vende). Traditionel bruges udtrykket i forbindelse med planter, der drejer sig efter solen, som vi kender det fra for eksempel fra solsikken. Med reference til dette princip er ros og positiv opmærksomhed ofte vigtige elementer i styrede pædagogiske samtaler. Fokus er på en anerkendelse af det positive, (dvs. at anerkende det, der er godt), at styrke det positive, lære af det positive og på den måde få mere af det positive i fremtiden (Molly-Søholm, Kristensen, & Molly, 2009). Overført til skoler og daginstitutioner har det nogen steder givet inspiration til "rose runder", "den gode stol", og "positivlister" hvor eleverne skal lære

at give positiv feedback og på forskellig måde fortælle hinanden hvad de kan lide hos hinanden. F.eks. ”Jeg kan godt lide dig, fordi du er så god til at finde på, når vi leger”.

En anden betydning af anerkendelse har sin rod overvejende i europæisk filosofi og udviklingspsykologi, hvor G.W.F. Hegel (1770-1831), G.H. Mead (1863-1961) og D. Winnicott (1896-1971), J. Bowlby (1907-1990) og den nulevende D. Sterns (1934-) arbejder nævnes som vigtige inspirationskilder.

Den norske psykolog professor Anne-Lise Løvlie Schibbye og en af hendes fremtrædende elever Berit Bae, har publiceret litteratur, som har inspireret meget pædagogisk personale til at arbejde med anerkendende relationer. For at belyse og diskutere relationernes betydning, inddrager Schibbyes dialektiske relationsmodel temaer om menneskets evne til selvrefleksion og selvfgrænsning, anerkendelse og intersubjektive møder. Hun tager udgangspunkt i Hegels tanker om anerkendelsens dialektik. Noget af kernen i hendes tænkning er, at når der ikke er symmetrisk ligeværd mellem parterne i en relation, så får ingen af parterne, den selvværd, som de ønsker sig, ej heller den som er i en ”herre-position”. Tankegangen er, at kun den anerkendelse som kommer fra en der ses som ligeværdig, fungerer genuint bekræftende. I tilfældet hvor den kommer fra en, som bliver set som mindreværdig, bliver den til det Schibbye kalder slavisk eller falsk anerkendelse (Bay, 2003, s. 62; Schibbye, 2002, s. 19).

Med reference til tilknytningsteori forstår Schibbye anerkendelse som noget mere kompliceret og dybdegående, end i AI, hvor begrebet anerkendelse bruges mere eller mindre synonymt med ros og positiv feed-back, dvs. som en overvejende påskønnende måde at møde den anden på.

Schibbye har den grundantagelse, at der i intersubjektivt fællesskab kan foregå helt direkte og umiddelbar kontakt mellem mennesker. Til grund for dette ligger et iboende dialogisk fundament som er at-opleve-sammen, dele eller være i overensstemmelse med hinanden (communion) (Schibbye, 2005, s. 72).

I Schibbyes ontologiske perspektiv handler anerkendelse mere præcist om, at tale om at forstå og lære sig selv at kende som socialt individ gennem intersubjektive møder med anerkendende omsorgspersoner. Som hun anfører så har psykologien længe savnet et begreb, som kan knyttes til processer der viser hvordan ”*vi kommer indenfor i hinandens oplevelsesverdner*” (Schibbye, 2005,

s. 73). Hun betegner ved hjælp af begrebet internalisering, hvordan hun forestiller sig at der sker en indoptagelse af omverdenslementer i personligheden:

”Alt, jeg gør, sker med udgangspunkt i patientens oplevelsesverden. Tidligt i min karriere fandt jeg ud af, at patienten kan lære mig om det samfund, han eller hun har internaliseret og lever i. Det er individet, som ”holder” samfundet – vigtige sider i samfundet er så at sige nedfældet i individet. I vores terapiproces får både patienten og jeg mulighed for at reflektere over dette forhold i patientens liv” (Schibbye, i interview med (Christiansen, 2011, s. 15)).

Det er Schibbys pointe at følelser ligger til grund for menneskets eksistens og at terapeuten eller pædagogen som tryk tilknytningsperson, kan være med til at hjælpe klienten til at udvikle social kompetence, hvilket fordrer at terapeuten har en ligeværdig anerkendende tilgang, og udviser empatisk forståelse, følelsesmæssig åbenhed og evne til affektiv afstemning:

”Hvad føler patienten om det, han eller hun tænker og oplever? Det er det, der er det spændende. Følelser ligger til grund for menneskets eksistens, de er på en måde selvets byggeklodser. Tanker er naturligvis vigtige, men uden et følelsesmæssigt engagement fører de næppe til gennemgribende forandring” (Schibbye i interview med (Christiansen, 2011, s. 16)).

Som i mor/barn forholdet, skal terapeuten eller pædagogen ”stille sit selv til rådighed” så hun/han kan tage imod klientens signaler. Som et finstemt instrument skal man bestræbe sig på, at være nærværende og respondere på klientens følelsesudtryk. Kun ved at gøre sig emotionel tilgængelighed overfor klienten, kan klienten udvikle sit relationelle selv (Schibbye, 2005, s. 72). Terapeuten/pædagogen må samtidig hjælpe med at bevidstgøre og afgrænse denne, ved at tilbyde sin egen oplevelsesverden som afsæt eller modsætning. Med andre ord skal terapeuten/pædagogen være sig bevidst, at både oplevelsen af samhørighed (tilknytning) med andre og oplevelsen af afgrænsning/adskilthed (individuation) i forhold til andre, har stor betydning for selvets udvikling. Når Schibbye undersøger betydningen af anerkendende tilknytningsrelationer, er hun på linje med Bowlby, Winnicott, Stern m.fl., optaget af at forstå menneskets behov for at tilknytte sig og senere afgrænse sig, for at kunne skille sig ud som selvstændigt individ:

”Ligesom med tilknytning er jeg optaget af menneskets behov for at afgrænse sig, at blive sin egen person og skille sig ud. For mig er det dejligt, når nogen afgrænser sig. Hvis et menneske er

trygt tilknyttet, er evnen til selvafgrensning veludviklet – og omvendt: Er tilknytningen mere skrøbelig, har vedkommende vanskeligt ved at afgrænse sig fra andre” (Schibbye, i interview med (Christiansen, 2011, s. 14)).

I tråd med Schibbye´s filosofiske og udviklingspsykologiske forestillinger skitserer Axel Honneth med afsæt i Hegels tidligere skrifter, Winnicotts objektsrelationsteori og Meads socialpsykologi, et teoretisk omdrejningspunkt for begrebet anerkendelse, hvor han identificerer tre intersubjektive anerkendelsesmønstre som manifesterer sig henholdsvis i familien (kærlighed), på det juridiske område (politik) og det sociale område (det fælles), og han konkluderer med reference hertil, at man gennem intersubjektive anerkendelsesmønstre udvikler selvtillid, selvagtelse og selv værdsættelse, uden hvilke vi ikke kan leve og fungere i det daglige liv.

Med reference til Winnicotts objektsrelationsteori, har Honneth tilsvarende Schibbye den hypotese, at alle kærlighedsforhold er styret af en ubevidst genkaldelse af den intersubjektive sammensmeltningsoplevelse (symbiose), der i de første tre måneder præger en sund mor/barn relation. Moderens tilbagevenden til dagligdagens rutiner og den fornyede opmærksomhed overfor andre, indebærer den ”gradvise af-tilpasning”, der af spædbarnet modsvarer af en intellektuel udvikling, der sætter det i stand til at skelne mellem jeg og omverden. Dette nye interaktionsstadium kalder Winnicott for relativ afhængighed, der som begreb omfatter alle de udviklingstrin af barnets evne til at binde sig, som forudsætning for senere at kunne knytte intime kærligheds- og/eller nære venskabsforhold (Honneth, 2006, s. 137-147).

Den juridiske anerkendelse indebærer, at individet har de samme rettigheder som andre i samfundet. Anerkendelse i form af juridiske rettigheder sikrer individet en grundlæggende mulighed for, at realisere sin autonomi og selvbestemmelse.

Med reference til Meads perspektiv på menneskets udvikling fra biologisk individ til samfundsindivid forklarer Honneth den implicite betydningen af det sociale område – den sociale anerkendelse. Han knytter her an til Meads detaljerede analyse af, hvordan individets bevidsthed om sig selv bliver gjort mulig gennem socialisering, dvs. gennem forestillingen om ”den generaliserede anden”. Begrebsmæssigt er begrebet ”den generaliserede anden” udtryk for tilpasning til sociale normsystemer gennem internalisering af adfærdsforventninger og institutioner (Mead, 2005). Med reference til Meads begreb om den generaliserede anden, bliver det sociale område forbundet med begrebet social kompetence til det at kunne og ville leve sig ind i den sociale

orden og det at kunne handle i forhold til den og på grundlag af den – og herudfra kunne relatere sig til andre. Social kompetence bliver således til et spørgsmål om at tilpasse sig universelle demokratiske grundholdninger, forpligtelser og om at påtage sig socialt ansvar, herunder solidaritet (Honneth, 2006, s.171-174).

En grundlæggende holdning i AI er, at vi skal lære at lære af vores succeser, derfor bliver ros og positiv opmærksomhed fra andre er stor betydning. I samtlige interviews fremhæves det vigtige i at sikre at eleverne oplever succes, men i tråd med de tidligere skildrede perspektiver fremhævet i relation til begrebet klientgørelse, understreges det generelt i interviewene, at man nemt kan gøre eleverne en bjørnetjeneste, hvis man udelukkende roser dem ind i en pædagogisk lyserød sky. Med andre ord, bliver eleverne kun mødt med ros og ikke ris, i form af konstruktiv kritik og høje forventninger til deres arbejdsindstilling, så ruster man dem ikke til at kunne gennemføre en uddannelse og til at håndtere det senmoderne arbejdslivs udfordringer. Det er dog stadig muligt, at iagttage en forskel i forhold til, hvordan henholdsvis kuratorerne og faglærerne, vægter betydningen af ros. I tråd med Schibbyes og Honneths perspektiver på tilknytning og afgrænsning, understreger kuratorerne nødvendigheden af at etablere en relationel og følelsesmæssig kontakt. Hvis man gennem en anerkendende tilgang, hvor man udviser empatisk forståelse, følelsesmæssig åbenhed og evne til affektiv afstemning, erfarer at en elev har det rigtig svært, så kan man med fordel vælge i en periode udelukkende kun at bruge ros:

(Kurator 2): *Altså kritik. For overhovedet at kunne røre ved kritik, så kræver det at man har en relation til personen.* (Kurator 1): *Ja.* (Kurator 2): *Man skal ligesom have opbygget en god relation førend personen kan bære den kritik som man giver. Men hvis man har en god relation, og så siger "Jeg vil ikke give kritik. Jeg vil kun give ros", så er det jo også ligesom...* (Kurator 1): *Nej, så er der ikke meget ved det.* (Kurator 2): *Ja, hvad er relationen så i virkeligheden værd. (...).* (Kurator 1): *Men samtidig så har jeg det også sådan, at hvis man har gjort sig nogen overvejelser, svigter man så? Altså, jeg kan da godt gå ind, hvis jeg har en elev som har det rigtig, rigtig svært, så kan jeg vælge i en periode kun at bruge ros. Fordi, det er det jeg ved eleven... men det er jo en overvejelse jeg har gjort.* (Kurator 2): *Jo, jo. For de skal jo kunne bære det, ikke.* (Moderator): *Ja?* (Kurator 2): *Men det at man siger, jeg vil give dig kritik, for jeg havde nogle forventninger til dig – der ligger jo en bagvedliggende ros idet. Eller en bagvedliggende anerkendelse.* (Moderator): *Ja, (så konstruktiv kritik kan også være, P.F.) anerkendelse?* (Kurator 2): *Så ser jeg dig... så adresserer jeg dig som en person, som man godt kan have nogle forventninger til, ikke.*

(Moderator): *Uhm.* (Kurator 2): *Og derfor må du lige nu leve med, at jeg er skuffet. Eller (du må leve med, P.F.) at jeg udsætter dig for en grov kritik, eller hvad det nu kan være, ikke. Fordi jeg faktisk ser dig som... hvis det kun er ros kan det godt blive noget være tyndt noget.* (Moderator): *Uhm.* (Kurator 2): *Men selvfølgelig så skal man bruge ros. Man skal bruge ros hele tiden, men...* (Moderator): *Det synes jeg er en ret vigtig refleksion.* (Kurator 2): *Kan du følge mig?* (Moderator): *Ja, det kan jeg sagtens.* (Kurator 1): *Ja, men jeg tænker også bare... de skal altså blive stærkere og stærkere til det. Fordi hvis de skal ud på arbejdsmarkedet – der er faktisk nogen af vores tv-drenge på 3. år, som jeg tror på, får noget freelance. Det kan jeg mærke. Og jeg er også helt sikker på, at vores teaterelever de får noget socialt arbejde på de forskellige teatre. Det er de jo allerede i gang med, kan man sige. Og det kan jo ikke nytte noget hvis... fordi de jo også skal rustes til, at kunne klare den hårde virkelighed, ikke”*(Fokusgruppe med kuratorer, s. 16-17).

Det er bred konsensus om, at personer med autisme sjældnere tager initiativ til at skabe kontakt til andre og ofte henfalder ofte til en stereotyp og særlig repetitiv adfærd, derfor tager pædagogiske STU-tilbud til denne målgruppe ofte udgangspunkt i at skabe sammenhæng, struktur, overskuelighed og forudsigelighed i den enkeltes dagligdag. Nedenfor skitseres et eksempel på, hvordan et pædagogisk personale på et kursus, fremstiller deres daglige pædagogiske arbejde med autistiske elever. Som det fremgår af eksemplet så blev arbejdet ikke tilrettelagt med udgangspunkt i den enkeltes særlige ønsker og interesser på uddannelsen, men derimod alene ud fra autismediagnosens repetitive mønster. Kommunikation som fandt sted blandt denne personalegruppe bliver iagttaget som underkendende, fordi personalet så åbenlyst i kommunikationen demonstrerer at de ikke formår at anlægge et dobbelt perspektiv på deres pædagogiske arbejde. Pointen som fremhæves er, at det måske nok er vigtigt, at kunne genkende autisms mønstre for på denne baggrund at tage højde for, hvordan det pædagogiske arbejde mest hensigtsmæssigt kan struktureres, men hvis ikke man er i stand til også at kunne se mennesket bag mønstret, som en person der også har behov for at opleve mening, og som har behov for at udvikle sig fremadrettet og krav på at blive værdsat (lønnen) for sit arbejde, så misbruger man sin definitionsmagt. Som det fremhæves i tråd med Schibbyes perspektiv, så tillægges denne pædagogiske tilgang ligefrem en slavisk karakter:

(Faglærer 1): *Så har jeg også noget jeg gerne vil fortælle. Jeg kan ikke huske om jeg har fortalt dig det, men det handler om det der kursus vi lige har været på kursus i xxx.* (Moderator): *Hvad var det for et kursus?* (Faglærer 2): *Det var et xxx-kursus. Sådan noget pædagogisk noget, hvor pædagoger*

og faglærere der arbejder indenfor STU-feltet kan komme på kursus. Og vi var seks faglærere herfra og så var der deltagere fra alle mulige andre steder. Og så var der så nogen... de var værkstedsfolk og pædagoger – de sad under middagen og grinede samtidig med, at de fortalte, at de havde nogle autister som sad og lavede nogle bikuber. Og så fortalte de om, hvordan de fik dem til at sidde og putte snorer på bikuberne. Og de fortalte hvordan deres elever var glade for det arbejde og at de skulle arbejde med det i tre uger. Men de havde så ikke flere opgaver til dem resten af den sidste uge, og så grinede de medens de fortalte, hvordan de havde fået deres elever til at sidde og klippe snorene op igen fordi det de havde lavet det var forkert. Og så kunne eleverne begynde forfra igen, med at sætte snorer på. Det drejede sig om mange hundrede stykker. Og nede i vores ende hvor faglærerne herfra sad samlet, der blev der helt stille. (Moderator): Sad de virkelig og fortalte det? (Faglærer 2): Ja, og de grinede. Jeg sad sådan lidt og vejrede den, men jeg kunne godt nok ikke lade være. Jo slog simpelthen i bordet og så sagde jeg til dem ”Det er godt nok respektløst det der”. (Moderator): Hvad sagde de så? (Faglærer 2): De så helt chokerede ud og de sagde så, at de også havde snakket efterfølgende om, hvorvidt det var okay. Så sagde de – sådan lidt ha, ha - at eleverne jo var ligeglade, fordi de jo godt kunne lide at lave det samme. (Moderator): Så det er sådan en selvforståelse man har indenfor autismeområdet. (Faglærer 2): Ja. (Faglærer 1): Ja. (Moderator): Det er en vigtig iagttagelse du her bidrager med. (Faglærer 1): Ja, det var rigtig skræmmende. Fordi for det første, gav de sådan lidt udtryk for, at sådan var alle autister bare. Og så var der altså også lidt af det der, der kan være i sådan noget værkstedsarbejde, hvor de ikke forløn for deres arbejde: er det en slags slaveri eller hvad? (Moderator): Hmm. (Faglærer 2): Ja, jeg bliver virkelig forarget når pædagoger arbejder på den måde med mennesker. (Faglærer 2): Ja, fjø for den. (Moderator): Ja, det er i hvert fald en meget vigtig refleksion over, hvad i ikke ønsker at bidrage med (Fokusgruppe med Tegnestuelinje, s. 8).

I følgende kommunikationstråd der reflekterer en kurator over, hvordan hun/han arbejder med udgangspunkt i nøgleværdien ligeværd, på en måde som vedkommende finder er forskellig fra den radikaliserede reform- eller selvforvaltningspædagogik, der slog i gennem i 70´erne, hvor elever så vidt muligt skulle tage ansvar for egen læring, herunder lære selv skal vælge - og lære at tage konsekvenserne af egne valg. Hun anlægger her et andenordens perspektiv på Schibbyes forestilling om, at symmetrisk ligeværd mellem parterne i en professionel relation, er forudsætning for sand anerkendelse. Pointen som fremhæves er at den professionelle per definition er i en overmagtsposition eller i et asymmetrisk i relationsforhold til den unge elev, og at man ikke ubetinget skal være bange for, at bruge sin definitionsmagt. Hun iagttager

hvordan en symmetrisk og ligeværdig relation, undertiden også kan bruges på en underkendende måde, der underminerer den unge elevs selvrespekt og selvstændighed. Som hun fremhæver i eksemplet, så skal man som professionel ikke skal være bange for, at vise sin autoritet og f.eks. opstille forventninger til og regler for god opførsel og hygiejne. Den professionelle tilgang, som tolererer at eleverne møder usoigneret frem i skolen, betragtes som et omsorgssvigt og som misforstået solidaritet. I virkeligheden er en sådan tilgang underkendende, fordi den signalerer en manglende respekt og forståelse for, at eleverne mangler selvindsigt i og kompetence i forhold til, hvordan man gør sig til en relevant adressat overfor sine omgivelser, hvilket ikke mindst er af betydning, hvis man skal inkluderes i professionelle kontekster. Det implicitte budskab er, at kuratorer og hjemmevejledere må stå sammen om at have fælles forventninger til elevernes professionelle selvfremstilling, f.eks. ved at sørge for at almindelige krav til hygiejne mv. bliver overholdt:

(Moderator): *Hvad er faren, ved at praktisere selvforvaltningspædagogik?* (Kurator 1): *Altså, nu er der jo en aldersforskel på os to.* (Kurator 2): *Uhhh.* (Kurator 1): *Jeg ser det jo sådan lidt... f.eks. som det lille barn i vuggestuen. Det var der det hele startede, ikke. (...). Og jeg synes det er misforstået. Det er fuldstændig misforstået, at et lille barn skal gå rundt med en lort i røven i flere timer. Fordi det er et overgreb, at skifte barnet. Og der har jeg det altså sådan, at det slet ikke kan være meningen. Der har aldrig været – og der vil aldrig komme en sådan tilgang her i huset – det kan godt gøres, uden at det bliver et overgreb. Fordi det er mig der ved, at det ikke er rart for numsen og for huden, at gå rundt med den her lort i bleen. Det er lidt det samme her. Jeg var lidt i tvivl om, hvorvidt jeg ville arbejde med udviklingshæmmede. Fordi rigtig mange af dem er - eller var - de er blevet bedre. Men rigtig mange, når man f.eks. ser udviklingshæmmede ude i byen... vi har også nogle enkelte her... jeg hiver f.eks. fat i dem, som ikke går i bad. Dem som er snavsede, uklippede og ulækre i tøjet. Og jeg mener helt sikkert, at det er fordi, at jeg ved noget omkring det med (hygiejne, P.F.), som de åbenbart ikke har fået rigtig ind. Også selvom de måske er tredive år. Vi har nogen af dem ovre i produktionen, ikke. Og her vil jeg sige, at i den sammenhæng, der skal de ikke have så meget selvforvaltning. Fordi de også skal lære, at de repræsenterer en arbejdsplads. De skal have at vide, hvis de kommer på arbejde hver dag, i den samme bluse. Eller hvis de er møj-beskidte og lugter. Jammen, så siger jeg det først til dem. I en dialog med vedkommende. Og det kan så godt være, at hjemmevejlederen også skal med på banen. Og nogen gange så støder du så ind i en hjemmevejleder, der siger ”Jammen, det er hans valg at sidde inde på sit værelse. Og der er ligeså beskidt på værelset. Og sådan er det bare. Så det er ikke noget vi*

går ind og blander os i". Det synes jeg ikke er rigtigt. (Moderator): Synes du, det er at svigte vedkommende? (Kurator 1): Ja, det synes jeg er fuldstændig misforstået solidaritet med den enkelte. Og ja, jeg synes det er et svigt. Det er det. Og det vil din plan ikke kunne lave om på. For det mener jeg virkelig, at det er" (Fokusgruppe med Kuratorteam, s. 18).

Temaet vedrørende hvorvidt den professionelle relation mest hensigtsmæssigt bestemmes som symmetrisk eller asymmetrisk, bliver også problematiseret i kommunikationen med teaterlinjen, der som den eneste fokusgruppe uden tøven fremhæver, at de som udgangspunkt definerer den professionelle relation asymmetrisk, fordi man som underviser og elev indtager forskellige roller og som følge heraf har forskelligt ansvar. Som underviser er man ikke far, mor eller veninde, ligesom man ikke som psykologen har som funktion at udøve (gruppe-)terapi. Derimod har man som underviser et særligt ansvar i forhold til at vise, hvor grænsen mellem det personlige og professionelle engagement går, hvis undervisningen skal lykkes. Som et element i dette perspektiv fremhæves det, at den unge ved at blive givet en elevrolle, faktisk får mulighed for at frisætte sig fra handicaprollen. Et asymmetrisk perspektiv på relationsarbejdet indebærer, at man tør stille nogle ret store krav til elevernes arbejdsindstilling. Men som det understreges er der tale om nogle krav som er ret så væsentlige, hvis man vil hjælpe eleverne til at frigøre sig fra den pædagogiserende tilgang, som de finder bidrager til at fastholde personen i handicaprollens afvigende stigma:

(Moderator): Jeg prøver at spørge lidt anderledes. Er I bevidste om at noget af det som mange forbinder med inkluderende pædagogik er ligeværd. Man kan måske ligefrem sige, at ligeværd for mange er en nøgleværdi, i forbindelse med det at arbejde inkluderende. Er I bevidste om det eller tænker I anderledes her på skolen i forhold til det at skulle indgå i en professionel relation?

(Faglærer 1): Ja, det tror jeg absolut at vi er. Vi tiltaler dem som skuespillerelever og vi er undervisere. Og det er de roller vi spiller, om man vil. Det er de roller vi indgår i. (Moderator): Hvorfor er det vigtigt, at de roller er tydelige? (Faglærer 1): Det er egentlig vigtigt, fordi så træder vi alle sammen ud af det, der handler om handicap/ikke-handicap. Hele den der institutionalisering. Ved at de får lov til at være i nogle andre roller indebærer en ret stor frisættelse for vores elever. Det indebærer selvfølgelig også nogle ret store krav, men det er ret væsentligt. Et eksempel var... på et tidspunkt, der sagde vi til vores elever "I kan godt komme og sige, at i har haft en dårlig dag eller en dårlig morgen. Eller hvis i har det lidt skidt". Men puhhh... det var total glidebane. Det endte jo med at vi havde gruppeterapi hver eneste morgen. Så på et tidspunkt, der var vi nødt til at

sige "Ved i hvad. Vi gider faktisk ikke høre mere om det. Nu stopper det". De kan stadig godt møde op og sige, hvis de har haft en dårlig dag. Men de skal være klar til at arbejde. Det er ikke en hvilepude det her. Og så er der også meget en tendens til indenfor det her område, at de kommer og spørger "Kan jeg ikke lige få 5 minutter med dig". Hvis man lade den fylde, så kan man bruge 5 minutter hele dagen på alle mulige elever, der lige vil snakke om det ene eller det andet (Fokusgruppe med Teaterlinjen, s. 22).

Alle pædagogiske teorier og teorier om læring finder, at elevers læreprocesser kan og bør støttes, men de forskellige teorier adskiller sig fra hinanden i deres syn på, hvordan sådan en støtte kan gives. I det følgende gives et systemteoretisk og empirisk funderet bud på, hvordan man hensigt kan støtte elevernes læring gennem reflektiv kommunikation, hvilket indebærer en teoretisk problematisering af begreber som den anerkendende pædagogik konstituerer sin forståelse i. Det drejer sig om begreberne empati, intersubjektivitet og livsverden.

5.1.1. Systemteoretisk analyse

I Luhmann's sociologiske systemteori består samfundet eller det sociale ikke af mennesker, men derimod af biologiske, psykiske og sociale autopoietiske systemer.

Den mekanisme, som kan sammenknytte det psykiske og det sociale, kaldes for strukturel kobling. Strukturel kobling er betegnelsen for forskellige systemers samtidige uafhængighed og afhængighed af hinanden. Systemer der er strukturelt koblede er henvist til hinanden – samtidig med at de forbliver omverden for hinanden. Strukturelle koblinger bidrager ikke med operationer som kan reproducere selve systemet, derimod ophidser strukturelle koblinger "*systemet med irritationer, der forstyrrer systemet på en måde, som derefter internt bringes i en form, som systemet kan arbejde med*" (Luhmann, 2003, s. 74).

Sprog har en central funktion for den løbende strukturelle kobling mellem bevidsthedsmæssige og kommunikative operationer. Men systemteoriens forståelse af sproget adskiller sig for den gængse opfattelse af sprogets rolle på flere punkter. F.eks. er tænkning er ikke (kun) sprog, selv om vi nok anvender sprog i vores tænkning, til f.eks. at sammenfatte tanker eller formidle vores følelser. Sprog udgør i systemteoretisk terminologi sit eget medium (det være sig akustiske tegn som f.eks. lyde/tavshed eller optiske tegn som f.eks. gestus, ord eller sætninger) og stiller sig som medium til rådighed, således at de deltagende systemer, ved at indgå strukturelle koblinger, får mulighed for at

frembringe sig selv i kommunikationen. Sproget har således ikke nogen specifik ontologisk funktion i sig selv, det eksisterer kun, når det som medie anvendes til noget.

I den aktuelle forståelse af anerkendende pædagogik, er det et gennemgående træk, at udgangspunktet for lære- og udviklingsprocesser finder sted i et empatisk, relationelt og ligeværdigt møde mellem subjekter i en såkaldt fælles eller intersubjektiv oplevelses- eller livsverden¹¹. Empati bliver her forstået som en særlig indfølelsesevne, der gør det muligt for den, der skal støtte elevens udviklings- og læreproces, at sætte sig ind i dennes perspektiv og situation ved at forestille sig, hvordan han eller hun selv ville have tænkt eller følt i den situation. Men i et systemteoretisk perspektiv er det ikke muligt at tænke og føle som en anden, og det er heller ikke muligt for nogen at være i en andens perspektiv. Ukendskab til den andens bevidsthedsoperationer (tanker, følelser) kan kun reduceres gennem reflektiv kommunikation, men en sådan reduktion af uforudsigelighed indebærer ikke, at kommunikationen giver et direkte indblik i den andens tanker, følelser eller forestillinger (J. Rasmussen, 2004a, s. 60).

Resultatet af kommunikation er kommunikation. Der er mere præcist tale om en dobbeltkontingent proces, hvori parterne hele tiden forandrer sig og konstruerer sig selv og hinanden. Luhmann definerer kommunikation som en *syntese af tre selektioner, som en enhed af information, meddelelse og forståelse... (og, P.F.) forståelsen (er først, P.F.) realiseret når... forståelsen kommer i stand* (Luhmann, 2000, s. 188).

Selektion betyder udvælgelse blandt muligheder. Enhver information er en selektion ud fra en horisont af kontingente valgmuligheder. Kontingens indebærer at det er muligt at kommunikere ikke denne, men en anden information. Kommunikationen kan meddeles mundtligt eller skriftligt, råbes, hviskes eller være tavs ligesom den meddelte information kan forstås på den ene eller den anden måde. Der forelægger altså en kommunikation, når der bliver truffet en information, et valg blandt flere muligheder for meddelelse, og et valg blandt flere muligheder for forståelse. Det er således vigtigt at sørge for, at den enkelte kommunikative hændelse slutter med forståelse. Om det forståede så bliver lagt til grund for yderligere kommunikation eller ej, er hermed ikke afgjort.

¹¹ I teoretisk forstand defineres begrebet livsverden som den fælles horisont, der indeholder meningen og gyldigheden af en enstemmig, det vil sige kohærent erfaring, der i igennem vekslende korrektioner viser sig i intersubjektivitet.

Det kan være det sker – og det kan være det ikke sker. Kommunikationen kan nemlig accepteres eller afvises.

Det dobbeltkontingente betingelsesforhold identificerer et grundlæggende kommunikationsproblem, nemlig det forhold at kommunikationsparterne er uigennemsigtige for hinanden og utilgængelige for ydre tilgange. Det betyder at kommunikation kun er mulig som en selvreferentiel proces, hvori parterne hele tiden må medprøve, om deres selektioner er blevet forstået. Det betyder, at en del af opmærksomheden i en kommunikationsproces, må afsættes til forståelseskontrol. Som en slags reflektivt eftersyn af, om det, man selv har sagt, mon synes at være blevet forstået af den anden bedømt på grundlag af det, som den anden fortsætter med at sige (Luhmann, 2000, s. 184).

Den strukturelle kobling forholder sig som navnet siger, kun til strukturvalget, og strukturvalget vedrører temaet for den kommunikation, der finder sted. Almindeligvis fungerer den strukturelle kobling forholdsvis uproblematisk, men nogle gange kan psykiske systemer (personer) have svært ved at tilkoble sig kommunikation, fordi der så at sige kommer støj på linjen. Det kan f.eks. komme til udtryk ved at man taler forbi hinanden, misforstår hinanden eller bliver så uenige med hinanden at kommunikationen går helt i stå – kommunikationen afvises! En sådan fejlretning af kommunikationen sker dels på baggrund af den kontekst kommunikationen foregår i og dels på baggrund af de erfaringer og forventninger de respektive parter der indgår i kommunikationen, har til hinanden. Faren for kommunikationsbrist er potentielt tilstede, hvis man lægger forskellige kriterier til grund for den løbende kommunikations dynamik og tema som udspiller sig i en given kontekst, hvilket eksemplet mellem kuratorernes og faglærernes forskellige tilgange til deres kerneydelse er et eksempel på.

En anden fare skal findes i den tidligere beskrevne grænsedragingsproblematik, som dækker over konflikter mellem roller, som en og samme person skal varetage, f.eks. kan forskellige professioner, arbejdstagerrolle, ægtemage- og forælderrolle, komme i karambolage med hinanden. Med reference til anerkendende pædagogik må aktørerne kunne yde følelsesmæssig, empatisk og autentisk anerkendelse, idet dette ses som forudsætning for udvikling af grundlæggende selvværd, uden hvilken moderne mennesker ikke kan leve. Fordringen om at kunne knytte følelsesmæssigt tætte relationer, indebærer en potentiel fare for, at man udfylder sin professionelle rolle med reference til moderens, faderens, venindens eller kærestens, dvs. med reference til privatsfæren, hvilket kan slå over i at man forelsker sig, tilegner sig yndlingselever som bidrager til, at man får fremstillet sig

selv som den populære lærer eller pædagog, der forstår at tage højde for elevernes følelsesliv bedre end andre osv.

Systemteorien peger på, at man som professionel må være sig bevidst om hvilken rolle man har og i hvilken kontekst man befinder sig. I en professionel arbejdskontekst, indtager man en formel rolle, hvortil der knytter sig et særligt forventningsmønster til hvad der kan kommunikeres om, hvordan der kan kommunikeres, samt hvornår, versus den private eller mere uformelle kontekst, hvor man indtager en uformel rolle, hvortil der knytter sig et andet og mere fortroligt/intimt forventningsmønster til kommunikationen. I systemteorien skelnes der også mellem roller og funktioner i den forstand, at rollen udløser bestemte forventninger til den funktion som skal aktualiseres. En rolle kan godt kobles til flere funktioner. Eksempelvis kan lærerrollen kobles til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning, vejledning og eksamination. Socialpædagogens rolle kan også kobles til flere funktioner, men det er mere dobbelttydigt hvilke funktioner rollen som socialpædagog udløser. Eksempelvis kan rollen kobles til relationsarbejde i forbindelse med forskellige former for tilknytningsforstyrrelser og rollen kan kobles til kompetenceafklaring, forstået som en afklaring af elevernes faglige, personlige og sociale forudsætninger. I forbindelse med relationsarbejdet kan socialpædagogen siges at fungerer som ressourceperson for psykiateren eller udviklingspsykologen/terapeuten. I forbindelse med kompetenceafklaring af elevernes individuelle forudsætninger, fungerer socialpædagogen i højere grad om ressourceperson for læreren, idet de individuelle undervisningsplaner gør det muligt, at tilpasse den generelle undervisning, til elevernes individuelle forudsætninger. Men hverken læreren eller socialpædagogen, har psykiaterens eller psykologens funktion og kompetenceområder, hvorfor det almindeligvis ikke forventes at hverken læreren eller (social-)pædagogen udøver forskellige former for psykoterapeutisk intervention med eleverne, når fokus for samarbejde er undervisning.

5.1.2. Hvad ved vi om at gøre rolle- og ansvarsforventninger tydelige?

I udgangspunktet går de fleste ansatte på Glad Fagskole ind for anerkendelse og ligeværd, men hvis man går lidt i dybden, så bliver det tydeligt at de ikke er enige om hvad anerkendelse er.

Undersøgelsen peger på, at der ikke er enighed om hvorvidt en professionel relation mest hensigtsmæssigt skal være symmetrisk eller asymmetrisk.

På Glad Fagskole er det intentionen at møde eleverne som en anerkendende autoritet, der stiller forventninger til elevernes arbejdsindstilling, i sigtet på at få dem til at arbejde seriøst med et fag, de

måske i udgangspunktet ikke troede de havde evner eller anlæg for at lære. Spørgsmålet er om det tværfaglige samarbejde, som implicerer problematikken vedrørende klientgørelse, hensigtsmæssigt kan afhjælpes ved en tydelige rolle- og ansvarstildeling, der kommunikerer klare fælles præstationsforventninger til, hvad der kan kommunikeres om, hvordan der kan kommunikeres, samt hvornår.

Som pejlemærker for en sådan refleksion, skal det her opsummeres at der gennem længere tid har været empirisk belæg for, at transparente og realistisk høje præstationsforventninger, er en vigtig forudsætning hvis undervisningen skal lykkes (Meyer, 2005, s. 17). Klasseledelse, klar strukturering og tematisering af undervisningen spiller i den forbindelse en stor rolle for elevernes læringsudbytte (Meyer, 2005, s. 34). Ikke mindst overfor elever der af den ene eller anden grund har svage læringsforudsætninger, spiller etablering af regler som vedrører spørgsmålet om, hvordan man støtter elever til at gøre sig til relevante adressater i forskellige formelle (skolastiske) og uformelle (non-skolastiske) kontekster en væsentlig rolle (Helmke, 2008b, s. 57).

På Glad Fagskole er faglærerne i vid udstrækning i besiddelse af den grundlæggende faglige og praktiske kunnen ligesom de er helt fortrolige med det konkrete undervisningsfags kernefaglige indhold. Men kvalitetsudvikling af Glad Fagskoles undervisning i de konkrete fag, kan med fordel have større fokus på udvikling af faglærernes fagdidaktiske kompetence i forhold til at kunne målrette, planlægge, gennemføre, evaluere og løbende kritisk reflektere over undervisningens indhold og form sammenholdt med elevernes læringsudbytte. Fagdidaktisk kompetence er endvidere kompetence til praktisk at kunne handle, og en kompetence til at kunne reflektere kritisk på sin praksis, ved at forbinde en teoretisk og empirisk begrundet viden med praktisk erfaring, dette mhp. at kunne forbedre praksis. Grundlæggende forudsætter den fagdidaktiske kompetence også evne til kommunikativ refleksion, herunder også tværfaglig refleksiv kommunikation. En række enkeltundersøgelser har kunnet påvise, at høje faglige og tværfaglige præstationsforventninger har en positiv korrelation til de faktisk opnåede resultater, og til lærernes bestræbelser på at skabe et godt læringsfremmede klima i klassen/læringsrummet, men at der i udmøntningen af disse forskningsresultater, var store forskelle mellem hvordan skolerne havde organiseret det tværfaglige samarbejde (Meyer, 2005, s. 113). Forskningen fremhæver i relation hertil at organisationer som har modstridende og inkonsistente pædagogiske dagsordner, ikke alene influerer negativt på arbejdsmiljøet, men også indvirker negativt på de elever, der kommer fra uddannelsesfremmede miljøer.

Denne undersøgelse viser, at det skaber frustration i organisationen når medarbejderstabens forskellige roller og kerneydelser ikke indbyrdes respekteres. Det er tilsyneladende en vanskelig øvelse for medarbejderstaben på Glad Fagskole, at finde fælles fodslag om en relationel og anerkendende tilgang, der ikke klientgør eleverne. Det indebærer at ledelsen må lægge op til en åben og reflekteret diskussion af, hvorvidt det reelt er muligt at tilrettelægge en tværfaglig indsats mellem ledelse, faglærere og kuratorer og eksterne samarbejdspartnere, som kan bidrage til flere positive konsekvenser end negative. I den forbindelse må ledelsen formidle hensigterne med deres pædagogiske grundlag klart til medarbejderstaben, forældre og elever, med henblik på at inddrage dem aktivt i at virkeliggøre hensigterne om at skabe et anerkendende uddannelsesstilbud, der søger at øge målgruppens faglige, personlige og sociale læringsudbytte gennem en kompetenceorientering, der ikke er baseret på psykiatriske diagnoser og følelsesmæssig inderliggørelse, men derimod baseret på fag-faglig, handicapspecifik og fagdidaktisk viden, og som i forlængelse heraf arbejder på at udvikle akkrediterede kompetencebeviser som forudsætning for reel inklusion i det ordinære uddannelsessystem/arbejdsmarked.

6. anbefalinger

Det har ikke været et formål at foretage en evaluering af forsøgs- og udviklingsarbejdet, men derimod at identificere særlige problemstillinger, som kan tages i betragtning ved en videreudvikling af Glad Fagskoles særlige tilgang til STU'en. Dette gøres gennem en række anbefalinger:

- 1) Det anbefales at fastholde og styrke den kompetenceorienterede tilgang til udvikling af de generelle differentierede undervisningsplaner og individuelle uddannelsesplaner. Ikke mindst anbefales det, at fastholde og styrke arbejdet med at fastlægge minimumstandarder, regelstandarder og maksimumsstandarder, således at opmærksomheden rettes både mod de svage elever, midtergruppen og de særlig ressourcestærke elever.
- 2) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at udvikle formaliserede uddannelsesbeviser, som forudsætning for elevernes inklusion videre i uddannelsessystemet/arbejdsmarkedet.
- 3) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at udvikle generelle differentierede undervisningsplaner og individuelle uddannelsesplaner, hvor målene både opdeles i procesmål og effektmål, hvilket gør det muligt både at fokusere på processer og resultater.
- 4) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at praktisere en klar, struktureret og fagligt tematiseret undervisning, der kan håndtere en høj grad af elevdiversitet/heterogenitet.
- 5) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at udvikle undervisningsmaterialer og tekniske hjælpemidler, som forudsætning for at kunne praktisere undervisningsdifferentiering.
- 6) Det anbefales at fastholde og styrke en metodemangfoldighed i undervisningen, mhp. at tilgodese diversitet og heterogenitet i elevernes læringsforudsætninger og forskellige interesser.

- 7) Det anbefales at styrke medarbejderstabens fag-didaktiske og handicapspecifikke kompetencer, med det formål at undervisningspraksis i mindre grad præges af tavs viden, og i højere grad tilrettelægges og gennemføres med baggrund i viden, begreber og ræsonnementer fra den pædagogiske og fagdidaktiske litteratur (herunder handicapspecifik viden).
- 8) Det anbefales at der inddrages nationale og internationale forskningsresultater i tværfaglige fora, hvor der reflekteres over undervisningens kvalitet.
- 9) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at fremme faglærernes ledelseskompetence i forhold til at skabe et læringsfremmende klima, kendetegnet ved gensidig respekt, tryghed ved at regler respekteres, fælles ansvar for ønskværdig elevadfærd, i forhold til en positiv indstilling til undervisningen og skolen.
- 10) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at bryde med de negative effekter, der er forbundet med institutionalisering, ved fortsat at stille realistisk høje forventninger til elevernes arbejdsindstilling og læringsudbytte.
- 11) Det anbefales at faglærere og kuratorernes roller og forventninger til deres respektive vidensformer og kerneydelse tydeliggøres.
- 12) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at finde fælles fodslag til en relationel og anerkendende tilgang, der ikke klientgør eleverne.
- 13) Det anbefales at fastholde og styrke arbejdet med at udvikle relationskompetence, ud fra et resourcesyn frem for et mangelsyn.
- 14) Det anbefales at styrke såvel medarbejderstabens som elevernes refleksionskompetence (som også kan kaldes læringskompetence eller evnen til at lære at lære), som er den kompetenceform, der er baseret på selviagttagelse. I et hyperkomplekst samfund, der er karakteriseret ved globalisering og accelererende forandringshastighed og uforudsigelighed,

er det nødvendigt løbende at kunne fortolke og forandre sine egne kriterier for iagttagelse, kommunikation og tværfaglig samhandling.

- 15) Det anbefales at ledelsen lægger op til en åben og reflekteret diskussion af, hvorvidt det reelt er muligt at tilrettelægge en tværfaglig indsats mellem ledelse, faglærere, kuratorer og eksterne samarbejdspartnere, som kan bidrage til flere positive konsekvenser end negative.

Referencer

- Andersen, F. Ø. (2010). Undervisningsdifferentiering - med brug af lærerassistenter. In N. Egelund (Ed.), *Hvad ved vi om god undervisning?* Frederikshavn: Dafolo.
- Bay, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. *Social Kritik*, 88.
- Bisgaard, N. J. (2009). Socialpædagogik. Retrieved 26.05.2011, from Den store danske ordbog: Gyldendals åbne encyklopædi:
- Breinholdt, M. (2008). *Stigmatisering - debatoplæg om et dilemma i forebyggelsen*. København: Sundhedsstyrelsen.
- BUPL (2011). Etisk grundlag for pædagoger. In BUPL (Ed.). København: BUPL.
- Christensen, S. (2008). Relationsbevidsthed og omsorgssvigt. *Psykolog Nyt*, 3.
- Christiansen, I. (2011). Anerkendelse og selverkendelse. *Psykolog Nyt*, 1.
- Dehlholm-Lambertsen, B., & Maunsbach, M. (1998). Kvalitative metoder i empirisk sundhedsforskning - fem artikler fra Nordisk Medicin. *Forskningsenheden for Almen Medicin*.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society. The Child an the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. ((1928) 2006). Progressiv pædagogik og pædagogik som videnskab. In P. Anderesen (Ed.), *Konstruktivistiske rødder og grene - en antologi* (pp. 17-29). København: Forlaget unge pædagoger.
- Dysthe, O. (1997). *Det Flerstemmige Klasserum - Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim Forlag.
- Egelund, N. (2010). Elevedifferentiering og undervisningsdifferentiering - en indledning. In N. Egelund (Ed.), *Undervisningsdifferentiering - Status og fremblik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Fryd, P. K. (2004). *En analyse af det pædagogiske grundlagsproblem og den sociale ordens mulighedsbetingelser*. Unpublished Speciale, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Fryd, P. K. (2009). *TEAM & TEST - en systemteoretisk og komparativ interviewundersøgelse af implementeringen af accountability-reformpolitik i grundskolen i Danmark og USA*. Unpublished Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Univesitet, København.
- Giesecke, H. (1981). *Indføring i pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Giesecke, H. (1998). Socialpædagogik og skolen. In a. Foredrag ved årsmøde i Dansk Forening for Socialpædagogik d (Ed.). København: Dansk Forening for Socialpædagogik.
- Giesecke, H. (2000). *Opdragelsens endeligt*. København: Gyldendal.
- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper* (1. udgave ed.): Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hegstrup, S. (2005). Socialpædagogikken forsvinden og mulige genkomst. Om socialpædagogikken åbne og lukkede paradigmatisk genkomst. *Tidsskrift for socialpædagogik*, 16.
- Helmke, A. (2008a). At optimere den aktive læretid - hvad ved vi om god klasseledelse? In J. P. Christiansen (Ed.), *Hvad ved vi om god undervisning?* Frederikshavn: Dafolo.
- Helmke, A. (2008b). At styre og inspirere læreprocesser - hvad ved vi om klarhed og strukturering? In J. P. Christiansen (Ed.), *Hvad ved vi om god undervisning?* Frederikshavn: Dafolo.
- Hertz, S. (2004). Diagnoser i kontekst. *Psykolog Nyt*, 15.
- Hertz, S. (2009). Diagnoser og afmagt. *Vera*, 1.
- Holm-Pedersen, P. (2009). En god kirurg kræver menneskekød at skære i. [Interview med Professor Jens Rasmussen og Professor Klaus Nielsen]. *Asterisk*, 49, pp. 18-20.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- International, D. L. (2010). Den danske kvalifikationsramme for livslang læring. Retrieved 22.3.2011, from DLI:
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisationer fungerer*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2004). *At skabe en klient: sociale identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Jørgensen, C. V. (2011). Beskrivelse af indsatsområdet for undervisningsassistenter, from <http://www.ktst.dk/sitecore/content/Skoleudvikling/Indsatsomraader/Undervisningsassistenter/Indsatsomraadet.aspx>
- Jørgensen, T., Christensen, E., & Kampmann, J. P. (2005). *Klinisk forskningsmetode. En grundbog*: Munksgaard Danmark.
- Kessing, L. V., Jørgensen, J., Kjeldsen, H. C., & Indredavik, M. S. (2011). Lægehåndbogen Retrieved 28.04, 2011, from <http://laegehaandbogen.dk/default.aspx?document=1045>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier*. Århus: Klim.
- Lave, J. (1999a). Læring, mesterlære og social praksis. In S. Kvale & K. Nielsen (Eds.), *Mesterlære. Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999b). Læring, mesterlære og social praksis. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære - Læring som social praksis* (pp. pp. 33-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*.: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2003). *lagttagelse og paradoks. Essay om autopoietiske systemer*: Gyldendal.
- Luhmann, N. (2006). *Samfundets uddannelsessystem*: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (2000). *Problems of reflection in the system of education*. Münster: Waxmann.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København Gyldendal.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag.
- Meyer, H. (2005). *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- Molly-Søholm, T., Kristensen, S., & Molly, A. (2009). Anerkendende pædagogisk arbejde - en introduktion. *Nul til fjorten. Pædagogisk tidsskrift*, 1.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research* (Second Edition ed.). London, New Delhi: Sage Publications.
- Munk, M. (2002). *Mesterlære tur retur*. København: Forlaget unge Pædagoger.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (Eds.). (1999). *Mesterlære - Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Olsen, L., Rasmussen, J., Petersen, V. C., Sauer, N. C., Kirkegaard, P., Nabe-Nielsen, L., et al. (2010). *Enhedsskolen. Unge pædagoger (UP)*, 4.
- Programme, E. a. C. D. L. L. (2011). Accreditation and Certification of basic vocational education for disadvantaged people via NQF.Newsletter 2. NQF-Inclusive Retrieved 07.06, 2011, from http://www.adam-europe.eu/prj/5228/prj/NQFInclusive_Newsletter2_DK.pdf
- Rasmussen, J. (2003). Inklusion og eksklusion - om skolens rummelighed. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 40(6).
- Rasmussen, J. (2004a). Kommunikationens betydning i undervisning eller samtale fremmer forståelsen - en systemteoretisk tilgang til stilladsmetaforen. *Konstruktivistiske bidrag* (pp. 49-77): Forlaget UP.
- Rasmussen, J. (2004). Opdragelse i familien og skolen - et kompleksitetsproblem *Konstruktivistiske bidrag* (pp. 91-107): Forlaget UP.
- Rasmussen, J. (2004b). Textual interpretation and complexity - radical hermeneutics. *Nordic Educational Research*, 24(3), pp. 177-194.
- Rasmussen, J. (2004c). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, J. (2008). Accountabilitypolitik. In K. Jensen & N. R. Jensen (Eds.), *Global Uddannelse- Lokalt Demokrati. Pædagogisk Sociologi Bind III* (pp. pp. 79-105). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Rasmussen, J. (2010). Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen. In N. Egelund (Ed.), *Undervisningsdifferentiering - Status og fremblik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Regeringen (2006). *Aftale om udmøntning af globaliseringspuljen*. København: Finansministeriet.
- Riber, J. (2010). *Relationskompetence*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Rygaard, N. P. (2006). *Børn og unge med tilknytningsforstyrrelse - tidlig frustration. Håndbog i det praktiske arbejde*. København: Forfatterforlaget.
- Rygaard, N. P. (2008). Relationsarbejde ved tilknytningsforstyrrelser. *Psykolog Nyt*, 5.
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relationsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L. (2005). *Relationer*. København Akademisk forlag.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterede praktikker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Klim.
- Skogstad, A. (2007). Organizational changes: A precursor of bullying at work? *International journal of organization theory and behavior*, 10(1).
- Sødisbakke (2010). Gentle teaching. Nænsom læring - en introduktion Retrieved 28.04, 2011, from <http://www.socialpaedagogen.dk/da/Arkiv/2011/05-2011/Gentle-teaching-Kaerlighed-i-arbejdstiden.aspx>
- Sølund, L. (2011a). Filosofi/Metode. *Gentle teaching* Retrieved 28.04, 2011, from http://www.solund.dk/Hvem_er_vi/Filosofi/Metoder.aspx
- Sølund, L. (2011b). Værdier: Gentle teaching Retrieved 28.04, 2011, from <http://www.solund.dk/>
- Sørensen, D. (2006). Udfordringerne til den socialpædagogiske indsats for mennesker med multiple udviklingshæmninger. In S. Landsforbund (Ed.). København.
- Thorsen, M. (2007). *Mennesket er unikt. Menneskesynet og historien bag Kristelig Forening til Bistand for Børn og Unge*. Frederiksberg: Kristelig Forening til Bistand for Børn og Unge (KFBU).
- Thune, C. (2005). Er ansvaret for folkeskolen klart? København: Danmarks Evaluerings Institut.
- Undervisningsministeriet (2009). Den danske kvalifikationsramme for livslang læring - et redskab til at få overblik over uddannelser i Danmark. Retrieved 22.3.2011, from Undervisningsministeriet:
- Undervisningsministeriet (2010). Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. Retrieved 22.3.2011, from Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Tvaergaaende%20omraader/Ungdomsuddannelse%20for%20unge%20med%20saerlige%20behov.aspx>
- Välfärdscenter, N. (2009). NQF Inclusive Retrieved 07.06, 2011, from <http://www.nordicwelfare.org/?id=119087>
- Wackerhausen, S. (1998). Det skolestiske paradigme og mesterlære. Teamer omkring tavs viden. In Å. Universitet (Ed.), *Network for Non-Scholastic Learning (NNL)*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek. .
- Wackerhausen, S. (2004). Skoleepidemier, praksisforkalkning. *Kvan*, 70(24), pp. 16-28.
- Wackerhausen, S., & Wackerhausen, B. (1999). Tavs viden, pædagogik og praksis. In A. S. Andersen, K. Pedersen & K. Svejgaard (Eds.), *På sporet af praksis*. København: Undervisningsministeriet.
- Walgren, B. (2009). *Transfer mellem uddannelse og arbejde. Viden der virker*. København: Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK). Danmarks pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet.
- Weiss, C. H. (1998). *Evaluation*: Prentice Hall, U.S.

Bilag 1: Interviewguide til undervisere/kuratorer på Glad Fagskole

Tema 1: Faglighed

- Nævn hver især tre begreber eller som I hver især forbinder med faglighed.
- Kan I blive enige om tre forudsætninger i prioriteret rækkefølge som I forbinder med udvikling af faglighed – forsøg at begrund jeres prioritering! (pensum/kernestof, lærerens fagspecifikke forudsætninger, lærebøger, forskningsbaseret viden/professionsviden, formidling)
- Forsøg at begrund overfor hinanden, hvorfor jeres skole ”brander” sig selv som en fagskole, der sætter faglig udvikling i højsædet?
- Hvilke kernefaglige kompetencer har I hver især for at undervise I netop jeres fag? (oplever i hver især i er tilstrækkeligt klædt på?)
- Hvilke pædagogiske og didaktiske forudsætninger har I hver især for at kunne identificere, karakterisere, forstå og formidle de fænomener og processer der indgår – eller kunne indgå – i både faktisk og potentiel undervisning mhp. at tilegne/lære eleverne jeres fag? (oplever i hver især i er tilstrækkeligt klædt på?)
- Identificer om muligt styrker og begrænsninger i forhold til egen kompetenceprofil.

Tema 2: Kompetencer

- Nævn hver især tre begreber som I hver især forbinder med kompetenceudvikling.
- Kan i bliver enige om tre forudsætninger i prioriteret rækkefølge som i forbinder med kompetenceudvikling – forsøg at begrund jeres prioritering!
- Hvilke(n) grundlæggende kompetence(r) søger Glad-Fagskole at udvikle hos eleverne i dag – f.eks. i forhold til, at kunne håndtere og strukturere voksenlivet, til at skabe og vedligeholde sociale relationer, til at få en meningsfuld fritid, til bedre at kunne klare egen boligsituation, til at blive afklaret i forhold til job, uddannelse eller anden form for beskæftigelse?(personlig og social kompetence, demokratisk kompetence, handlekompetence? refleksiv kompetence?)
- Kan I komme tanke om andre kompetencer som Glad-Fagskole med fordel kan udvikle mhp. fremtidens udfordringer?
- Hvordan arbejder I med at udarbejde kompetencebeviser, der beskriver det forløb, den unge har gennemgået, og som dokumenterer de kompetencer, eleverne har opnået i løbet af uddannelsen?
- Hvor mange af jeres elever får udstedt kompetencebevis? Hvor mange af jeres elever får udstedt kompetencebevis for at have gennemført et 3-årigt uddannelsesforløb?
- Skaber Glad-Fagskoles kompetencebeviser grundlag for sammenligning og anerkendelse af kvalifikationer i internationalt i uddannelsessystemet?

Tema 3: Didaktik

- Nævn hver især tre begreber som I hver især forbinder med udvikling af didaktisk kompetence.
- Kan I blive enige om tre forudsætninger i prioriteret rækkefølge som I forbinder med didaktisk kompetence – forsøg at begrund jeres prioritering! (pensum/kernestof, lærerens forudsætninger, undervisningsformer/undervisningsdifferentiering, elevdifferentiering, elevkompetencer og –roller, ansvar, metakognition, refleksion, disciplin, koncentration, resultater - forbindelse mellem mål og metode, evaluering).

- Hvordan samarbejder I med STU-vejlederen, mht. at implementere og revidere de udarbejdede uddannelsesplaner?
- Hvordan udarbejder I differentierede undervisningsplaner og på hvilken måde søger I at tage højde for den enkelte unges kvalifikationer, modenhed og interesser? (Hvordan – om overhovedet - tager i hensyn til eksempelvis indlæringsvanskeligheder, fysisk handicap, opmærksomhedsforstyrrelse, psykiske vanskeligheder, hjerneskade, vanskeligheder ved socialt samvær med andre, udviklingshæmning, udviklingsforstyrrelse eller andre typer vanskeligheder, som den enkelte har).
- Har læringstilteori en central placering på jeres skole? Hvis ja - hvordan arbejder I med læringsstile? Hvorfor har I valgt at arbejde med læringsstile? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Hvordan sikrer I progression i de individuelle undervisningsforløb og i uddannelsen som helhed? (lærersamarbejde, evaluering – hvordan?)
- Hvordan sikrer I at der opstår en kobling mellem teori og praksis
- Hvordan sikrer I progression i elevernes uddannelsespræstationer (test, evaluering, læreplan, forældresamarbejde)
- Hvordan evaluerer I elevernes uddannelsespræstationer (resultatevaluering, procesevaluering, selvevaluering)
- Hvordan sikrer I at den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse skaber mulighed for videreuddannelse og/eller tilknytning til arbejdsmarkedet – spiller kompetencebeviset nogen rolle?

Tema 4: Inklusion

- Nævn hver især tre begreber som I hver især forbinder med inkluderende pædagogik
- Kan I blive enige om tre begreber/værdier i prioriteret rækkefølge som I forbinder med inkluderende pædagogik– forsøg at begrund jeres prioritering!
- Arbejder I aktivt med udvikling af pædagogisk relationskompetence som forudsætning for social inklusion i det senmoderne og komplekse videnssamfund? Hvis ja – hvordan? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Har anerkendende pædagogik en central placering på jeres skole. Hvis ja – hvad handler anerkendende pædagogik om for jer? Hvordan virker det i praksis? Hvorfor virker det? Er der nogen gange det ikke virker? Hvorfor virker det ikke?
- Finder I værdien ligeværd central i forbindelse med udvikling af relationskompetence? Hvis ja – hvorfor? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Identificer om muligt styrker og begrænsninger i forhold til jeres arbejde med at udvikle ligeværdigt og anerkendende relationsarbejde
- Arbejder I aktivt på at udvikle kommunikative og reflektive kompetencer som forudsætning for social inklusion i det senmoderne og komplekse videnssamfund? Hvis ja – hvorfor og hvordan? Hvis nej – hvorfor ikke?

Bilag 2: Interviewguide til ledere på Glad Fagskole

Tema 1: Faglighed

- Nævn hver især tre begreber eller som I hver især forbinder med faglighed.
- Kan I blive enige om tre forudsætninger i prioriteret rækkefølge som I forbinder med udvikling af faglighed – forsøg at begrund jeres prioritering! (pensum/kernestof, lærerens fagspecifikke forudsætninger, lærebøger, forskningsbaseret viden/professionsviden, formidling)
- Forsøg at begrund overfor hinanden, hvorfor jeres skole ”brander” sig selv som en fagskole, der sætter faglig udvikling i højsædet?
- Forestil jer, at I står overfor at skulle ansætte en underviser til en udvalgt faglinje: Forsøg i fællesskab at beskrive jobfunktionen og hvad I som arbejdsplads kan tilbyde den pågældende ansøger (f.eks. vi tilbyder attraktive ansættelsesvilkår og et job, hvor du...)
- Forsøg at beskrive personprofilen/kompetenceprofilen (f.eks. ansættelsen er betinget af, at vedkommende opfylder følgende kvalifikationer: 1) vi forventer at vedkommende har min. 5 års erhvervs erfaring 2) har lyst til at bidrage til et teamorienteret miljø med medansvar for den daglige planlægning, tilrettelæggelse og gennemførelse af den teoretiske og praktiske undervisning...).
- Hvordan arbejder I på at understøtte jeres medarbejderes faglige udvikling? (Styrket faglighed gennem evaluering og dokumentation? En systematisk og vidensbaseret opfølgning på og refleksion over indsats, metoder og resultater med henblik på at øge elevernes det faglige læringsudbytte?)

Tema 2: Kompetencer

- Nævn hver især tre begreber som I hver især forbinder med kompetenceudvikling.
- Kan I blive enige om tre forudsætninger i prioriteret rækkefølge som I forbinder med kompetenceudvikling – forsøg at begrund jeres prioritering!
- Hvilke(n) grundlæggende kompetence(r) søger Glad-Fagskole at udvikle hos eleverne i dag, f.eks. i forhold til, at kunne håndtere og strukturere voksenlivet, til at skabe og vedligeholde sociale relationer, til at få en meningsfuld fritid, til bedre at kunne klare egen boligsituation, til at blive afklaret i forhold til job, uddannelse eller anden form for beskæftigelse? (personlig og social kompetence, demokratisk kompetence, handlekompetence? refleksiv kompetence?)
- Kan I komme tanke om andre kompetencer som Glad-Fagskole med fordel kan udvikle mhp. fremtidens udfordringer?
- Hvordan arbejder I med at udarbejde kompetencebeviser, der beskriver det forløb, den unge har gennemgået, og som dokumenterer de kompetencer, eleverne har opnået i løbet af uddannelsen?
- Hvor mange af jeres elever får udstedt kompetencebevis? Hvor mange af jeres elever får udstedt kompetencebevis for at have gennemført et 3-årigt uddannelsesforløb?
- Skaber Glad Fagskoles kompetencebeviser grundlag for sammenligning og anerkendelse af kvalifikationer i internationalt i uddannelsessystemet? Hvis ja – hvordan? Hvis nej - hvorfor ikke?

Tema 3: Didaktik

- Nævn hver især tre begreber som I hver især forbinder med udvikling af didaktisk kompetence.
- Kan I blive enige om tre forudsætninger i prioriteret rækkefølge som I forbinder med didaktisk kompetence – forsøg at begrund jeres prioritering! (pensum/kernestof, lærerens forudsætninger, undervisningsformer/undervisningsdifferentiering, elevdifferentiering, elevkompetencer og –roller, ansvar, metakognition, refleksion, disciplin, koncentration, resultater - forbindelse mellem mål og metode, evaluering).

- Hvordan samarbejder I med UU-vejlederen, mht. at implementere og revidere de udarbejdede uddannelsesplaner?
- Hvordan udarbejder I differentierede undervisningsplaner og på hvilken måde søger I at tage højde for den enkelte unges kvalifikationer, modenhed og interesser? (Hvordan – om overhovedet - tager i hensyn til eksempelvis indlæringsvanskeligheder, fysisk handicap, opmærksomhedsforstyrrelse, psykiske vanskeligheder, hjerneskade, vanskeligheder ved socialt samvær med andre, udviklingshæmning, udviklingsforstyrrelse eller andre typer vanskeligheder, som den enkelte har).
- Har læringstilsteori en central placering på jeres skole? Hvis ja - hvordan arbejder I med læringsstile? Hvorfor har I valgt at arbejde med læringsstile? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Hvordan søger I at sikre progression i de individuelle undervisningsforløb og i uddannelsen som helhed? (lærersamarbejde, evaluering – hvordan?)
- Hvordan søger I at sikre progression i elevernes uddannelsespræstationer (test, evaluering, læreplan, forældresamarbejde)
- Hvordan evaluerer I elevernes uddannelsespræstationer (resultatevaluering, procesevaluering, selvevaluering?)
- Hvordan sikrer I at den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse skaber mulighed for videreuddannelse og/eller tilknytning til arbejdsmarkedet (spiller koblingen mellem teori og praksis en rolle? spiller kompetencebeviset i den forbindelse nogen rolle?)

Tema 4: Inkluderende pædagogik

- Nævn hver især tre begreber som i hver især forbinder med inkluderende pædagogik
- Kan I blive enige om tre begreber/værdier i prioriteret rækkefølge som i forbinder med inkluderende pædagogik– forsøg at begrund jeres prioritering!
- Arbejder I aktivt med at udvikle jeres pædagogiske relationskompetencer som forudsætning for social inklusion? Hvis ja – hvordan? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Har anerkendende pædagogik en central placering på jeres skole. Hvis ja – hvad handler anerkendende pædagogik om for jer? Hvordan arbejder i med det i praksis? Hvorfor virker det? Er der nogen gange det ikke virker? Hvorfor virker det ikke? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Finder I værdien ligeværd central i forbindelse med udvikling af pædagogisk relationskompetence? Hvis ja – hvorfor? Hvis nej – hvorfor ikke?
- Identificer om muligt styrker og begrænsninger i forhold til jeres arbejde med at udvikle pædagogisk relationskompetence (f.eks. i forhold til ligeværdigt og anerkendende relationsarbejde)
- Arbejder I aktivt på at udvikle kommunikative og refleksive kompetencer som forudsætning for social inklusion i det senmoderne og komplekse videnssamfund? Hvis ja – hvorfor og hvordan? Hvis nej – hvorfor ikke?

