

Lena Lippke

# Forhandling af ønskede deltagelsesformer og pædagogiske præferencer i relation til fastholdelse –

## “Arh, nu løber de og spiller kroket, det var da bedre de sad og fik noget biologi” (?)

### Resumé

*Formålet med denne artikel er at analysere, hvordan lærere, der er tilknyttet et udvidet grundforløb på en teknisk skole, er involveret i at implementere en alternativ socialfaglig organisering af læringsrummet, herunder hvordan de oplever deres muligheder og begrænsninger i forhold til at lykkes hermed. Hvad vil det for dem sige at “gøre” skole og at “gøre” lærer på en anden måde? Hvordan finder denne gruppe lærere ud af, hvad denne “anden” måde skal bestå i, og hvad der kræves af dem for at lykkes med det? Med disse spørgsmål skriver jeg mig ind i et perspektiv, hvor lærere ses som aktive skabende og forhandlende deltagere i forhold til uddannelsespolitiske reformer og dagsordener (Sloan, 2006; Smyth, 2002; Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009, Vongalis-Marcow, 2007).*

*Nøgleord:* Deltagerperspektiver, re-form af skole, fastholdelse, erhvervsskolelærere, ønsket deltagelsesbane

### Introduktion

I dansk sammenhæng har Jonasson et al. (in press) og Koudahl (2011) interesseret sig for erhvervsskolelæreres forhold til specifikt 95 % målsætningen, som også er den uddannelsespolitiske kontekst, som denne artikel har som baggrundsramme. Hos begge finder jeg konklusioner, der går i retning af, at erhvervsskolelærere på ordinære grundforløb<sup>1</sup> oplever

- 1 En teknisk skole består af to overordnede spor, et grundforløb og et hovedforløb. Sidstnævnte påbegyndes efter at eleverne har færdiggjort grundforløbet og de har indgået en praktikplads aftale. Empiren, der danner baggrund for denne artikel, er baseret på feltarbejde på grundforløbene på en teknisk skole, da der på disse er et højt frafald blandt eleverne, som udfordrer den uddannelsespolitiske målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Siden 2008 har skolerne skullet udbyde forskellige grundforløbspakker med henblik på at kunne imødekomme elevernes forskellige forudsætninger og behov (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, Bekendtgørelse nr. 1518 af 13/12 2007, Bekendtgørelse nr. 1514 af 15/10 2010). På de fleste skoler betyder dette, at der udover et ordinært grundforløb på 20 uger er etableret to andre typer grundforløb, et udvidet og et turbo/

det vanskeligt både at indfri ønsket om en øget gennemførselsprocent (målsætningen om at 95 % af en ungdomsårgang skal 'gennemføre en ungdomsuddannelse') og samtidig sikre et højt fagligt niveau (målsætningen om at Danmark skal have et erhvervsuddannelsessystem i verdensklasse). En to-strengt målsætning, der kan give den konkrete uddannelsesmæssige kontekst funktion af *enten* opbevaring *eller* uddannelse. I sammenhæng hermed identificerer Jonasson et al. en såkaldt passiv ageren og orientering fra lærernes side i forhold til fastholdelse af mere ressourcekrævende elever på de ordinære forløb. En orientering karakteriseret ved negative forventninger til elevernes uddannelsesmæssige progression og en dertil knyttet manglende opmærksomhed og støtte rettet imod denne elevgruppe. Netop elevens oplevelse af negative forventninger, manglende støtte og interesser fra lærernes side fremhæves i flere studier indenfor den internationale frafalds forskning som væsentlige aspekter forbundet med frafald (Lee & Burkham, 2003; Croninger & Lee, 2001; Hodgson, 2007; Jonker, 2006).

Mit ærinde er her ikke at præsentere frafald som et "blame the teacher" perspektiv. I stedet ønsker jeg at fremanalysere, hvordan fastholdelsespraksisser konstitueres på baggrund af et samspil mellem organisatoriske rammer og lærernes aktive stillingtagen til, hvordan aktiviteter og relationer indenfor en uddannelsesinstitution bedst understøtter elevernes deltagelse heri. Med dette afsæt eksemplificerer jeg i artiklen, at der blandt erhvervsskole-

---

karriere forløb (Sørensen & Størner, 2011). Det er det udvidede forløb, som udgør konteksten for denne artikel. Et udvidet forløb er målrettet elever der har brug for et afklarende og støttende forløb og er bl.a. kendetegnet ved, at eleverne har længere tid til at gennemføre forløbet (40-60 uger sammenlignet med ordinære forløb på 20 uger), at der er færre elever, at der er et fast lærerteam tilknyttet holdet, at der foregår praksisnær undervisning samt, at der kan skemalægges sociale aktiviteter (Se evt. Sørensen & Størner, 2011 for yderligere informationer om de forskellige typer af grundforløbspakker).

lærere også er en bevægelse væk fra passiviteten, og at denne bevægelse medieres af de institutionelle rammer og betingelser som lærerne agerer indenfor. I modsætning til Jonasson et al. og Koudahls studier analyserer jeg ikke ordinære uddannelsesforløb, men udsagn fra lærere knyttet til udvidede grundforløb, hvilket har betydning for deres opfattelse af ovenstående dilemma om uddannelse versus opbevaring. Som jeg i artiklen vil vise, synes lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb, ikke at være præget af at skulle vælge, om de meningsbestemmer egen deltagelse i retning af *enten* uddannelse *eller* opbevaring af elever. Organisatoriske og strukturelle rammer, såsom mere tid og færre elever, giver lærerne på de udvidede grundforløb mulighed for både at sikre faglig progression og tage hånd om personlige og sociale aspekter af elevens liv.

Dog er det ikke kun strukturelle forhold som mere tid, der gør sig gældende. Lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb er også præget af et ønske om at forsøge at skabe en anden læringskontekst og være en anden type lærer eller at udøve en alternativ lærergerning end normalt på en erhvervsskole. Jeg hævder således, at lærerne på disse forløb også udtrykker en personlig stillingtagen (Dreier, 1999) rettet imod at *ville* gruppen af elever med vanskeligheder og at *ville* den mission, som jeg kalder *at gøre skole og lærer på en anden måde*. En stillingtagen der ofte udgør en modfortælling til andres (kollegaer på de ordinære GF) stillingtagen og (passive) ageren. Jeg vil i artiklen fremanalysere, hvordan den aktive stillingtagen, i forhold til at prioritere forsøget på at fastholde flere elever, synliggøres bl.a. i lærernes måde at organisere læringsrummet og etablere tværfaglige og tværfunktionelle samarbejdsflader indenfor de rammer og ressourcer, som de tildeles på de udvidede grundforløb.

### **Et teacher-voice perspektiv**

Det er ikke lykkedes mig at finde empiriske studier, der går i dybden med at beskrive og

analysere læreres oplevelse af at facilitere et læringsmiljø, der markerer en forandring af eksisterende skolepraksisser, herunder deres egen deltagelse og position som lærere. Denne artikel er således et empirisk bidrag til forskningsfeltet frafald og fastholdelse af elever med fokus på de professionelle deltagere, der i hverdagen har til opgave at praktisere fastholdelse. Jeg ønsker med artiklen at byde ind med et teacher-voice perspektiv som pendant til, hvad man indenfor international forskning kalder et student-voice perspektiv (Fine & Rosenberg, 1983; Smyth, 2006; Smyth & Hattam, 2001). Heri ligger en anerkendelse af, at *"...interesting things can be garnered from groups who do not usually occupy the high moral, theoretical or epistemological ground"* (Smyth & Hattam, 2001, p. 407). De aktører, der dagligt er involveret i fastholdelse, kan således bidrage med hverdagsbeskrivelser og eventuelt kritiske perspektiver på muligheder og begrænsninger forbundet med at praktisere denne politiske målsætning. Beskrivelser og perspektiver der kan være vigtige at inddrage, når beslutninger om procedurer og praksisser relateret til fastholdelse besluttet både på et overordnet politisk og et lokalt uddannelsesinstitutionelt niveau.

### **Eksisterende studier: Fastholdelse igennem en re-designet skole-setting**

Jeg anvender i denne artikel Felner et al. (2007), Smyth & Fasoli (2007), Smyth, McInerney & Hattam (2003) og Tanggaard (2012) som empirisk baggrundsramme med henblik på at argumentere for, at fastholdelse af flere elever bl.a. handler om muliggøre en anden læringskontekst og samtænke fastholdelsesinitiativer og deltagere heri, fremfor at iværksætte disse som enkeltvis isolerede indsatser. Disse studier bidrager på forskellig vis med indblik i betydningen af at forandre skolen som læringskontekst og skabe en sammenhæng, hvor flere elever oplever en øget følelse af engagement og mestring og herved trives og fastholdes.

Med fokus på elever, der vurderes at komme fra en belastet social baggrund, er Smyth & Fasoli (2007) samt Smyth et al. (2003) særligt optagede af, hvordan der kan etableres læringsmiljøer *"... in which students see schools as a place where they could experience fun in their learning."* (Smyth & Fasoli, 2007, p. 273). Der argumenteres for, at mange uddannelsesinstitutioner i dag er fjerne fra det hverdagsliv, som unge er optagede af, og at en manglende bevidsthed om betydningen af relationer i en uddannelsesmæssig sammenhæng implicerer, at elever oplever dårlig kommunikation med lærere og andre elever (Smyth & Fasoli, 2007). Herudover betones det, at mange unge oplever det som vanskeligt at knytte en mening til de aktiviteter, der foregår, idet hierarkier mellem fag og manglende samarbejde mellem lærere *"...produce, codify, and legitimate certain kinds of knowledge, while denying or silencing others."* (Smyth et al., 2003, p. 180). Ved at re-tænke brugen af tid og rum, ansættes funktioner, team strukturer blandt elever og lærere, normer, værdier og antagelser argumenterer Smyth et al. (2003) for, at såvel elever som lærere vil opleve et udviklende læringsmiljø, der understøtter engagement i både faglige aktiviteter og personlige relationer. Også Tanggaard (2012) betoner det relationelle aspekt forbundet med uddannelse og gennemførelse heraf. På baggrund af en analyse af en konkret case om en erhvervsskolelev illustreres vigtigheden af, at den unge møder nogle voksne, der tror på den unge og engagerer sig i de aspekter af den unges liv, der vanskeliggør uddannelse og samarbejder med andre aktører omkring en helhedsorienteret indsats rettet imod den unges tilværelse. Tanggaard stiller imidlertid også spørgsmålet om *"...hvor mange ressourcer, vi er villige til at investere i egentlig frafaldsforebyggelse, der rummer andet end ridser i overfladen."* Netop pointeringen af en helhedsorienteret indsats finder jeg også hos Felner et al. (2007), der advarer imod, at der i alt for mange tilfælde

iværksættes isolerede, løsevne tiltag, der har til formål at øge den studerendes engagement i uddannelsen, uden at dette får den ønskede effekt.

Afsættet for Felner et al. (2007) er i lighed med Smyth et al. (2003) relateret til en grundlæggende forandring af skole-settingen. Felner et al. argumenterer for at re-formningen af skolen skal ske ved, at der etableres mindre læringsenheder. Felner et al. hævder, at der i disse mindre læringsenheder vil være basis for en personalisering af læringsmiljøet, hvori der ligger en betoning af:

*“... bringing the learner in as a full and active participant in enhancing and shaping their own learning. This is accomplished by engaging the student more deeply through building on connections to the teacher and to peers who are more actively committed to learning, as they are in personalized school environments.” (Felner et al. 2007, p. 210).*

Felner et al. argumenterer for, at mindre læringsmiljøer faciliterer gode samarbejdsrelationer lærere og elever imellem, elever imellem og lærerkollegiet imellem. Det understreges imidlertid, at organiseringen af færre elever på et hold ikke i sig selv er tilstrækkeligt til at skabe et læringsmiljø, hvor såvel elever som lærere oplever et engagement og udviklingspotentiale. Sammenhængen er langt mere kompleks og Felner et al. beskriver en række forhold, som skal samvirke, herunder at:

- lærere og andre ansatte køber idéen om personalisering af læringsmiljøet,
- at lærere oplever at have ressourcer, trykthed, støtte og medindflydelse i forhold til at agere professionelt og kompetent og tilgodese elevernes forskellige behov,
- at lærerne får mulighed for at samarbejde om elever og udvikling/integration af fag,
- og at praksisser og procedurer er i overensstemmelse med de antagelser og værdier som uddannelsesinstitutionen markerer sig

på, således at indsatser ikke opleves som noget, der blot tales om.

Såfremt bl.a. disse dimensioner spiller sammen i en forandringsdynamik, vil der ifølge Felner et al. kunne ses positive resultater i forhold til fastholdelse af især frafaldstruede elever samt forbedringer af elevernes præstationer.

### **Teoretisk baggrundsramme: Aktuelle praksisser og ønsket deltagelse**

Det at udvikle et anderledes læringsmiljø – re-forme skolen som et institutionelt arrangementer, vil ud fra et situeret praksis perspektiv (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) nødvendigvis være afhængigt af de personer, der skal gøre dette. De personer, der udgør et praksisfællesskab, og som konsoliderer deres identitet i relation til den praksis/virksomhed, som de er fælles om at være engagerede i. Lave & Wenger og Wenger er optagede af, hvordan personer igennem deltagelse i en praksis, agerer og skaber mening i forhold til denne. Herunder særligt, hvordan personer er (og bliver i stand til) at forandre egen deltagelse og løbende konsolidere eller forandre sociale praksisser. Denne artikel baserer sig på situeret praksis teori som baggrundsramme i forhold til at udforske, hvordan fastholdelse, herunder konstitueringen af det udvidede grundforløb som alternativ socialfaglig organisering af læringsrummet, udspiller sig som et interdependent forhold mellem de professionelle ønskede deltagelse, aktuelle praksisser og de betingelser, som præger den institutionelle sammenhæng.

Med formuleringen *ønsket deltagelse* er det min hensigt at fremanalysere deltagerne, i dette tilfælde erhvervsskolelærere, som aktive, skabende, stillingtagende og forhandlende subjekter. Lærerne agerer i en institutionel sammenhæng, hvor bl.a. uddannelsespolitiske reformer, organisatoriske strukturer, pædagogiske praksisser og metoder betinger deres deltagelsesmuligheder. Men som Smyth (2002)

argumenterer for, fortolkes disse institutionelle sammenhænge også af lærerne selv med reference til deres personlige erfaringer og ønsker, således at de skaber sig et spillerum for praktisering af foretrukne pædagogiske pædagogikker (preferred pedagogies, p. 468.):

*“... the effects of policy imperatives like local school management are not felt in universal ways. Teachers play a major role themselves in how they mediate conflicting views on what comprises good teaching, thus formulating responses to reforms and in terms of pedagogic choices.” (Smyth, 2002, p. 468).*

Vähäsantanen & Eteläpelto (2009) fremanalyserer, hvordan reformer og dertil knyttede krav om ændringer i lærernes daglige praksis (øget samarbejde med og tid tilbragt på lokale virksomheder, som udgør praktikpladser for skolens elever) ikke blot afstedkommer en passiv accept, men en forhandlen i forhold til hvad disse forandringer måtte betyde af ændrede måder at handle og forstå sig selv på. Vähäsantanen & Eteläpelto identificerer tre karakteristiske måder, hvorpå lærerne orienterer sig i forhold til kravet om forandring af den uddannelsesmæssige praksis; modstand, ambivalens, billigelse. De nye praksisser repræsenterer for lærerne et forskelligt spændingsforhold ift. hvordan eksempelvis fortidige erfaringer kan bringes i spil eller forestillinger om en fremtidig position, og en realisering af denne, understøttes eller trues af de pågældende forandringer.

*“In negotiating their orientation the teachers had to achieve a reconciliation between their own actual sense of their professional selves, their working experiences, their expectations regarding their professional future, and different social affordances on the one hand, and possibilities and restrictions brought about by the reform on the other hand.” (Vähäsantanen & Eteläpelto, 2009, p. 29.)*

Jeg hæfter mig i ovenstående citat ved begrebet reconciliation – at lærerne skal nå til en forsoning imellem personlige meningssystemer koblet til deres arbejdsmæssige praksis og makro institutionelle forhold, som udfordrer eller understøtter disse. Men hvad understøtter og udfordrer lærerne i at nå til en sådan forsoning, og er der alene tale om en individuel forsoning, eller hvad betyder de forskellige orienteringer blandt lærerne for deres relation og fælles praksis?

Bound (2011) illustrerer, hvordan erhvervs-skolelærere som et praksisfællesskab har en stærk fælles historie og kultur som fagmænd centreret om at instruere elever i faget, og hvordan denne pædagogiske praksis og tilgang udfordres af et ledelsesinitieret nyt IT-system, der skal bruges i undervisningen. Det nye system markerer ikke blot en forandring af lærernes praksis i praktisk teknisk forstand, men implicerer også forandringer i måden, hvorpå læreren positionerer sig i forhold til eleverne – fra eksperter og instruktører til facilitatorer og dialogpartnere i elevernes læringsproces. Spændingsforholdet mellem lærernes aktuelle deltagelsesform, deres fremtidige foretrukne deltagelsesform og ressourcemæssige begrænsninger i forhold til at udvikle nye praksisser, der matcher ledelsens ønske om at bevæge de pædagogiske praksisser ind på en anden bane, analyses ikke, hvilket i organisationen bidrager til:

*“...tensions and contradictions between new trajectories and well-established tools and practices. All of these factors are part of working relations and perceptions – collective and individual – of ways of moving towards the intended trajectory and perceptions of what the trajectory is.” (Bound, 2011, p. 118).*

Min inddragelse af ovenstående eksempler har til formål at skitsere potentielle spændingsfelter mellem aktuelle praksisser, pædagogiske kulturer og ønskede fremtidige deltagelsesformer. Ønsker der både kan relatere sig til et

institutionelt niveau (nationelt politisk eller lokalt) i form af, at strukturer og metoder besluttes og initieres som en top-down bevægelse, men også som et personligt anliggende knyttet til en ønsket fremtidig (foretrukken pædagogisk) deltagelsesbane, der kan konflikte med eller begrænses af hidtidige praksisser og andre deltageres ønskede deltagelsesform.

### Empirisk grundlag

Som tidligere nævnt baserer denne artikel sig på et etnografisk feltstudium på en teknisk skole i en større provinsby i Danmark. Feltstudiet er foretaget over en periode fra august 2010 til marts 2011 og har inkluderet deltagerobservationer på tværs af fire forskellige afdelinger med udvidede grundforløb, interview med lærere og elevcoaches tilknyttet disse grundforløb (i alt 12 lærere og 6 elevcoaches) samt deltagelse i forskellige kursus- og konference sammenhænge omhandlende fastholdelse af elever indenfor EUD. Deltagerobservationerne på skolen fordelte sig over 2-3 ugers varighed på hver af de fire afdelinger, hvoraf jeg størstedelen af tiden befandt mig blandt lærere og elever på de udvidede grundforløb. Gruppen af elevcoaches blev inddraget som nøgledeltagere undervejs i etableringen af mit analytiske genstandsfelt. Denne gruppe var på tidspunktet for mit feltstudium forholdsvis ny i en erhvervsuddannelsesmæssig sammenhæng, men de var ansat som et led i en række fastholdelsesinitiativer iværksat af skolen. Hver afdeling havde en elevcoach tilknyttet, hvis funktion centrerede sig om at tilbyde elever coaching med henblik på at støtte dem i at løse deres økonomiske, sociale og eller personlige problemer. Kriminalitet, misbrug af euforiserende stoffer, konflikter med forældre, psykiatriske diagnoser såsom depression, angst og ADHD var blandt de livsomstændigheder, som gjorde det svært for mange af eleverne at deltage aktivt i uddannelsessammenhængen, og som kunne være baggrunden for, at de kom i kontakt med elevcoachen. Størstedelen af de

lærere, som jeg fulgte på afdelingerne, havde et tæt samarbejde med elevcoachen omkring sparring på individuelle elevsager, og herudover havde nogle af lærerne også et samarbejde (eller ønske herom) omkring det udvidede grundforløbshold som helhed i form af teambuilding aktiviteter, med henblik på at styrke sammenholdet og tilliden eleverne imellem.

I min første kontakt til skolen i juni 2010, talte jeg med en tværgående uddannelsesleder, og jeg spurgte specifikt efter potentielle deltagere, der i organisationen blev anset som nøglepersoner i forhold til at det daglige arbejde med fastholdelse. Jeg blev henvist til de lærere, der er tilknyttet de udvidede grundforløb, rettet imod elever der vurderes at være frafaldstruede grundet personlige, sociale og/eller faglige vanskeligheder. Jeg hæftede mig på det tidspunkt ved formuleringen "fracaldstruet", der er knyttet til en individualiseret forståelse, som placerer grundlaget for frafald hos eleven selv og elevens sociale baggrund (Nielsen, 2011). En række såvel danske som internationale forskningsresultater har da også identificeret riskofaktorer, der er forbundet med frafald, såsom elevens faglige præstationer, elevens socio-økonomiske baggrund, herunder etnicitet, forældres uddannelsesniveau, familiemæssige strukturer, kriminalitet, misbrug af rusmidler, brug af psykofarmaka etc. (Alexander et al., 2001; Jensen & Humlum, 2010; Jensen & Larsen, 2010; Rumberger, 1987). En del af de elever, der indskrives på en erhvervsuddannelse vil kunne opfylde flere af de ovenfor nævnte riskofaktorer og særligt på de udvidede grundforløb, har mange af eleverne ikke positive erfaringer knyttet til den dimension af deres liv, der har vedrørt uddannelse (Lippke, 2012). Dog er fænomenet frafald langt mere komplekst og kan ikke forstås alene på baggrund af individuelle forhold. Der må åbnes op for en forståelse af samspillet mellem en række forhold, der kan hæmme eller fremme frafald blandt eleverne, herunder uddannelsesinstitutionens organisering og kultur (Hodgson, 2007; Lee

& Burkham, 2003, Tanggaard et al. (in press). Jeg ønsker i denne artikel således at rette blikket imod "...reconfiguring the phenomenon of 'at-risk' students and their schooling as a socially constructed condition that is capable of analysis at a levels using fresh perspectives." (Smyth & Fasoli, 2007, p. 279). Dette betyder, at mit analytiske fokus har været på den uddannelsesmæssige sammenhæng, som eleverne træder ind i. Jeg har været nysgerrig på de sammenhænge, hvor der investeres håb og ressourcer i forhold til elevernes fortsatte deltagelse. Jeg har i den sammenhæng været optaget af at forfølge spørgsmål som: Hvad får man øje på, hvis man ser på, hvad der kan få de "frafaldstruede" elever til at forblive i uddannelse – fortsætte denne, trods de odds de har imod sig? Hvordan kan uddannelsesinstitutionen arrangere læringsrum, som kan understøtte elevernes deltagelse i uddannelse, således at de i stedet for at falde fra engagerer sig og fastholdes? Hvem bliver de professionelle nøglepersoner i sådanne læringsrum, og hvordan oplever de deres muligheder og begrænsninger for at understøtte elevernes deltagelse, på trods af elevernes "frafalds-prognose"? Hvad betyder målgruppen og det udvidede forløb for deres foretrukne professionelle deltagelse? Igennem en multipel læsning af mit empiriske materiale og en fænomenologisk inspireret (Georgi, 1975) meningskondensering, kodning og kategorisering/tematisering på tværs af feltnotater og interviewtransskriptioner, har disse spørgsmål dannet en ramme omkring en induktiv analyse, dog koblet med teoretiske fortolkninger, der har informeret de empirisk genererede temaer (Kvale, 1983; Olsen, 2003). Resultaterne heraf præsenteres i de næstfølgende afsnit med særligt fokus på lærernes oplevelse af, hvordan en forandret praksis med hensyn til at gøre skole på en anden måde, er en ønsket praksis, men at en række strukturelle, kulturelle, kollegiale og ledelsesmæssige forhold farver den håbe-fulde daglige praksis med en sætning, der overordnet kunne formuleres som et spændingsfelt

mellem *ja* og *men*: "ja, vi vil gøre skole og lærere på en anden måde – men...".

## Lærerperspektiver på at bevæge sig ind i at re-forme EUD som skole-setting (1-5)

### 1. Gøre skole på en anden måde – re-forme et socialt-fagligt læringsrum

*"Altså så må vi, ja det lyder frelst det her, men så må vi ligesom kigge indad og sige "jamen hvorfor er det, at vores elever de ikke gider at være her?" Så må vi prøve at gøre det sådan, at det er sjovt at være her, og spændende og udfordrende. Altså prøve at vende det den anden vej i stedet for at sige, de er sgu nogle idioter eller, det er dem der er syge eller, det er dem der er snoforkælede. (Interview med Svend)*

Ovenstående citat reflekterer en gennemgående pædagogisk diskurs, som lærerne på de udvidede grundforløb temasætter. De beskriver, hvordan de som lærere forvalter en position, der kan danne grundlag for mening og motivation hos eleven. Knyttet hertil er en forståelse af, at engagement ikke er noget, der ligger "inde" i eleven selv, men noget som de som skolemiljø kan facilitere. De udvidede grundforløb repræsenterer et forsøg på at tænke en anderledes formel strukturering af læringsrummet med henblik på netop at etablere nogle rammer, der udgør et grundlag for, at eleverne kan opleve et positivt tilhørsforhold til læringsrummet. Når lærerne beskriver og evaluerer de strukturelle rammer, der organisatorisk er taget beslutning om, er dette ofte koblet op på et relationelt aspekt, forstået som at rammerne muliggør, at eleverne ikke blot oplever et positivt tilhørsforhold til den faglige del af uddannelsen men også til de andre elever og til lærergruppen. Dette vil løbende illustreres i de næstfølgende afsnit.

#### *Re-form af tidsdimensionen*

Et af de strukturelle aspekter, der former læringsrummet på en anden måde, er den tids-

mæssige dimension, idet eleverne typisk gennemfører forløbet på 40 uger i modsætning til de ordinære forløb, der løber over en 20 ugers periode. Den tidsmæssige dimension fremhæves af lærerne som afgørende for at kunne repetere læringsstoffet, formidle det og bearbejde det sammen med eleverne, så de oplever en sikkerhed i forhold til faget:

*“...via at de har flere timer, så er man sikker på, at de har lært det stort set alle sammen, hvorimod ved de andre [ordinære grundforløb, red.], der kommer man og afleverer og ved, at man har 16 timer eller 20 timer til kemi, og: “take it or leave it” stort set, det er hårdt, men det er jo lidt sådan.” (Interview med Lia).*

Flere af lærerne beskriver, hvordan den tidsmæssige ressource muliggør at opbygge elevens faglige selvtillid, og at dette er med til, at eleven fortsætter i uddannelsen og får en oplevelse af, at der er lærere, der tror på, at eleven kan nå målene:

*“Vi ved godt, at du kan sagtens nå de mål du nu – du går og har eller drømmer om at nå. Og det er også bedre at tage dem [de faglige opgaver, red.] langsomt i begyndelsen end at kaste eleverne ud i noget, hvor de knækker halsen, og så ser vi dem aldrig mere. (Interview med Bo).*

Alle lærerne fortæller, hvordan elevernes faglige progression typisk går langsomt og efterhånden bygges op, men at slutmålet for dem alle er at kunne honorere de samme læringsmål, som eleverne på de andre grundforløbshold skal. Grundforløbsprøven og censorer er de samme for elever på de ordinære og de udvidede forløb, på sidstnævnte har eleverne blot længere tid til at nå dertil. I sammenhæng hermed fremhæver flere af lærerne, at eleverne på de udvidede grundforløb får lige så fine karakterer, som der uddeles til eleverne på de ordinære forløb, og *“...at det ikke er usædvanligt med 10-taller (interview med Peter)”*.

### *Sociale aktiviteter som fællesskabende praksis*

Flere af lærerne giver udtryk for, at den ekstra tid også tilfører en relationel dimension til rummet, idet eleverne er sammen i længere tid, og i dette forløb udvikler et særligt fællesskab og sammenhold, som understøtter dem i at have lyst til at møde op:

*“... fordi mange af dem de har ikke noget fællesskab, de har ingen relationer. De får den relation her og derfor kommer skolen til at betyde så meget, og det er da det der fastholder dem så.” (Interview med Helle)*

Lærernes antagelse er, at fællesskab og tilhørsforhold eleverne imellem er med til at fastholde dem i den uddannelse, som de påbegynder, og flere af lærerne reflekterer i deres perspektiver på den sociale dimension, at de har et ansvar og en magt i forhold til at facilitere den sociale dimension af læringsrummet:

*“Der var nogle gnidninger på det hold, for der var virkelig nogle forskellige personer, og det kunne godt slå gnister... Men så er der det med at tage dem ind én og én og snakke, den plejer at være god. Og så viser det sig altid, at der ligger noget bagved, ellers så reagerer man ikke på den måde. Så er der en, der er blevet mobbet i 9 år i folkeskolen ikk’, hver evig eneste dag. Og hører hun så et eller andet fra en, der kunne minde om noget, der lignede mobning, jamen så er hun jo oppe i det røde felt med det samme. Og sådan var det ikke ment osv, så skal man til at snakke om det.” (Interview med Kirsten).*

Med henblik på at give plads til at eleverne kan lære hinanden at kende og opleve hinanden i aktiviteter, der ikke kun er fagligt orienterede, benytter lærerne sig af, at der på de udvidede grundforløbshold er givet ressourcer til, at der kan arrangeres sociale aktiviteter. På nogle af holdene er de sociale timer indlagt fast i skemaet og på andre arrangeres disse løbende, men fælles for dem er, at lærerne forsøger at give plads til, at eleverne kan bevæge sig på tværs af deltagelsesformer og opleve sig selv,



hinanden og lærerne fra divergerende ståsteder “...den som måske ikke er så god til at læse og skrive er måske god til at stå på skøjter. Og får en anden status, de andre ser faktisk: hold da op! (Interview med Lia).

#### *Få faste lærere som personliggørelse af læringsrummet*

Den relationelle del af læringsrummet understøttes endvidere af, at der er færre elever på det enkelte hold, og at disse har få, men faste lærere tilknyttede. For lærerne betyder dette, at de oplever, de får rammerne til at “personliggøre” rummet:

*“For hvis så de [eleverne, red.] kommer ind og føler, at de er et nummer, eller at der er sgu’ ingen, der tænker på dem, og der er sgu’ ingen, der lægger mærke til, hvis jeg bliver væk og ehm (...) så dropper de ud, det tror jeg. (Interview med Svend)*

Særligt princippet om at få, faste lærere skal tilknyttes de udvidede grundforløb fremhæves af lærerne som en vigtig beslutning, der er taget i organisationen. Lærerne oplever, at eleverne har vanskeligt ved for ofte at skulle omstille sig til en ny lærer, og at det er vigtigt at opbygge et kontinuerligt kendskab til elevernes faglige progression og kunne tilpasse opgaverne herefter samt opbygge en indsigt i, hvad der kan dræbe elevens engagement:

*“Jeg har 12 elever på (-) i hvert fald 10 forskellige niveauer, og der skal man simpelthen – altså der skal jeg forberede mig til hvert enkelt elev. Jeg sidder hjemme om aftenen og finder ud af, hvor langt er han kommet, hvor langt er han kommet, hvor langt er han kommet, og hvad skal han i gang med næste gang, og hvad – nu er han kørt træet i at lave solure, ham skal vi finde på en anden opgave til, for ellers dropper han sgu ud, hvis han går i den samme trummerum. (Interview med Peter).*

Den forlængede tidsdimension, det færre antal elever samt kontinuiteten i lærerbemanding er således aspekter, som lærerne oplever, er med til at styrke den faglige og den

relationelle del af læringsrummet. Disse tre aspekter fremhæves også i skolens materiale som særlige kendetegn ved det udvidede grundforløb og markerer således en officiel stillingtagen til principper, der bør følge de udvidede grundforløb. Imidlertid er der for flere af lærerne en stor frustration forbundet med, at særligt princippet om få faste lærere ikke altid praktiseres, men at økonomiske forhold træder i forgrunden og fortrænger de pædagogiske visioner og hensyn, som skolen ellers officielt melder ud:

*“Altså der planlægges jo mere ud fra økonomi end ud fra pædagogik. Og man kan se det ved, at nu går der – der er en lærer, de har haft i en lang periode i slagter afdelingen, som de så føler sig rigtig glade for, de glæder sig til, de skal have det igen, men så lige pludselig så er han bare taget af, og en anden er sat ind på det, for den lærer havde lige pludselig mange timer, og den anden manglede nogle timer, jamen så sætter vi bare en anden på. Og så siger vi jo så “jamen hvad så, det er jo det udvidede grundforløb?” Jamen det var der ikke noget at gøre ved, den lærer kan ikke gå ud med så mange overtimer, og den anden går ud med undertimer, så må vi se bort fra det.” (Interview med Kirsten).*

Ovenstående fortælling eksemplificerer et af de “men-forhold” som set fra lærernes perspektiv undergraver de grundlæggende principper, der er tænkt ind i at “gøre skolen på en anden måde”, og som betinger, at dette kan lykkes. Et andet men-forhold, der også vedrører den strukturelle del af lærerbemandingen, knytter sig til, at princippet godt nok er “få faste lærere”, men at få også kan blive for få. På flere af afdelingerne er der kun tilknyttet én fast lærer, hvilket gør arrangementets fortsatte eksistens meget sårbart:

*“Men problematikken er jo så lidt at hvis jeg – nu i dag fx fandt ud af at jeg var slidt og ville væk, så er der sgu’ ikke nogen til det. Og så falder sådan et tilbud, det står og falder jo med en mand-LL: Med en enkelt person?”*

*IP: Ja det gør det jo... fordi der er så lidt ledelse, så man strategisk ikke disponerer ansættelser efter at vi skal også have til det.”(Interview med Allan).*

## **2. Kollegaskab og tværfaglige (krydsende) deltagerbaner**

Flere af lærerne pointerer, at princippet om få faste lærere ikke kun er til gavn for eleverne og deres tryghed, men i høj grad også for lærergruppen og for deres samarbejdsmuligheder. Disse lærere har tidligere haft erfaring med en struktur baseret på et 5-ugers model, der implicerede, at såvel elev som lærer-sammensætning omkring et hold ændredes hver 5. uge. Lærerne beskriver, hvordan dette system besværliggjorde en kontinuerlig samarbejdsrelation lærerne imellem. I modsætning hertil muliggør den institutionelle struktur omkring de udvidede grundforløbelever, at lærerne kan samarbejde med faste kollegaer og kontinuerligt drøfte elevsager og koordinere fagligt indhold. Koordinering af det faglige indhold sker på nogle afdelinger bl.a. igennem deling af eget undervisningsmateriale eller igennem udvikling af nyt fælles materiale “... vi har faktisk brugt en weekend, hvor vi tog af sted for at sætte os sammen og sige “hvad skal vi undervise i og hvordan skal vi undervise i det?” så vi er blevet enige om rigtig rigtig mange ting.” (Interview med Steffen). Flere af lærerne beretter, hvordan deres oplevelse af at kende hinanden godt, kende til den andens præferencer, styrker og begrænsninger i læringsrummet skaber en god synergi effekt “... vi er gode til at finde på noget nyt: Ej skal vi ikke – og sådan tør afprøve noget med eleverne og (-) det synes jeg, det er rigtig godt.”(Interview med Lia). I dette citat nævnes to aspekter, som for flere af lærerne er forbundet med tilfredshed og stolthed: at få idéer til nye metoder og nyt materiale og at turde praktisere disse. Muligheden for etablering af en kontinuerlig samarbejdsrelation, og oplevelsen af at have nære kollegaer der bakker op, under-

støtter modet til at eksperimentere og bevæge sig selv og eleverne ud i nye sammenhænge, herunder på tværs af forskellige fag.

### *Tværfaglige baner*

Flere af lærerne forsøger at gøre op med traditionelle fag og undervisningsmetoder og bløde op på en adskillelse mellem værkstedsfag og teoretiske fag. I relation hertil samarbejdes der på flere af afdelingerne på tværs af deres fag, ved at lærerne bl.a. udarbejder caseopgaver, der skal danne ramme om en meningsfuld kobling fagene imellem:

*“Udgangspunktet det var kartofflen – altså vi er begge to [to lærere der er tilknyttet det udvidede GF, red.] enige om, at de [eleverne, red.] skal have meget konkrete opgaver, de kan simpelthen ikke tåle noget, der er abstrakt... Men den [kartofflen, red.] var egentlig god, fordi der er både noget sundhed deri, kost, der er noget energi deri, og der er noget madkultur, altså vi kom bredt omkring ikk også... nu var det lige kokke, de skulle have den dag, så det var to kokke, der skulle iværksætte den, men der var jo også noget køkkenpraktik med, at de skulle prøve at lave noget kartoffelsuppe og sådan noget.”(Interview med Kirsten)*

Caseopgaven åbner for, at såvel lærere som elever bevæger sig ind på tværfaglige deltagelsesbaner. Det den enkelte lærer foretager sig i den tid, som vedkommende er sammen med eleverne i læringsrummet, kan kobles med det, en kollega foretager sig. Den gensidige afhængighed lærerne imellem i forhold til at lykkes med caseopgaven samlet set afspejles i en gensidig interesse og respekt på tværs af fagene og fagenes meningsfuldhed i forhold til hinanden ekspliciteres for eleverne. Lærernes interesse i elevens bevægelse og deltagelse på tværs af fagene udtrykkes også direkte overfor eleverne, når lærerne “... sådan følger op på dem og snakker og spørger til “*nå hvordan gik det i går i bageriet?*” (Interview med Kirsten). På sin vis et meget banalt spørgsmål, men som ikke desto mindre må antages at have en vigtig betydning for elevens oplevelse af et helheds-

orienteret læringsrum. For lærerne betyder det tværfaglige samarbejde en mulighed for udvikle egen praksis og blive udfordret på forestillingen om retten til at være en privatpraktiserende underviser, der selv vurderer kvaliteten af materiale, metode og retning for et fag, og som i bestræbelsen på at positionere eget fag som særligt betydningsfuldt medvirker til en hierarkisering fagene imellem. En tværfaglig samarbejdskultur og vidensdeling på tværs af fagene kan således bidrage til en nedtoning af interesse og magtforskelle og være basis for en fælles udforskning af nye måder, hvorpå læring kan organiseres (Smyth et al. 2003).

De afdelinger på skolen, hvor der er udviklet tværfaglige praksisser, er kendetegnede ved, at både faglærere og almenlærere er ansat i faste stillinger. De har herved al deres arbejdstid centreret på den pågældende afdeling. Når jeg fremhæver denne ansættelsesstruktur, er det med afsæt i, at der på andre afdelinger tidligere har været en tværfaglig samarbejdskultur. Denne er imidlertid blevet besværliggjort i takt med ansættelsesmæssige forandringer, der har betydet at eksempelvis lærere i dansk ikke længere er tilknyttet på fuld tid, men på timebasis, hvorfor disse må supplere deres ansættelse med beskæftigelse på flere forskellige afdelinger eller på andre uddannelsesinstitutioner. Såvel fastansatte som timeansatte udtrykker frustration over, at de begrænses i at kunne udveksle erfaringer og relatere opgaver på tværs af teori og praksis fag, ligesom et fælles samarbejde om elevernes trivsel og sociale samspilforhold vanskeliggøres og samlet set udgør et "men" i den daglige praksis på de udvidede grundforløb.

### 3. Identificering og modpositionering

Som eksemplificeret tilbydes lærerne på de udvidede grundforløb nogle andre rammer for lærerfunktionen, og indenfor disse har lærerne mulighed for i høj grad selv at forme deres funktion, deres relation til hinanden og til eleverne, og herved konsolidere, hvad der for dem

måtte være en ønsket deltagerbane. Der ligger ikke en allerede etableret/afgrænset deltagerbane klar. Erfaringer fra andre sammenhænge, pædagogiske værdisætninger og antagelser samt kontrastfortællinger om uhensigtsmæssige måder at forvalte lærerfunktionen, er blandt de pejlemærker, som lærerne orienterer deres deltagelsesbane efter. Ligesom lærerne producerer kontrastfortællinger om kollegaers gørelser, møder de dog også mod-fortællinger, der udfordrer legitimiteten i den deltagelsesform og praksis, som de etablerer og repræsenterer på de udvidede grundforløb.

#### *Socialt ansvar og negative folkeskoleerfaringer*

*Jamen jeg tror dybest set, så er jeg opdraget til at – ikke tage hånd om dem eller tage vare på, men sådan (...) passe på de svage i samfundet, det tror jeg. (Interview med Svend).*

For flere af deltagerne er deres engagement i de udvidede grundforløb og elevgruppen her udtryk for et ønske om kere sig om den specifikke målgruppe, der på trods af en række odds forsøger at manøvrere i uddannelsessystemet. En del af lærerne trækker på egne oplevelser fra uddannelsessystemet og beskriver teknisk skole som en mulighed for at give eleverne en anden tilknytning til uddannelse:

*"Noget af det jeg fik med fra min uddannelse af, det var, at der var langt om længe nogen, der troede på mig. Og det var forskellen fra folkeskolen og så på teknisk skole, det var, at der lige pludselig var nogen, der troede på én, og at man kunne få lov til at lære noget. Sådan meget identitet man fik ud af at få sin uddannelse. Og det kunne jeg godt tænke mig at give andre også, ikk'." (Interview med Dorte)*

Dorte fremhæver teknisk skole som en sammenhæng, hvor hun udviklede en tro på sig selv og egen uddannelsesmæssige formåen som modfortælling til nederlag fra folkeskolen. Folkeskoleerfaringer er for en del af

lærerne behæftet med negative associationer enten på baggrund af egne oplevelser eller forestillede elev oplevelser. "...mange af de unge mennesker der kommer her trænger måske til en – hvad skal man sige, en vejledende hånd, ikk', fordi de har bare været vant til en masse nederlag i skolen." (Interview med Bo). Samtidig med at lærerne således er optagede af, hvordan de kan hjælpe eleverne til at trives i en uddannelsesmæssig sammenhæng og identificere sig positivt hermed, italesætter lærerne også på forskellig vis overfor eleverne, at de er klar over at "skole"-dimensionen" ikke alene er indrammet af en positiv fortælling. Flere af lærerne bruger humor og forsøger at afkode de unges værdier og sprog i et forsøg på at vise forståelse for elevernes eventuelle modstand og forbehold overfor skole settingen:

*"Prøv at høre her, skal vi ikke skide den her skod-skole et stykke i dag og så gøre et eller andet andet." Altså det synes de [eleverne, red.] er skidefedt ikk' oss', lad os prøve noget andet. Og det der med "skodskole" det – det elsker de simpelthen, ikk' oss'. Så taler vi deres sprog. Og jeg tror, det er sundt en gang imellem." (Interview med Peter).*

Jeg ønsker med ovenstående citat at eksemplificere, hvordan det ikke blot er eleverne, der i læringsrummet forsøger at afkode, men at også læreren bestræber sig på at afkode elevernes hverdagsliv, identificere sig med den unge (og evt. genkende sig selv i den unge) og herved inkludere dem. I ovenstående konkrete tilfælde i form af en lærer, der på sin vis legitimerer (momentant) at devaluere den skolemæssige kontekst og normen om, at uddannelsessammenhængen er "et gode" alene. Han italesætter det, der for mange af eleverne er "elefanten" i rummet – at de ikke har et positivt narrativ om deres skole-karriere, og han møder dem i, at skolen kan også være "skod" og noget, der driver en til modstand og anti-skole attitude (Willis, 1977; Grønberg, 2011).

*Repertoire: Fagmand, værkfører og træner*  
Sideløbende med at lærerne identificerer folkeskolen som en fællesnævner for negative skoleerfaringer for mange af deres elever, identificerer de erhvervsskolen som en uddannelsessammenhæng, der muliggør en anden mere positiv identifikationsmulighed for eleverne. Fælles for lærerne er en værdisætning om, at invitere eleverne ind i det fag, som de som professionelle repræsenterer, ikke som lærer men som fagmand/kvinde "Når de [eleverne, red.] siger til mig: Jamen du er lærer – Nej det er jeg ikke. Jeg er seriegraf." (Interview med Dorte). Heri ligger en positionering af egen professionsorienterede identitet, som i relationen til eleverne udtrykkes som en sikkerhed og autoritet:

*"Lige netop i seriegrafien er det altså mig, der bestemmer. Og mig der kan noget. Og det tror jeg, det giver en eller anden form for respekt, at man godt vil være ved, at man ikke er mere end de er. Man har bare nogle kompetencer, de ikke har, og dem vil man gerne lære dem." (Interview med Dorte)*

For flere af lærerne rummer den erhvervsfaglige kontekst et særligt potentiale for at hjælpe eleverne til at få en oplevelse af at mestre og at dygtiggøre sig. Når lærerne beskriver, hvorfra de er inspirerede til at tænke i og agere efter at give eleverne en positiv oplevelse af sig selv, refereres der sjældent til pædagogiske efteruddannelsesaktiviteter, som de har været involveret i efter deres indtræden i erhvervsuddannelsessystemet. I langt flere tilfælde henvises der til, at de forsøger at drage paralleller til deres erfaringer som lærlingeansvarlig/værkfører eller fra en helt anden sammenhæng, der ikke relaterer sig til deres professionelle liv.

*"Jamen det ved jeg fra sportens verden, altså unge mennesker de vokser – det gør vi jo alle sammen jo, vi vokser, når vi får at vide, at der er noget, vi er gode til. Så har vi lyst til at gøre det igen. Men hvis en fodboldspiller han brænder en*

*chance i en fodboldkamp, og der er 12 mennesker, der står og råber og skriger af ham: din store idiot, jamen han ved godt, han brændte en chance, han gjorde hvad han kunne for at få bolden i mål. Altså jamen så tør han ikke at skyde næste gang. Ikk', så det er selvfølgelig også lidt den filosofi, altså jeg i hvert fald personligt arbejder ud fra. (Interview med Bo).*

Samtidig med at mange af lærerne giver udtryk for en usikkerhed og famlen i forhold til at finde ud af de "rigtige metoder" og den "rigtige" måde at være lærer, er der et parallelt tema om at finde glæde og tilfredsstillelse i at kunne bringe de erfaringer og kompetencer i spil, som man hver især har med sig: "Man kan få lov til at bidrage med alt hvad man kan" (Interview med Allan). Særligt Allan giver udtryk for at opleve stor frihed som erhvervsskolelærer i forhold til at tilrettelægge og praktisere lærerfunktionen på en måde, hvor han får lige nøjagtig de erfaringer og kompetencer i spil, som han har opbygget i arbejdslivet før tiden som erhvervsskolelærer. Allan beskriver bl.a. hvordan IT-kurser fra en universitetsuddannelse, erfaringer med personaleledelse som værkfører, og længevarende udstationeringer i udlandet er perspektiver, der giver ham en oplevelse at kunne trække på et bredt repertoire i forhold til at finde ud af, hvad der for ham er vigtigt i praktiseringen af lærerfunktionen.

#### *Modpositionering – underpræstation som kontrastfortælling*

Et dominerende tema blandt hovedparten af lærerne relaterer sig til et "men" forhold om konfliktuelle pædagogiske antagelser i lærerkollegiet, der bevirker, at de oplever, at mange af deres kollegaer på de ordinære grundforløb positionerer sig som afstandstagende og problematiserende i forhold til den målgruppe og pædagogiske praksis, som de på de udvidede grundforløb forsøger at realisere. I relation til målgruppen møder flere af lærerne en italesættelse af, at den målgruppe de arbejder med

på de udvidede grundforløb, ikke er værd at bruge ressourcer på:

*"Den første dag går jeg bagest sammen med en kollega oppe fra det ordinære grundforløb. Og han siger så: Peter behold dem i 14 dage, og så smid dem ad helvede til, de bliver aldrig til noget... Altså sådan, fatter du ikke noget så ud, så har vi ikke noget at bruge dig til. Og så – altså det kan jeg ikke tage seriøst. (Interview med Peter)*

Flere af lærerne giver udtryk for at møde en holdning om, at eleverne på de udvidede grundforløb ikke hører hjemme i et uddannelsessystem, og at deres muligheder for at lykkes med noget i livet er lig nul. Ligesom Peter oplever flere, at en sådan indstilling fra en kollega provokerer dem. Som tidligere nævnt ser flere af lærerne det som deres vigtigste opgave at etablere en personlig og tillidsfuld relation til eleverne, og mange af dem pointerer, at de gerne gør en ekstra indsats for at hjælpe eleven til at holde fast i at møde op hver dag. Denne ekstra indsats består eksempelvis i at have en kontakt til nogle af eleverne om morgenen og sikre sig at eleven kommer op:

*"Og jeg bruger meget tid som kontaktlærer i forhold til nogle af mine kollegaer, ved jeg. Øhm og jeg har også nogle kollegaer, som siger: årh hvorfor gør du det, det gider jeg godt nok ikke bruge min tid på. Nej, men hvis jeg har lyst til at sende en sms til en elev hver morgen for at være sikker på, at han kommer op, så er det det, jeg gør." (Interview med Lise)*

Udover at lærerne på de udvidede grundforløb oplever, at der fra kollegaerne tages afstand til målgruppen og karakteren og omfanget af den personlige kontakt lærer og elev imellem, hører det også til deres daglige praksis, at de møder, i bedste fald undren i værste fald latterliggørelse, over de sociale aktiviteter og samværsformer, som de søger at facilitere:

*"Altså man kan grine af de her sociale timer de har, og man kan gøre nar af dem, jeg er fuldstæn-*

*dig ligeglad, det gør bare noget ved eleverne, det gør det bare.*

*LL: ja... du siger man kan grine af dem, og man kan gøre nar af dem... hvorfor siger-*

*IP: ja, men... (smågriner) det er fordi jeg har nogle kollegaer, de synes simpelthen det er for åndsvagt. Altså fordi der kunne de jo lære både det ene og det andet... Der var en dag, hvor vi havde planlagt at tage i svømmehallen, og så stod jeg nede på lærerværelset, og så sagde jeg, nå men jeg skulle også til at ud at mødes med eleverne for vi skulle i svømmehal. Så fik jeg bare at vide "hvad fanden det skulle gøre godt for, det havde jo ikke noget med vores fag at gøre". (Interview med Helle).*

Citatet ovenfor repræsenterer et konfliktuelt tema i feltet omhandlende spændingsfeltet mellem at prioritere at være en fagorienteret uddannelsesinstitution og en uddannelsesinstitution, der også varetager elevernes sociale og personlige trivsel. Lærerne selv gengiver kollegaers beskrivelser af de sociale aktiviteter som værende gøgl stillet op overfor grundsætningen: "Er de ikke kommet her for at lære noget?" (Interview med Kirsten). I kritikken af den sociale dimension hører nogle af lærerne således, at deres kollegaer positionerer dem som en gruppe lærere, der nedprioriterer den faglige del, og relateret hertil forsøger at slippe nemt om lærerfunktionen:

*"Jeg tror, nogle af dem går og tænker: "Arh de har det også godt på det udvidede grundforløb, dem der er der, de vil også bare gøre det så let som muligt, fordi at tage ud at skøjte med nogle, hvor svært er det?" Det kan jeg godt sådan have fornemmelsen af nogle gange, at de tænker: "Arh nu løber de og spiller kroket. Det var da bedre at de sad inde og fik noget biologi". (Interview med Lia).*

I citatet ovenfor præsenteres en forestillet kollega-fortælling om lærergerningen på de udvidede grundforløb, som noget der tangerer en loppetjans. Når jeg skriver forestillet, er det for at pege på, at der i sprogbrugen er indlejret en fortolkning af, hvad kollega-

erne måtte tænke og berette, idet Lia siger, at det er noget, hun tror/har på fornemmelsen. Sideløbende med at lærerne på de udvidede grundforløb må bevidne en eksplicitering af skepsis og tvivl overfor aktiviteterne på de udvidede grundforløb (og citatet ovenfor er en reproduktion heraf), kunne man forestille sig, at den kritiske kollega-fortælling bliver en måde, hvorpå lærerne på camoufleret vis kan give udtryk for egen usikkerhed i forhold til egen deltagelsesform. At man som lærer på de udvidede grundforløb slipper for let omkring det, at man ikke laver "rigtig" skole men i stedet udfører en social loppetjans. En oplevelse af usikkerhed der også kommer til udtryk i forhold til en oplevelse af en til tider langsom faglig progression hos eleverne:

*"Og så bliver jeg selvfølgelig død skuffet, frustreret og alt muligt andet og tænker "hold da op, så er det måske... det står måske svagere til med nogle af dem end hvad jeg egentlig forventede så." (Interview med Helle).*

Helle giver her udtryk for, at hun til tider bliver frustreret og usikker på, om funktionen på de udvidede grundforløb nytter, eller om der er for mange vanskeligheder i elevernes liv, der spænder ben for deres uddannelsesrettede potentiale. Som tematiseret genfindes denne tanke blandt andre i lærerkollegiet, idet kollegaer åbent proklamerer, at eleverne fra de udvidede grundforløb ikke hører hjemme i uddannelsessystemet. Lærerne på de udvidede grundforløb kan således tænkes både at skulle håndtere at balancere egen tvivl i forhold til opgave samt kompensere for de negative kommentarer fra kollegaer. Den kritiske og marginaliserede position overfor eleverne på de udvidede grundforløb, er der rigeligt af kollegaer, der har indtaget. Positionen som den håbefulde optimist, den der tror på eleverne, er den der er ledig.

#### 4. Nye alliancer

I relation til temaerne ovenfor er en grundlæggende dimension af det at re-forme skole sammenhængen, at de professionelle deltagere har mod og ressourcer til at udfordre eksisterende normer, samarbejdsvaner, antagelser etcetera (Smyth et al., 2003). Som fremgået tidligere identificerer flere af lærerne sig med at etablere et læringsrum, hvor de som professionelle formår at bevæge sig mellem to baner – en faglig orienteret og en mere personlig og social orienteret, som nogle af lærerne selv betegner som socialpædagogiske indslag. Flere af lærerne lærer sig op af deres nye kollegaer, elevcoach gruppen i deres ønske om at åbne egen “uddannelsespraksis” for den socialpædagogiske dimension. Der knyttes samarbejdsrelationer med denne gruppe nye kollegaer, hvilket analytisk kan tematiseres som, at der dannes nye *alliancer* med henblik på at lade den personlige og den sociale dimension af uddannelse udfolde sig og give plads til “den hele elev”. Lærerne tilknyttet de udvidede grundforløb ser på forskellig måde værdi i at invitere elevcoachene ind i et samarbejde og få deres kompetencer, meningssystemer og engagement i forhold til fastholdelse i spil.

##### *Alliance baseret på supplement af kompetence*

For flere af lærerne betyder elevcoachfunktionen, at der i organisationen er blevet ansat en person, som de kan sende eleven til, hvis eleven forekommer at mistrives, og lærerne er usikre på, hvorvidt de har ressourcer (kompetencer og tid) til at tale med eleven “...jeg skal også passe på med ikke at bevæge mig ind på noget der ikke er mit” (Interview med Kirsten). Lærerne fremhæver elevcoachens pædagogiske og psykologiske metode og tilgang som et supplement til deres egen kontakt med eleverne:

*LL: Hvad er værdifuldt i det samarbejde du har med ham?*

*IP: Jamen det er jo hans tilgang til det. Den er jo lidt fremmed for mig ikk’ også. Han vender den jo altid rundt, han er jo, hen er jo lomme psykolog havde jeg nær sagt.*

*LL: Han er lomme psykolog?*

*IP: Jamen altså, “hvad synes du selv” siger han, han er jo god også på den måde. Jeg er sådan lige lidt mere til den med opskrifterne, og hvis ikke du kan finde på andet, så gør du lige sådan imens. Hvor han sådan er god til engang imellem og få mig lige til at “prøv nu lige, prøv lige at bakke engang. Nu har jeg haft en snak med dem[eleverne, red.], og der kommer det og det frem.”. Der kommer jo nogle ting frem, som jeg ikke ville få frem ikk’ også... der er han jo god, der er det jo værdifulde indspil, han kommer med i relation til eleverne.*

*LL: Ja. Hvad vil du sige, at han har for en metode versus din metode? Du siger bl.a. han er lomme psykolog.*

*IP: (smågriner) jamen det skal jo ikke virke nedsettende, men han er jo, han fisker det jo frem ved at få dem til at fortælle det. Og har mere, han har mere tid til dialogen, i og med han tager dem ind én af gangen. Så han har bedre tid til at lade dem formulere sig og komme frem med deres egne ønsker og prøve sådan at få sat lidt struktur i det, der kommer ud af deres mund måske. Hvor jeg er lidt mere presset af at have en flok omkring mig, måske også nogle praktiske ting, der skal ske.” (Interview med Allan).*

Allan lægger i citatet ovenfor vægt på, at elevcoachen har mere tid, andre rammer i forhold til at få en tættere dialog med eleverne, og at coachens “lomme psykologiske” tilgang betyder, at eleverne åbner sig for ham på en anden måde, end de gør overfor Allan. Allan fortæller senere i interviewet, at elevcoachens funktion for ham muliggør, at holde en vis distance til eleverne. Dette er for ham vigtigt i forhold til at tage ansvaret som faglig kvalitetssikrer på sig. Allan oplever det som nemmere at “afvise” en elev, hvis han ikke har kendskab til for mange detaljer i forhold til elevens problemer. Det fungerer således bedst for ham at lade “elevcoachen bore i elevernes mistrivsel”

og derved selv holde en distance. For de fleste af de andre lærere er det imidlertid vigtigt at opbygge en relation til eleverne, der implicerer, at eleverne også kan komme til dem med problemstillinger af mere personlige karakter. Eleven skal opleve tryghed og tillid, således at der er et relationelt grundlag for, at lærerne kan hjælpe eleven i situationer, hvor mistanke om mistrivel synes at besværliggøre elevens deltagelse i uddannelsesaktiviteterne. At eleverne herudover kan få alenetid med en elevcoach, ser disse lærere som en mulighed for, at eleven personligt og socialt kan styrkes yderligere.

#### *Alliance afkoblet eller tilkoblet elevernes læringsrum?*

For enkelte af lærerne betyder deres daglige interaktion med eleverne og kendskabet til dem, at de er forbeholdne overfor meningen i at sende eleverne videre til en elevcoach, der er "afkoblet" fra elevernes daglige trivsel i læringsrummet:

*"Fordi vi kan godt sende dem op til vores hvad hedder det – elevcoach og vi kan også godt sende dem op til vores studievejleder, men de to personer har ikke den daglige kontakt med eleverne, som vi som undervisere har og ja – det giver jo selvfølgelig lidt, hvad skal vi sige – det(...)siden de ikke har den her daglige kontakt, så kan de ikke se, hvordan den daglige udvikling egentlig er med eleven, og det kan den lærer, som er tæt op ad eleven og måske bedre til at agere tæt på eleven." (Interview med Steffen).*

Andre af lærerne forsøger eller ønsker at koble elevcoachen på elevernes dagligdag og inviterer vedkommende til at afholde "team-building" lignende aktiviteter, der skal understøtte elevernes sociale sammenhold og tillid til hinanden. Nogle af dem, fordi de føler sig usikre på "... den blødere del." (Interview med Bo), og andre for at gøre eleverne mere trygge ved elevcoachfunktionen og afmystificere denne. Når der er udflugter "ud-af-huset" såsom en lejr tur, bowling eller go-cart, er det på flere

af afdelingerne også fast praksis at både lærere og elevcoaches deltager, hvorved elever også har mulighed for at opbygge en relation til coachen baseret på andet end samtale om personlige problematikker.

Et gennemgående tema i forhold til muligheden i en elevcoachfunktion er vedkommendes kontaktflader til andre instanser udenfor uddannelsesinstitutionen. Lærerne samarbejder med elevcoache om at praktisere en samlende indsats i forhold til en elev, hvor det er meningsfuldt, at aktører fra skolen eksempelvis samarbejder med aktører fra andre eksterne instanser, eksempelvis kommune (støtte/kontaktperson), boligkontor, bank etcetera. Dette kan for en elev betyde, at elevcoachen hjælper eleven til at søge en sagsbehandler om økonomisk støtte til betaling af buskort, således at en økonomisk faktor ikke forhindrer elevens fremmøde. I flere sammenhænge betyder elevcoaches indtræden i en elevsag også, at eleven tildeles en støttekontaktperson af kommunen, hvorved eleven støttes mere kontinuerligt i forhold til eksempelvis at etablere rutiner, økonomi og sociale relationer udenfor uddannelsessammenhængen.

Elevcoache tematiseres her som nye alliancepartnere for lærerne på de udvidede grundforløb. Alliancen muliggør, at der på flere niveauer tages hånd om elever, der har brug for støtte for at kunne deltage i den uddannelsesmæssige sammenhæng. Netop den uddannelsesmæssige karakter bliver dog til tider også udfordret. Peter beskriver, hvordan han oplever, at han og elevcoachen kan have forskellige dagsordener i forhold til, hvor længe man skal forsøge at fastholde en elev, og hvor mange ekstra chancer eleven skal have.

#### *Alliance der mudrer uddannelsessystemet?*

En potentiel konflikt i alliancen mellem elevcoaches og lærere relaterer sig til, at der i flere eksempler opstår et clash mellem elevcoaches ansættelsesmandat "eleven skal have en ekstra chance" og lærernes oplevelse af, at



det ikke nytter at give en elev flere chancer på nuværende tidspunkt, idet elevens overskud til et fagligt engagement ikke kan forsvares:

*“Det må ikke være noget socialt værested. Og det er grunden til – for eksempel Jonas er gået ud. Det er fordi, han er ikke uddannelsesparat, og så længe han ikke er det, kan han ikke være her, fordi jeg kan ikke gå og lege med ham. Og derfor er der heller ingen grund til at trække det i langdrag, så er det bedre at sige: Nu cutter vi. Fordi drengen ved selv – han går konstant rundt faktisk med dårlig samvittighed over, at han smutter fra undervisningen. Han kan bare ikke være her de 7 timer, de skal være her. Og der mener jeg ikke, man skal trække den i langdrag, så er det meget bedre at sige: Stop! Så holder vi her, og så prøver vi igen, når du er klar.” (Interview med Peter).*

Udover at fastholde elever påpeger alle lærerne, at det er afgørende, at institutionen repræsenterer en uddannelsessammenhæng, og at der er nødt til at kunne identificeres en vis faglig progression, for at undgå at læringsrummet tømmes for det faglige og bliver en form for opbevaring, hvor det eneste succeskriterium er, at eleverne hygger sig. Flere af lærerne finder i den sammenhæng, at det er vanskeligt at balancere imellem gerne at ville fastholde en elev og samtidig måtte erkende, at eleven er for udfordret i forhold til sociale eller psykiske problemstillinger. Imidlertid oplever flere af lærerne, at de efterlades alene med at finde retning og mål og markere grænserne for, hvornår det at gøre skole på en anden måde bliver for uddannelses-udvandet. Dette udgør et “men”, der for flere af lærerne afspejler, at de agerer i et pædagogisk ledelsestomrum, hvor mål og grænser i forhold til fastholdelse ikke er tydeligt diskuteret og definerede.

### 5. Afkoblet pædagogisk ledelse

I tilkobling til de ovenstående temaer, der i forhold til en re-form af læringsrummet har berørt struktur og indhold, kultur, antagelser og samarbejdsflader, er et tværgående tema, at lærerne oplever, at deres nærmeste ledelseslag

er afkoblet fra den daglige praksis. Lærerne karakteriserer deres ledelse som værende optaget af drift og økonomi, men at en tydeligt pædagogisk ledelse er fraværende. Dette resulterer for mange af lærerne i en oplevelse af manglende støtte.

*“De sidder godt nok i et glaslokale, men de kunne lige så godt sidde bag en beton væg. Altså sådan groft sagt. Vi mangler opbakning. Lidt mere interesse for hvad er det egentlig I går og laver? ... Hvis jeg skal sige noget, så synes jeg, han har et forkvaklet forhold til det at have elever – i hvert fald det udvidede grundforløb (-) fordi hvis man ikke sætter sig ind i, hvad er det for en målgruppe eller type elever, der kommer på de udvidede grundforløb, og har en forståelse for eh (-) hvad det betyder for os som kontaktlærere. (Interview med Kirsten)*

Flere af lærerne peger på, at de har en oplevelse af, at ledelsen mangler en forståelse for de aktiviteter, der foregår i læringsrummet, og de personer der bebor disse. Det forekommer dem, at ledelse har udviklet sig til i langt højere grad at blive et spørgsmål om at kunne mestre strategisk ledelse og driftsstyring, og at ledelseslaget er blevet rekrutteret herefter fra andre brancher end uddannelsessystemet:

*“Ledelsen har ikke den – det erfaringsgrundlag. De har ingen erfaring i undervisning, så de har svært ved at leve sig ind i sådan en undervisningssituation, tror jeg. Nu vores forhenværende leder var ingeniør og havde aldrig prøvet at undervise, så han havde aldrig prøvet at stå i sådan en situation tror jeg – eller det har han ikke. (Interview med Steffen).*

På team og personalemøder er fastholdelse som oftest en dagsordenspunkt rammesat som “... hvor mange der er smuttet. (Interview med Bo), og hvilke økonomiske konsekvenser der følger med frafaldet. Lærerne giver udtryk for, at de er klar over, at denne dimension er nødvendig grundet det økonomiske incitamentsystem, der politisk er besluttet

(taxameterstyring), men for flere af dem betyder det, at der ikke sættes fokus på, hvad der foregår, når det lykkes at fastholde, og at de positive erfaringer derved ikke udbredes. Når der drøftes frafald ønsker flere af lærerne sig, at der ville blive vist interesse for, hvordan de oplever at stå med opgaven og relationen til eleverne på de udvidede grundforløb:

*“Der er heller aldrig nogen på skolen, i forhold til ledelsen, der går hen og spørger eller tænker “hvad er det for nogle lærerprofiler, som vi skal have på de klasser?”... Om man egentlig føler, man er den rette til det, og så kommer hele det næste: er man egentlig klædt på? Hvem sørger for, at man bliver klædt på? Der er ingen, der sørger for, at vi bliver klædt på vel?... Jamen man vokser måske med opgaven, men det er ikke særlig kvalificeret kan man sige, sådan...” (Interview med Helle)*

Som kort nævnt tidligere er usikkerhed og tvivl noget, de fleste af lærerne oplever og forsøger at håndtere. Tvivlen kan som i ovenstående tilfælde omhandle, hvorvidt man er tilstrækkelig kvalificeret til at gøre skole og lærer på en anden måde. Dette kobles i flere tilfælde sammen med usikkerhed og tvivl om hvilke succes kriterier, der kan sættes op for de udvidede grundforløb, og om en langsommere faglig progression kan legitimeres (med skeptiske kollegaer i baghovedet som tidligere illustreret). En enkelt af lærerne eksemplificerer, hvordan det bliver lettere at håndtere den tvivl og usikkerhed, der følger med at gøre skole på en anden måde, når ledelsen engagerer sig og tager ansvar for at etablere et rum for fælles refleksion og sparring.

*“Vi havde også sådan en down-periode engang sidste år, hvor vi var ved at slå hovedet ind i væggen, og man kom med noget stof, man havde forberedt og puh, så blev det bare ikke det i dag, fordi én sad og græd, og én havde en mor, der gjorde det og – altså nogle gange kunne det godt være frustrerende, at det var alle andre ting, der kom ind over. Vi syntes vi stod lidt i stampe og gik ind til Per [leder op afdelingen, red.] og så var*

*han rigtig, rigtig god, og så siger han: I må ikke kun tænke på, at I skal flytte dem fagligt. Selvom I har sådan en dag, og selvom I har en uge i træk med det, så flytter I på dem. Det var godt at få den snak og den bevidsthed om det, fordi – ja vi var nok meget at det var fagligt, de skulle flytte sig. (Interview med Lia)*

Lederen i ovennævnte tilfælde tager opfølgende samtaler med lærergruppen og etablerer herudover en kursusrække, der har til formål at rammesætte, hvordan man håndterer, at elevens deltagelse i uddannelse er udfordret af personlige og sociale problemstillinger. Eksemplet illustrerer betydningen af tilstedeværelse og ansvarstagen i forhold til pædagogisk ledelse. En leder der reflekterer og diskuterer, hvilke implikationer en re-form af læringsrummet kan have. At det ikke kun er strukturelle aspekter, der skal forandres og afgrænses til det enkelte udvidede grundforløb, men at der er tale om en langt mere gennemgribende forandring af institutionens praksis, principper, relationer, attituder, antagelser og støttebehov.

### Konkluderende diskussion

I de ovenfor præsenterede empirisk baserede analyser har jeg søgt at udfolde, hvordan det fra lærernes perspektiv opleves at facilitere et læringsrum, der markerer en forandring af de eksisterende praksisser, der er forbundet med at gøre erhvervsskole og lærer indenfor dette regi.

Lærerne oplever, at de udvidede grundforløb udgør et institutionelt arrangement, der muliggør en pædagogisk praksis, hvor der er tidsmæssige ressourcer til at håndtere både de personlige og sociale problemstillinger, som eleverne bringer med ind i læringsrummet samtidig med, at der igangsættes og støttes op omkring en faglig progression. Lærerne beskriver, hvordan de har frihed til selv at forme deres funktion samt rammen og indholdet for den socialfaglige organisering af læringsrummet og herved konsolidere, hvad der for dem måtte være en pædagogisk ønsket deltagelsesform.

Imidlertid kan ikke alle visioner og pædagogiske præferencer realiseres. Den konkrete organisatoriske sammenhæng og betingelser heri medierer de pædagogiske praksisser og besværliggør eksempelvis kollegial sparring, tværfaglige aktiviteter, fast lærerdækning og støtte fra ledelsen – aspekter der udgør “men” forhold, der tilsammen kan undergrave lærernes mulighed for at hjælpe eleverne til at opleve et uddannelses relateret engagement.

“Men” aspekterne ændrer imidlertid tilsyneladende ikke ved, at lærerne på de udvidede grundforløb finder det pædagogisk interessant og meningsfuldt at undervise og fastholde de elever, der ikke har uddannelseskoderne med hjemmefra, og som derudover i mange tilfælde har brug for at udvikle en anden relation til en uddannelsesmæssig kontekst – som et sted der faktisk er ok at være. Lærerne forholder sig således aktivt til 95 % målsætningen og orienterer sig efter, at grundlaget for fastholdelse må baseres på et læringsrum, hvor læreren også bekender sig til en personlig positionering i relationen til eleverne og træder ind som facilitator i forhold til det sociale samspil eleverne imellem. At de som lærere skal kunne gebærde sig i en sammenhæng, hvor uddannelsessystemet møder et mere støttende system, der tager hånd om elevens samlede personlige progression. I relation hertil finder jeg hos Wenger (1998) et interessant begreb om “brokering”, ud fra hvilket han betoner at:

*“...certain individuals seem to thrive on being brokers: they love to create connections and engage in “import-export”, and so would rather stay at the boundaries of many practices than move to the core of any one practice. The job of brokering is complex. It involves processes of translation, coordination, and alignment between perspectives. It requires enough legitimacy to influence the development of a practice, mobilize attention, and address conflicting interests.” (Wenger, 1998, p. 109).*

I dansk sammenhæng vil brokering kunne oversættes til mægling. Lærerne på de udvidede grundforløb agerer i en uddannelsesmæssig praksis men forsøger at supplere denne med et støttende system, der ikke blot handler om at instruere eleven i tekniske rationelle aspekter af faget. De forsøger at “mægle” mellem forskellige systemer med forskellige værdisætninger, der kan være konfliktsuelle i forhold til en balancegang imellem ikke at tømme de udvidede grundforløb for den uddannelsesmæssige dimension.

Forsøget på at mægle og tænke nye praksisser ind i uddannelsessystemet er imidlertid ikke behæftet med automatisk legitimitet, men udgør i stedet grundlag for kontinuerlige forhandlinger og konflikter. Hvis man ser på de fortællinger, som “mæglerne” knytter til det lærerkollegium, det praksisfællesskab som de er en del af, repræsenterer mulige måder at gøre lærer på forvaltning af forskellige hensyn. På baggrund af empirien kan der i en forenklet fremstilling skitseres to figurer – de lærere, der er faglighedens vogtere, og som derfor ser frafald blandt elevmålgruppen på de udvidede grundforløb som nødvendigt. Vogtere hvis principsætning i forhold til (u)ønsket deltagelse kunne lyde: “Skal faget læres til tabere, der alligevel aldrig bliver til noget!?! Vi kan og skal ikke have dem her”.

Heroverfor står “tabernes” vogter, hvis principsætning i forhold til ønsket deltagelse kunne lyde: “Vi er stedet, der kan give dem en chance for at opleve glæde og lyst til uddannelse og støtte deres kompetenceudvikling og oplevelse af engagement og mestring”. De to figurer jeg her tegner, og konsekvenserne heraf i form af brydninger i lærerkollegiet, kan for mig at se knyttes til den politiske ambition om både at have uddannelse i verdensklasse og tage socialt ansvar. En ambition der stiller modsætningsfyldte krav til deltagerne, hvorfor de strides om, hvilke hensyn der vejer tungest – deltagerne positionerer sig som, at de udøver en forvaltning af forskellige hen-

syn og positionerer gensidigt hinanden som under-præsterende (underperforming teachers fra Smyth, 2002) i forhold til hvert deres hensyn.

Som et uddybende perspektiv på ovenstående henter jeg hos Hargreaves (2000) et meningsfuldt begreb om *balkanisering*, som han bruger til at sætte fokus på opsplitninger indenfor pædagogiske arbejdsfællesskaber, "...der adskiller – som deler lærerne ind i isolerede og ofte indbyrdes konkurrerende undergrupper på en skole" (Hargreaves, 2000, p. 270). Hargreaves påpeger i sin analyse, at en stærk grænse-dragning mellem fag og manglende samarbejde på tværs af fag resulterer i en manglende sammenhæng i den overordnede pædagogiske linje med negative konsekvenser for elevers læring. Også i forhold til lærerens læring og støtte af hinanden ligger der i balkaniseringen en destruktiv splittende kraft, idet en ensidig identifikation med egen gruppe underminerer måden hvorpå, man evner at perspektivere de andre gruppers arbejdsliv. Hargreaves ønsker med sin brug af balkanisering også at påpege de egeninteressedyamikker, der knytter sig til opsplitningen i et lærerkollegium, og som fører magt og statusforskelle med sig og en dertil knyttet kamp om ressourcer. "*Der er grådighed og gråd og tænders gnidsel.(...) Når der kommer nye initiativer, deler de også lærerne op i tilhængere, der vil høste fordele af disse, og modstandere, der vil lide under dem.*" (Hargreaves, 2000, p. 271.).

Begrebet balkanisering forekommer på flere planer meningsfuldt i forhold til den pædagogiske samarbejdskultur og de meningssystemer, som er relateret til arbejdet med fastholdelse af flere elever. Imidlertid synes dette aspekt ikke at knytte sig til splittelser fagene imellem men i stedet mere overordnet i forhold til pædagogiske præferencer og ønskede deltagelsesformer. Som beskrevet i analysen finder jeg i mit materiale velfunderede praksisser for tværfagligt samarbejde. Lærere der opprioriterer at bevæge sig på tværs af faggrænser

og herved tydeliggøre en kobling mellem de teoretiske aspekter og de praktiske aspekter af erhvervsuddannelsen. Balkanisering som det kommer til udtryk i situationen relateret til fastholdelse viser sig som spørgsmål om tilgang til eleverne, der deler lærerne op i isolerede grupper, der undgår pædagogiske drøftelser af eksempelvis elevmålgruppen og forståelser af motivation. Blandt lærerne er der en sameksistens mellem nogle læreres frygt for at blive belejret af "svage" unge og andre lærere, der hilser denne gruppe velkommen. Forskellige meningssystemer koblet til 95 % målsætningen betyder brydninger i praksisfællesskabet – der kæmpes om gamle og nye måder at deltage på som professionel, hvorved det at re-forme skolen og gøre lærer på en anden måde konstituerer et konfliktfyldt spændingsfelt.

## Referencer

- Alexander, K. L., Entwisle, D.R. & Kabbani, N.S. (2001). The dropout process in life course perspective: Early risk factors at home and school. *Teachers College Record*. 103(5), p. 760-822.
- Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, Bekendtgørelse nr. 1518 af 13/12 2007, Bekendtgørelse nr. 1514 af 15/10 2010.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), p. 107-119.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: Nielsen, K. & Kvale, S.(red.). *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, 103(4), p. 548-581.
- Felner, R., Seitsinger, A., Brand, S., Burns, A., & Bolton, N. (2007). Creating small learning communities: Lessons from the project on high-performing learning communities about "what works" in creating productive, developmentally enhancing, learning contexts. *Educational Psychologist*, 42(4), p. 209-221.

- Fine, M. & Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school: The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165(3), p. 257-272.
- Giorgi, A. (1975). An application of Phenomenological Method in Psychology. I Giorgi, A. Fischer, C. & Murray, E. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Pittsburgh, USA, Duquesne University Press.
- Grønborg, L. (2011). Fastholdelse igennem idræt og sundhed. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (2000). *Nye lærere, nye tider – lærerarbejde og lærerkultur i en postmoderne tid*. Århus: Klim.
- Hodgson, D. (2007). Towards a more telling way of understanding early school leaving. *Issues in Educational Research*, 17(1), p. 40-61.
- Jensen, T.P. & Humlum, M.K. (2010). *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser Hvad karakteriserer de frafaldstruede unge?* Anvendt Kommunal Forskning (AKF).
- Jensen, T.P. & Larsen, B. Ø. (2011). Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle? I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jonasson, C., Mäkitako, Å. & Nielsen, K. (in press): Teachers handling of educational dilemmas: Co-existing demands of increased student retention and performance.
- Jonker, E. F. (2006): School hurts: refrains of hurt and hopelessness in stories about dropping out at a vocational school for care work. *Journal of Education and Work*, 19(2), p. 121 – 140.
- Koudahl, P. (2011). Erhvervsskolelærernes dilemma. I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1983): The Qualitative Research Interview. A phenomenological and hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14 (2), p. 171-196.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, V. E., & Burkam, D. T. (2003). Dropping out of high school: The role of school organization and structure. *American Educational Research Journal*, 40(2), p. 353-393.
- Lippke, L. (2012). Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum? Emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelserne. *Psyke & Logos*, Årg. 33, Nr. 1, p. 135-160.
- Nielsen, K. (2011). Hvad siger international forskning om frafald? I: Jørgensen, C. H. (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), p. 1-20.
- Rumberger, R.W. (1987). High school dropouts. A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), p. 101-121.
- Sloan, K. (2006). Teacher identity and agency in school worlds: Beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, 36(2), p. 119-52.
- Smyth, J. (2002). Unmasking teachers' subjectivities in local school management. *Journal of Education Policy*, 17(4), p. 463-82.
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': Student engagement, student voice, and the possibilities for student reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), p. 285-98.
- Smyth, J. & Fasoli, L. (2007). Climbing over the rocks in the road to student engagement and learning in a challenging high school in Australia. *Educational Research*, 49(3), p. 273-95.
- Smyth, J. & Hattam, R. (2001). 'Voiced' research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of school. *British Journal of Sociology of Education*, 22(3), p. 401-415.
- Smyth, J., McInerney, P & Hattam, R. (2003). Tackling School Leaving at its Source: a case of reform in the middle years of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 24(2), p. 177-193
- Sørensen, K.H. & Størner, T. (2011). *Grundforløbspakker – virker de efter hensigten og hvordan udvikler vi dem?* Nationalt Center for Erhvervspædagogik
- Tanggaard, L. (2012). "Man er blevet til noget" – konturen af en håndværkspædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2012 (1), p. 50-59.
- Tanggaard, L., Jørgensen, C.H., Koudahl, P. & Nielsen, K. (in press). Preventing dropout in

- Vocational Education – students experiences of streaming.
- Vähäsantanen, K. & Eteläpelto, A. (2009). Vocational teachers in the face of a major educational reform: individual ways of negotiating professional identities. *Journal of Education & Work*, Vol. 22(1), p. 15-33
- Vongalis-Macrow, A. (2007). I, Teacher: re-territorialization of teachers' multi-faceted agency in globalized education. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), p. 425-39.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis (1977). *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House