

Nyt fokus på ungdomsskolernes heltidsundervisning anno 2008

Formålet med Ungdomsskolernes heltidsundervisning er at tilbyde skoletrætte elever mellem 14 og 18 år et alternativ til folkeskolen.

Ungdomsskolerne har ikke pligt til at tilbyde heltidsundervisning, men i skoleåret 2006/07 blev det tilbudt på 87 ud af 288 ungdomsskoler. På Undervisningsministeriets hjemmeside defineres heltidsundervisningen således:

”Ungdomsskolens heltidsundervisning skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, og skal give eleverne de samme muligheder for en alsidig udvikling og kundskabstilegnelse, som hvis de havde gået i folkeskolen. Undervisningen er ikke bundet af folkeskolens regler om deling på klassetrin, fag, læseplaner, timeopdeling m.v.”¹

Dette temahæfte er blevet til på baggrund af en temadag for medlemmer af Landsforeningen af Voksenundervisere (LVU), afholdt i april 2008. Temaet var

¹ <http://pub.uvm.dk/2002/ungdomsskolen/hel.htm>

”Udslusning fra ungdomsskolen – om ungdomsskolens indsatser i kampen for en uddannelse til alle unge”. Deltagerne drøftede, hvordan pædagogiske og didaktiske metoder bedst muligt kan ruste eleverne i heltidsundervisningen til samfundet. Der blev givet eksempler på mentorordninger, vejledningsmetoder, samarbejde med produktionsskoler mm. Også heltidsundervisningens rummelighed var et tema, der ofte var oppe og vende.

Udviklingen af sociale og faglige kompetencer

Med regeringens mål om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015, må temaet siges at være yderst relevant. Mens 95 % af de unge i hovedstadsregionen i dag starter på en ungdomsuddannelse, falder 20 % fra i løbet af uddannelsen².

Manglen på uddannet arbejdskraft gør det store frafald til et samfundsproblem og gør ungdomsskolernes arbejde med udsatte elever særligt vigtigt.

² Region hovedstaden 2008: 55-60

For at kunne fungere på et arbejdsmarked, der i stigende grad kræver uddannet arbejdskraft, skal eleverne have udviklet de relevante kompetencer. Her er balancen mellem udviklingen af sociale og faglige kompetencer af stor betydning, men at finde en sådan balance er ikke lige til. Det er generelt en udfordring for al undervisning at uddanne eleverne til at blive socialt afbalancerede individer og samtidigt give dem de faglige kvalifikationer, det kræver at begå sig i samfundet. Ungdomsskolen står over for en ekstra udfordring, da den overvejende del af eleverne i ungdomsskolens heltidsundervisning er marginaliserede unge, der har særlige behov.

Ungdomsskolen mødes på den ene side med kommunernes krav om, at de skal tage imod de hårdt belastede unge, mens regeringen kræver stadig mere faglighed. Ungdomsskolen risikerer derfor enten at udvikle sig til et socialpædagogisk behandlingstilbud eller et almentilbud på linie med folkeskolen.

Det er et kompliceret kunststykke for ungdomsskolen at være rummelig og på samme tid kvalificere eleverne til et liv med uddannelse og job. Heldigvis er

ungdomsskolen fritaget fra flere af de krav, der gælder i folkeskolen, og har derfor de strukturelle rammer, det kræver at opretholde balancen.

I det følgende belyses denne problematik, og der fremsættes forslag til, hvordan den kan løses. Det er på længere sigt målet at lave en større empirisk undersøgelse af problemstillingen ved at følge op på en større kvantitativ undersøgelse foretaget i år 2000.³ Ved en sådan undersøgelse kan det måske afklares, om der er hold i de teoretiske formodninger om vigtigheden af balancegangen mellem sociale og faglige kompetencer. Temahæftet skal derfor ses som det første indledende spadestik til den større opfølgingsundersøgelse og ikke som en egentlig sammenfatning af udslusningsmetoder i ungdomsskolen.

³ Gremaud 2000

Eleverne i heltidsundervisningen

Ungdomsskolernes heltidsundervisning er vidt forskellig landet over. Da heltidsundervisningen er fritaget fra de almindelige krav, der stilles til fx læreruddannelse og læseplaner i folkeskolen, har den enkelte ungdomsskole stor frihed til selv at sammensætte en passende hverdag for eleverne. Strukturen og pædagogikken på de forskellige ungdomsskoler er derfor varierende, ligesom elevgrupperne også er forskellige fra ungdomsskole til ungdomsskole. Eleverne kan visiteres gennem vidt forskellige organer som ungdommens uddannelsesvejledning, kommuner eller PPR-udvalget, eller de opsøger selv ungdomsskolen. Derfor er sammensætningen af elever meget broget og svær at beskrive som en samlet gruppe.

Fælles for eleverne er, at folkeskolen ikke har kunnet rumme dem – og at de ikke har kunnet rumme folkeskolen. De er marginaliserede unge, der i større eller mindre grad har mistet styringen over deres eget liv. Det kan være svært igen at tage roret, når man først har sluppet det, og at tro på, at man selv kan navigere i sit

eget liv. Derfor har eleverne brug for ekstra støtte fra lærerne.

Den typiske elev i heltidsundervisningen

Langt de fleste elever i heltidsundervisningen har flere skoleskift bag sig. I sammenligning med elever i folkeskolen bor flere af eleverne fra heltidsundervisningen ikke med deres forældre eller kun med den ene forælder. Flere bor med alvorligt psykisk eller fysisk syge forældre eller forældre med misbrugsproblemer, mange har været udsat for eller har udøvet mobning, vold og seksuelle overgreb, ligesom eleverne er overrepræsenteret i statistikkerne over unge med misbrugsproblemer⁴. Fælles for gruppen er derfor, at de af den ene eller den anden årsag ikke kan rummes i den almindelige folkeskole og har særlige behov, som dog er specifikke fra elev til elev.

Elevernes marginaliserede position

Trods elevernes problematiske baggrund, skal deres problemer ikke ses som negative egenskaber ved deres

⁴ Gremaud 2002:20-23

personlighed. Personligheden er ikke en essens, der kan ses adskilt fra kontekst, men er en omskiftelig størrelse, der ændrer sig efter situationen. Vi er med andre ord ikke udstyret med en dyb og varig personlighed, men med evner og potentialer til at kommunikere med omverdenen på, og derved udvikle vores personlighed. For på bedst mulig vis at ruste eleverne til et liv efter heltidsundervisningen, må man også forstå deres marginaliserede position som en tilstand, der er knyttet til specifikke situationer.

For at kunne opbygge et konstruktivt forhold til en marginaliseret elev, er det vigtigt at forstå elevens marginaliserede position som noget, der er skabt i *mødet* mellem eleven og samfundet. Det er altså ikke elevens egen skyld, at han eller hun er havnet i en udsat position og en given reaktion skyldes ikke nødvendigvis egenskaber ved personen. Hvis eleverne beskyldes for selv at være ansvarlige for deres uheldige position, risikerer man at marginalisere dem yderligere⁵.

⁵ Mørck 2006:11

Mellem almentilbud og socialpædagogisk projekt

Spørgsmålet er, om heltidsundervisningens særlige position gør den til et socialpædagogisk tilbud, eller om den stadig skal fungere som alment skoletilbud til de skoletrætte.

I Undervisningsministeriets beskrivelse fremgår det, at heltidsundervisningen skal stå mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen, men at undervisningen ikke er bundet af folkeskolens regler – dvs. at ungdomsskolen lægger sig et sted midt i mellem almentilbud og socialpædagogisk tilbud. Den er på en gang et almentilbud, men har på samme tid særlige muligheder for at imødekomme elevernes behov.

En position midt i mellem er både gunstig og kompliceret. Gunstig, fordi den giver de marginaliserede unge en chance for at lære at navigere i deres eget liv igen, og kompliceret, fordi det er en balance, der er svær at holde. Målet med heltidsundervisningen er at være et alternativ for skoletrætte elever, men mange kommuner presser på for at den også skal kunne rumme de mere belastede elever – fx stofmisbrugere.

Med et sådant pres bliver det svært for heltidsundervisningen at fastholde sin position som almentilbud med særlige muligheder.

Hvis undervisningen får karakter af et behandlingstilbud, vil det være sværere at udvikle elevernes faglige kompetencer og forberede dem til et liv som medborgere i samfundet. I stedet for at blive opfattet som skoleelever vil eleverne blive stigmatiserede som behandlingsmodtagere.

Omvendt oplever heltidsundervisningen også et pres fra politisk side om at fokusere på udvikling af faglighed. Et pres, der risikerer at gøre skolen mindre rummelig og marginalisere de elever, der ikke har de faglige kvalifikationer, der kræves i samfundet.

Dette dobbelte pres sætter skolen i en udsat position. En position, man som lærer skal være bevidst om, for at kunne opretholde balancen mellem behandling og almenundervisning.

Kompetencekrav

Eleverne i heltidsundervisningen befinder sig i en marginaliseret position, når de kommer til ungdomsskolen. Efter mange års nederlag i folkeskolen vil de typisk have mistet troen på, at de er i stand til at klare sig igennem en uddannelse – og har måske reelt heller ikke de faglige kvalifikationer, det kræver. De vil typisk ikke have forudsætningerne til at klare sig som medborgere i samfundet, og har behov for hjælp til at udvikle forskellige kompetencer for bedst muligt at kunne håndtere problematiske situationer og modgang senere i livet. Det er netop her, at ungdomsskolen kan hjælpe de unge, ved at give dem lysten til at lære tilbage og troen på at de kan klare det. Det er også skolens opgave at udvikle de kompetencer, som eleven har brug for i samfundet.

Lærerne i heltidsundervisningen har lang tids erfaring med disse unge, og har samtidig de optimale rammer for at fokusere på andet end faglighed hos de unge, da undervisningen i ungdomsskolen er fritaget de almindelige krav, der stilles til folkeskolen.

For at en person kan begå sig i en særlig situation kræves bestemte kompetencer. Kompetencer er altså kontekstspecifikke – en person har behov for ét sæt kompetencer for at kunne handle inden for ét praksisfelt, og et andet sæt kompetencer for at kunne handle inden for et andet.

Faglige kompetencekrav

Det må først og fremmest være nødvendigt at forberede de unge på de faglige krav, der venter forude. Tidligere ville det ikke være umuligt for elever uden en faglig ballast at få en plads på arbejdsmarkedet. Der var flere ufaglærte jobs på jobmarkedet, så et liv uden en afgangsprøve fra folkeskolen ville ikke nødvendigvis efterlade de unge på overførselsindkomster.

I dag ser samfundets sammensætning anderledes ud. Arbejdsmarkedet udvikler sig for tiden i en retning, som gør restgruppens færdigheder og egenskaber mindre nødvendige. Med afskaffelsen af mesterlærerordningen er det i dag stort set umuligt at få en uddannelse eller et job uden at have en relevant faglig

baggrund. Arbejdsmarkedet kræver i stigende grad faglært arbejdskraft.

For at kunne klare sig i samfundet er det derfor vigtigt, at eleverne får udviklet deres faglige kompetencer. Nogle marginaliserede elever besidder allerede de faglige evner, der kræves i folkeskolen, men kan ikke anvende dem, fordi sociale problemer virker blokerende. For disse elever vil det hjælpe betydeligt at styrke deres sociale kompetencer, således at de kan benytte deres allerede eksisterende faglige egenskaber. Andre elever er dog dårligere klædt på, rent fagligt, fra folkeskolen og har derfor brug for at styrke deres faglige evner for, at de kan deltage i samfundslivet. Derfor vil det være nødvendigt at give eleverne de samme faglige kompetencer, som kræves i folkeskolen, hvis de skal have en chance for at klare sig i samfundet.

Det er dog lige så vigtigt, at faglighed ikke er det eneste, der udvikles i heltidsundervisningen.

”En vigtig pointe er, at formel uddannelse ikke bare er godt i sig selv. Det er langt fra selvsagt, at jo mere uddannelse man har, des bedre kvalificeret er man. Uddannelse kan tværtimod nogle gange virke stik mod hensigten, dvs. være med til at marginalisere personer, fordi det primært bidrager med negativ medlæring. Fx kan det at føle sig anderledes end alle andre i en uddannelsessammenhæng skabe barrierer for at lære.”⁶

Hvis man mange gange tidligere har ”løbet panden mod en mur” i forbindelse med faglige opgaver, vil man måske forsøge at undgå sådanne situationer igen af angst for at lide nederlag. Et snævert fokus på faglighed vil derfor sandsynligvis medføre, at eleven tager afstand fra undervisningen og ikke får opbygget de faglige kompetencer, som det netop var målet at udvikle. I så fald er der derfor risiko for, at skolen kommer til at virke marginaliserende i stedet for inkluderende.

For at de faglige kompetencer kan udvikles, må eleven have en positiv indstilling til heltidsundervisningen og opleve at få succesoplevelser i skolen –

⁶ Mørck 2006:159

dette kan fx ske ved at indgå i et konstruktivt fællesskab.

Sociale kompetencebehov

Eleverne i heltidsundervisningen har som sagt særlige sociale behov. Det vil ofte ikke være nok udelukkende at hjælpe eleverne til at udvikle deres faglige kompetencer, da denne gruppe af elever også har sociale problemer med sig i bagagen. Elevernes sociale kompetencer skal derfor også udvikles. Social kompetence skal i denne sammenhæng forstås som et relationelt og kontekstuel begreb - som et redskab, der gør unge i stand til at vurdere, hvilke krav omgivelserne stiller til dem i en specifik situation, og i hvor høj grad de er i stand til at leve op til de krav. Samtidig rummer begrebet også *selvopfattet kompetence*. For at forskellige færdigheder er brugbare for eleven, skal eleven selv tro på, at han besidder færdighederne og er i stand til at anvende dem⁷. Det at skulle opfatte sig selv på en anden måde kan være skræmmende – faktisk så skræmmende, at frygten kan forhindre udviklingen af den person, som skal til at handle anderledes.

⁷ Ogden 2001:188

At få en elev til at ændre sin adfærd er derfor en længerevarende og kompliceret proces, der kræver hjælp fra voksne. For at eleven kan udvikle en positiv selvforståelse, er det derfor ikke læreren, der skal ændre den unge – men blot være med til at skabe de nødvendige forudsætninger for at den unge kan ændre sig⁸.

”Social kompetence indeholder på individplanet evne og vilje (hos barn og voksen) til at indgå i, skabe og være responsiv i det sociale fællesskab samt kunne drage nytte af og være givende i sociale relationer. Forudsætningen for, at social kompetence udvikles og udfoldes, er tilstedeværelse af netværk og nære relationer (...). Det er i spændingsfeltet mellem individets kompetence og omgivelserne, at barnets evne til at skabe sin egen tilblivelsesproces grundlægges”⁹

Både ydre og indre betingelser bestemmer, hvordan sociale kompetencer udvikles hos eleven. De ydre betingelser kan fx være den sociokulturelle og materielle kontekst, eleven befinder sig i. Forældrenes job og uddannelse har altså betydning for

⁸ Simonsen 2007:41-42

⁹ Jensen 2006:3

elevens muligheder for at udvikle sociale kompetencer, ligesom det har betydning hvilke sociale omgivelser eleven er vokset op i og hvilke venner han eller hun har. Men de ydre betingelser er ikke altafgørende. Kompetencebegrebet dækker også over elevens indre tilstand – altså elevens intellektuelle, emotionelle og psykiske processer. Det betyder, at elevens tidligere erfaringer spiller en stor rolle i udviklingen af sociale kompetencer. Hvis eleven fx har oplevet mange nederlag i sociale sammenhænge, har det betydning for den måde, eleven betragter verden på og for den måde, han eller hun indgår i sociale relationer. En elev, der klarer sig godt i skolen vil måske (men ikke nødvendigvis) have lettere ved at oprette sociale relationer end en elev, der, også på det faglige område, oplever nederlag og derigennem får nedbrudt selvtilliden¹⁰.

I denne forståelse af social kompetence kan man derfor ikke adskille personlige kompetencer fra sociale kompetencer. Personlige kompetencer indgår som en del af det sociale kompetencebegreb, da personlige erfaringer og indre mentale processer er med til at bestemme

muligheden for udviklingen af sociale kompetencer hos eleven.

Sociale kompetencer giver eleverne en modstandsdygtighed, der er knyttet til den enkelte elev. De gør eleverne bedre i stand til at mestre stress og modgang, ligesom der er en sammenhæng mellem sociale kompetencer og skolefaglige færdigheder. De to former for kompetence forstærker hinanden, og social kompetence anses som nøgle til at fremme andre kompetenceområder. For at kunne anvende sine faglige kompetencer, er eleverne derfor nødt til også at mestre sociale færdigheder.

Skolens opgave er dog ikke udelukkende at tage sig af elevernes sociale vanskeligheder. På samme måde som et snævert fokus på faglighed kan virke marginaliserende, vil et ensidigt fokus på sociale kompetencer på den anden side virke stigmatiserende. Som tidligere nævnt, skal heltidsundervisningen ikke fungere som et socialpædagogisk projekt, men skal derimod placere sig som en mellemting mellem almentilbud og socialpædagogik. Ved udelukkende at udvikle elevernes sociale evner vil man fratage dem muligheden for at forsørge sig selv, når de kommer ud på den anden

¹⁰ Nygren 2004:64

side af ungdomsskolen. Samtidig vil heltidsundervisningen miste status blandt de unge, forældrene, arbejdsgivere og ungdomsuddannelser, hvis man ikke kan

forvente, at de unge får noget fagligt udbytte af at gå i skolen.

Kompetenceudvikling hos eleverne

Heltidsundervisningens fornemmeste opgave bliver altså dels at ruste eleverne til de faglige krav, der stilles af samfundet, og på samme tid at hjælpe dem til at få opbygget de sociale kompetencer, som de ofte mangler, når de kommer til ungdomsskolen. Dette dobbelte fokus er vigtigt, da et ensidigt fokus på et af de to aspekter vil virke marginaliserende eller stigmatiserende. I tilrettelæggelsen af undervisningen gælder det derfor om at finde en passende balance mellem udviklingen af de forskellige kompetencer. Sociale kompetencer og faglighed skal ikke ses som to strengt adskilte færdigheder, men som kompetenceområder, der skal udvikles sideløbende med hinanden.

Det kan være svært for den enkelte lærer at opretholde denne hårfine balance mellem udvikling af de to kompetenceområder. I det følgende præsenteres forslag til *hvordan* kompetencerne kan udvikles hos eleverne og hvordan balancen opretholdes.

Den ny læringskultur

Vi befinder os i dag i et spændingsfelt mellem en ny og en gammel læringskultur. Det "gamle" paradigme, som repræsenteres ved faglig indlæring og envejskommunikation fra lærer til elev, er under pres. I modsætning hertil står en ny læringskultur hvor sociale relationer, dialogiske processer og et holistisk menneskesyn er nye stikord. Mens det gamle paradigme reducerer marginaliserede elever til "problembørn" eller "utilpassede unge", giver den moderne tilgang til læring nye muligheder for de marginaliserede elever – en mulighed for, at de selv igen kan tage styringen over deres liv.

Det gamle paradigme karakteriseres ved, at læreren placerer sig foran tavlen og *formidler* viden til eleven, som er mere eller mindre modtagelig. I denne traditionelle forståelse af undervisning, hvor læreren har vidensmonopol, forstås læring som en indre mental kapacitet hos individet. Læring bliver en proces, der foregår i hovedet på den enkelte elev som følge af det stof, læreren formidler.

I denne opfattelse af læring er fokus udelukkende placeret på elevens faglige udvikling, og elever forventes at have samme muligheder for at få noget ud af uddannelsen. Det kan være problematisk, når læring opfattes på denne måde, da det i sidste ende giver marginaliserede elever skylden for deres egne problemer.

”Det synes bydende nødvendigt at afsøge nye måder at forstå læring på, som ikke naturaliserer og understreger vort samfunds eksisterende opdeling og sociale ulighed. En omtænkning af læring som et socialt, kollektivt snarere end et individuelt psykologisk fænomen udgør den eneste vej til at overskride de nuværende forhold”¹¹

Lærerens funktion i dag er dog meget mere vidtfavnende end blot at være formidler og naturlig autoritet. I det nye paradigme forstås læring ikke som noget, der finder sted i et indre psykisk rum med en internalisering og lagring af viden, men som noget, der sker gennem deltagelse i social praksis. Ved at anlægge en mere holistisk tilgang til læring håber man på at kunne få øje på de potentielle kompetencer, der kan udvikles hos

eleverne. Læring forstås som noget, der opstår i relationer – ikke blot som en overførselsproces af viden fra lærer til elev¹².

Praksisfællesskaber

Både sociale og faglige kompetencer udvikles hos eleverne gennem læring. En af de vigtigste arenaer for læring er *praksisfællesskaber*. Et praksisfællesskab karakteriseres som et fællesskab, hvor deltagerne er samlet om et fælles foretagende, og hvor de er engagerede og gensidigt forpligtede over for hinanden. I fællesskabet skabes en fælles fortælling og en fælles jargon, som forstærker fællesskabets identitet. Ved at de unge indgår i en sammenhæng, som synes meningsfuld, og hvor de føler sig nyttige, får de opbygget en stærk identitetsfølelse. Når de unge indgår i konstruktive sammenhænge, er der ligeledes større sandsynlighed for, at en destruktiv løbebane brydes – at de ændrer deres negative ”vaner” med fx mobning, kriminalitet mm.

Lærerens rolle bliver derfor at skabe et rum, hvor et konstruktivt fællesskab kan opstå.

¹¹ Jean Lave i Mørck 2006:11

¹² Simonsen 2007:27f

”Social kompetence kommer til udfoldelse gennem planlagte pædagogiske forløb, som tager højde for, at det helt centrale for læringsprocessens succes er at skabe fællesskaber om ”noget””¹³

I praksisfællesskabet gælder princippet om mesterlære. Personerne i fællesskabet starter i en perifer position, hvor de observerer de mere øvede deltagere i fællesskabet. Efterhånden som de føler sig mere sikre på deres rolle i fællesskabet, begynder de selv at deltage ved at prøve sig frem og derved finde ud af hvilke regler, der gælder for netop det fællesskab. Læring skal altså forstås som personens forandrede deltagelse i fællesskabet – som en dynamisk bevægelse fra perifer til fuld deltagelse.¹⁴

Heltidsundervisningen har de ideelle rammer for at skabe sådan et inkluderende praksisfællesskab ved at engagere eleverne i et projekt, der interesserer dem. Ved fx at samles hver morgen til morgenmad, til værkstedsundervisning eller noget tredje

skaber eleverne relationer til hinanden og til lærerne og bevæger sig fra en marginal position til perifer deltagelse for til sidst at deltage fuldt i fællesskabet. De kan spejle sig i de andre elever og i lærerne og derved få en forståelse for, hvordan det forventes, de handler i fællesskabet.

Et eksempel på et praksisfællesskab

Et eksempel på et konstruktivt praksisfællesskab kan være madlavningskurser. I en heltidsklasse blev eleverne undervist i madlavning og afsluttede året med at lave en festmiddag for skolens bestyrelse. Projektperioden bestod af en konkurrence mellem eleverne, opdelt i fire hold. Hvert hold skulle stå for madlavningen en uge ad gangen.

Eleverne stod selv for planlægning, indkøb, madlavning, oprydning og rengøring, borddækning, initiativ, servering, samarbejde, skrivning af huskeseddel, budgettering etc. og fik point alt efter, hvor godt de klarede hver enkelt ting. Det gav minuspoint at bede de voksne om hjælp. Den detalje betød, at eleverne i langt højere grad forsøgte at løse problemerne i fællesskab eller ved at kigge i kogebøgerne. De resterende elever og lærerne bedømte maden. Den øjeblikkelige feedback, de fik af de andre ved middagsbordet virkede befordrende for arbejdet.

¹³ Jensen 2003:10

¹⁴ Lave & Wenger 1998:23f

Ved projektets afslutning stod eleverne for at lave en middag til bestyrelsen. De dækkede fint bord, sendte formelle invitationer ud og knoklede en hel dag for at lave en tre retters menu til de fornemme gæster. De præsterede alle en større koncentration under arbejdet, end de på noget tidspunkt havde vist før. Til selve serveringen havde de klædt sig ud i sorte bukser og hvide skjorter og så meget præsentable ud. Middagen var en stor succes og eleverne var pavestolte da aftenen var forbi¹⁵.

Sådan et projekt viser klart, hvordan en fællesskabsfølelse opstår, når eleverne tages ud af deres normale "skole"-kontekst og placeres i en ny, som de magter. Eleverne oplever forløbene som livsnære og meningsfulde, og et projekt som dette har givet værdifulde oplevelser og erfaringer som skaber fællesskabsfølelse, udfordrer elevernes viden og færdigheder, styrker deres selvtillid og udvikler dem. Gennem projektet får eleverne succesoplevelser og oplever, at de kan noget, som anerkendes. Eksemplet er ligeledes egnet til at belyse, hvordan skolefaglige færdigheder ikke nødvendigvis er noget, man opnår ved at sidde stille og lytte til

¹⁵ Hansen et al. 2002:51f

læreren. Ved selv at skulle lægge budgetter og skrive huskelister er eleverne i nævnte eksempel blevet trænet i både matematik og dansk. Et praksisfællesskab som i eksemplet må derfor siges at være konstruktivt på flere niveauer og udvikler både elevernes faglige og sociale kompetencer.

Heltidsundervisningens muligheder for at arrangere projekter som det nævnte skaber potentiale for, at konstruktive relationer mellem eleverne kan dannes. På samme måde kan værkstedsundervisning være en god arena for læring hos denne gruppe unge. De unge udtaler sig generelt positivt om værkstedsundervisningen og anser det som noget betydningsfuldt. Elevernes arbejde i værkstedet er målbart. I værkstedet produceres konkrete produkter, som kan vises frem og imponere, og de føler tilsyneladende selv en stor tilfredshed ved at fremstille noget brugbart¹⁶. I værkstedsundervisningen har eleverne også mulighed for at samarbejde om et praktisk projekt, hvorved fællesskabet styrkes. Heltidsundervisningens udbud af alternative fag er derfor en vigtig del i udviklingen af praksisfællesskaber.

¹⁶ Hansen et al. 2002

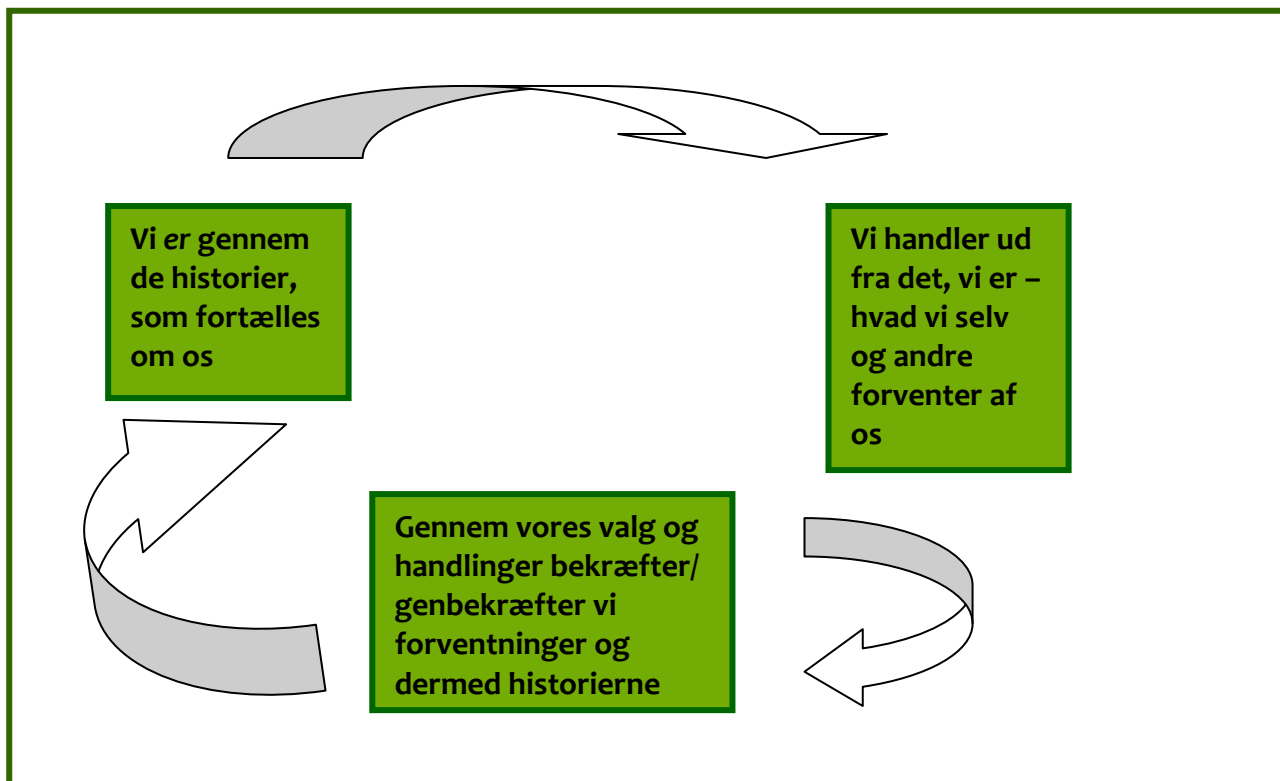
At anerkende elevernes alternative ressourcer

Den nye læringsform er specielt gavnlig for marginaliserede elever, da den giver mulighed for at ændre den negative fortælling, der ofte findes om eleverne i heltidsundervisningen, og som hindrer eleverne i at udvikle sig. En stor del af skolens opgave er at give eleven troen tilbage på sig selv. Det lyder enkelt, men er en lang og hård proces. Når først eleven har fået troen tilbage på sig selv, er en stor del af opgaven løst, og et afgørende skridt mod målet er taget. Ved at fokusere på elevernes ressourcer kan læreren i skolen være med til at ændre elevens fortælling til en positiv fortælling.

”Vores handlinger er naturligvis valgt af os selv og er derfor styret af vores personlighed. Men vi skabes og defineres i et samspil med andre og altså i relation med andre mennesker. Denne relation baseres på og opretholdes gennem kommunikation – gennem vores sprog. At være med til at skabe historier og dermed at være med til at beskrive sig selv er også med til at definere de handlinger, vi vælger.”¹⁷

Det første skridt på vejen mod elevens genvundne selvtillid tages, når eleven oplever, at læreren møder ham med anerkendelse og respekt, og at læreren tror på ham. Først da kan eleven begynde at tro på sig selv igen. En positiv italesættelse af eleven kan hjælpe eleven til at flytte sig fra en marginal position til en legitim perifer position – blandt andet ved at eleven får omdannet sin selvopfattelse i en positiv retning.

¹⁷ Simonsen 2007:40



Model fra Allan Simonsen 2007:40

Modellen illustrerer, hvordan elevens handlinger i høj grad påvirkes af, hvilke forventninger han eller hun mødes med, og hvilken fortælling, der eksisterer om eleven – både den fortælling, som eleven fortæller om sig selv, og som fortælles om eleven af fx lærere. Derudover påvirker elevens handlinger også fortællingen. For at ændre et destruktivt handlingsmønster er en ændret fortælling derfor et oplagt sted at starte.

Af samme grund kan et kontekstskifte virke kompetenceudviklende for de marginaliserede unge. Eleverne får

mulighed for at vise nye sider af sig selv, når de sættes i situationer, som de magter. Derfor er heltidsundervisningens mulighed for at skifte kontekst fra klasseværelset til et andet læringsmiljø optimal for eleverne, da de derigennem får mulighed for at vise de ressourcer, som måske overses i klasseværelset.

Den højere lærernormering i heltidsundervisningen gør det i højere grad muligt at tage udgangspunkt i den enkelte elev og at finde frem til de styrker, som eleven har. Ofte gemmer eleverne på alternative ressourcer, som ikke er blevet værdsat i folkeskolen. I

heltidsundervisningen er det vigtigt at finde frem til disse ressourcer og anerkende dem. Eleven skal i skolen mødes af et alternativ, hvor strukturen og indholdet er afstemt efter hans forudsætninger, hvor opgaverne og kravene passer til hans udgangspunkt, og hvor han kan føle sig udfordret og opleve sejr. Det er lærerens rolle at lære af eleven, hvem eleven er - hvad der interesserer ham, hvad der er hans stærke sider og hans potentialer, hans forhåbninger og drømme - og at hjælpe ham til at anvende de ressourcer, han har til at realisere disse forhåbninger.¹⁸

Et eksempel på en positiv fortælling

Et eksempel på et projekt, hvor de unges alternative ressourcer anvendes og anerkendes, er det 3-årige gadeplansprojekt i Københavns Kommune, "De Vilde Unge". Projektets koncept er, at "vilde" unge kommer for at hjælpe andre vilde unge. De marginaliserede unge er vant til at møde socialpædagogiske projekter for at få behandling eller blive hjulpet - de er vant til at være objekter for intervention. Projekt "De Vilde Unge" gør op med den opfattelse af de unge og forsøger i stedet at anerkende og inddrage de unge i projektet. Målet er at få de unge til selv at

formulere ønsker og behov, og projektet skal tage udgangspunkt i den enkelte unges behov og ressourcer. De unge mødes med en forventning om, at de er kompetente, og de gives ansvar for egne opgaver. Deres sagsakter bliver ikke læst af medarbejderne, og de mødes derfor så fordomsfrit som muligt, og ikke med en negativ forventning.

Helt konkret fungerer projektet således, at marginaliserede unge engageres i forskellige små projekter, der handler om et emne, der berører dem. I nogle projekter modtager de unge en "arbejdsdusør" for at medvirke.

Ungdomskonferencen "Hjerter i sovs" kan bruges som eksempel. Konferencen blev udelukkende kørt af de unge selv og handlede om temaer, som de unge fandt relevante. Konferencen blev en stor succes og fik masser af mediedækning. I konferencen blev de unges store viden om ungdomsproblemer i et marginaliseret miljø anvendt på en konstruktiv måde. På samme måde kan de unge blive "ledere" for små projekter og få ansvar for deres egen gruppe. Fordelen ved at anvende unge, der selv færdes i det hårde miljø som ledere er, at de unge har kendskab til andre unges problemer i miljøet. De kan bedre sætte sig i de unges sted og har kendskab til lokalområdet. Pga. deres netværk i miljøet, kan de stoppe konflikter tidligere¹⁹.

¹⁸ Hansen et al. 2002:70ff

¹⁹ Malmberg & Nielsen:88-98

Denne positive anvendelse af de "tidligere rødders" problematiske baggrund har en enorm betydning for de unges selvværd og selvforståelse. Ved at gøre målgruppen til en del af arbejdsstyrken, føler de unge sig nødvendige. De føler, at de gør noget, der nytter. Ved yderligere at anvende en arbejdsdusør signalerer projektmedarbejderne meget tydeligt, at de unges arbejde er værdsat, og at det har betydning. Projektet er, med andre ord, med til at ændre den negative fortælling, der findes om de marginaliserede unge. Ved at omdanne de unges svaghed til en styrke ændres forventningsmønsteret – både fra de unges eget synspunkt, fra forældrenes og fra medarbejdernes.

Heltidsundervisningens muligheder for at udvikle sociale og faglige kompetencer

Et læringsmiljø, hvor både sociale og faglige kompetencer bedst muligt kan udvikles, er et miljø, hvor eleverne har mulighed for at oprette et konstruktivt praksisfællesskab. Hvor de kan samles om et projekt, der producerer en fællesskabsfølelse, og hvor de kan lære af hinanden, hvilke regler der gælder i netop det fællesskab. Ved at deltage i sådan et fællesskab udvikles sociale kompetencer, hvilket er forudsætningen for, at fagligheden også kan udvikles.

Med et kontekstskifte fra det "normale" klasseværelse, kan lærerne give eleverne mulighed for at vise sider af sig selv, de ikke normalt ville have mulighed for at vise. Dermed kan lærerne være med til at opfange ressourcer hos eleverne – eller måske at vende nogle af elevernes svagheder til styrker – og vise dem, at de kan noget, der anerkendes.

At ændre de marginaliserede unges negative fortælling til en positiv er altafgørende i de unges udvikling, og har stor betydning for deres selvopfattede kompetence og dermed for deres sociale

evner. Samtidigt er det dog også vigtigt, at de unge får styrket deres faglige evner. Ofte vil sociale problemer hos de unge blokere for deres evner til at udnytte de faglige egenskaber, de allerede besidder. Derfor kan deltagelse i et konstruktivt socialt fællesskab i nogle tilfælde være tilstrækkeligt til, at de marginaliserede unge formår at udnytte deres allerede eksisterende faglige ressourcer.

I mange tilfælde vil de unge dog være så dårligt rustet, rent fagligt, fra folkeskolen, at de også har behov for at styrke deres faglige kompetencer for at kunne begå sig i samfundet efterfølgende. Derfor er det vigtigt, at heltidsundervisningen sørger for også at fokusere på det faglige aspekt ved undervisningen.

Når dette er sagt, skal det pointeres, at et fokus på faglighed ikke er ensbetydende med undervisning ud fra "det gamle paradigme". Fokus på faglighed kan sagtens udføres i praksisfællesskaber – som eksemplet med madlavningskurset viste. Ved at skabe miljøer, hvor praksisfællesskaber kan opstå, kan

lærerne være med til at fokusere både på faglige og sociale aspekter ved elevernes udvikling og dermed opretholde heltidsundervisningens særlige position som et socialpædagogisk undervisningstilbud.

Forfattere:

(Til kolofonen:)

© 2008 TMC
Bo Ertmann & Sidsel Vinter-Andersen,
Teori og Metodecentret,
Professionshøjskolen København,
University College Copenhagen

Litteratur

Gremaud, André 2002: *Risikobørn – betydningen af forældretab i barndommen. Rapport for undersøgelse af risikobørn og unge i ungdomsskolens heltidsundervisning.*
Heltidslærerforeningen i ungdomsskolen

Hansen, Vibeke Abilskov & Jens Jakobsen 2002: *Pilotundersøgelse af heltidsundervisningen i den kommunale ungdomsskole (§33.3-undervisning).*
Svendborg : Forfatter Forlaget

Jensen, Bente 2003: "Social kompetence – pædagogisk praksis med fokusering på det sociale", i Ministeriet for Familie og forbrugsanliggender: *Faglige indspil til pædagogiske læreplaner – en artikelsamling*

Lave, Jean & Etienne Wenger 1998: *Situeret læring.* København: Hans Reitzels Forlag

Malmberg, Esther & Jimmie Gade Nielsen: Projekt De vilde Unge – en evalueringsrapport

Mørck, Line Lerche 2006: *Grænsefællenskaber – læring og overskridelse af marginalisering.*
Roskilde: Roskilde universitetsforlag

Nygren, Pär 2004: *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer.* Oslo: Gyldendal Akademisk

Ogden, Terje 2001: *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Region Hovedstaden 2008: *Danmarks hovedstadsregion – en international storbyregion med høj livskvalitet og vækst.* (forslag til regional udviklingsplan)

Simonsen, Allan 2007: *Gennembrudspædagogik.* Dansk psykologisk forlag