

Undervisning i bevægelse – GO

En evaluering af VUC Sønderjyllands projekt

Undervisning i bevægelse

Finn Wiedemann

*Institut for Kulturvidenskaber,
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik
Nr. 95. 2014

INDLEDNING	6
RESUME	9
EVALUERINGENS OG FØLGEFORSKNINGENS INDHOLD.....	12
SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE (UDVALGTE RESULTATER)	13
KURSISTERNES ERFARINGER MED UDDANNELSE	15
FORVENTNINGER EFTER FORLØBETS AFSLUTNING	15
SAMMENFATNING PÅ SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	16
AFSLUTTENDE SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	17
SAMLET BESVARELSE:	18
KURSISTERNES ALDERSFORDELING.....	18
AFSLUTTET UDDANNELSE	18
HOLDNINGER TIL GO	19
DELTAGELSE I AKTIVITETER MED DE UNIFORMEREDE KORPS.....	20
EFTER GO.....	20
INTERVIEW MED KURSISTERNE.....	22
FORVENTNINGER OG ERFARINGER	22
PROJEKTETS SÆRLIGE PÆDAGOGISKE PROFIL	23
MOTION OG BEVÆGELSE	24
ANVENDELSERIENTERING.....	25
KURSISTERNES UDVIKLING.....	25
RÅD TIL KOMMENDE KURSISTER OG LÆRERE	26
LÆRERNES ERFARINGER	27
KURSISTERNES UDVIKLING.....	28
DANNELSE OVERFOR UDDANNELSE	28
FORMÅL.....	30
EVALUERING.....	30
SAMARBEJDET MED DE UNIFORMEREDE KORPS.....	32
ANVENDELSERIENTERET UNDERVISNING.....	32
FYSISK BEVÆGELSE	34
ANBEFALINGER.....	34
VISITATION	34
FYSISKE RAMMER.....	35

FOROMTALE AF PROJEKTET	36
KONTAKTLÆRERORDNING	36
EKSTRA LÆRER – TO-LÆRERORDNING	37
ORGANISATION	37
EVALUERING	39
REALISERINGEN AF PROJEKTETS MÅLSÆTNINGER	41
PROJEKTETS LEVERANCER (DE LANGSIGTEDE EFFEKTER)	42
PROJEKTETS SÆRLIGE PÆDAGOGIK	43
SAMMENFATTENDE	46
FREMTIDEN	46
ANBEFALINGER.....	46
ORGANISATION	48
PÆDAGOGIK	48
FORSKNINGSDEL.....	50
TEORI	51
TEORIER OM SOCIAL LÆRING.....	53
ENGAGEMENT, FANTASI OG INDORDNING	54
LIVSHISTORISKE ANALYSER	55
LIVSHISTORIE 1.....	56
PERSONER	56
SIGNIFIKANTE BEGREBER OG METAFORER.....	57
PRAKSISFÆLLESSKABER	57
PERSPEKTIV	58
ANDET INTERVIEW	58
SAMMENFATTENDE	60
LIVSHISTORIE 2.....	60
PERSONER	61
SIGNIFIKANTE BEGREBER OG METAFORER.....	62
PRAKSISFÆLLESSKABER	62
FORVENTNINGER.....	63
LIVSHISTORIE ANDEN RUNDE.....	63
LIVSHISTORIE 3.....	65
PERSONER	66

PRAKSISFÆLLESSKABER	66
SIGNIFIKANTE BEGREBER OG METAFORER.....	67
PERSPEKTIV	67
ANDET INTERVIEW	68
SAMMENFATNING PÅ DE TRE LIVSHISTORIER	70
BELYSNING AF FORSKNINGSPØRGSMALENE	73
HVORDAN ER SAMMENHÆNGEN MELLEM DE STUDERENDES (KURSISTERNES) TIDLIGERE ERFARINGER MED SKOLE OG UDDANNELSE OG DE ERFARINGER, DE GØR SIG I LØBET AF PROJEKTET?	73
PÅ HVILKEN MÅDE BIDRAGER PROJEKTET TIL DE STUDERENDES BIOGRAFISKE LÆRING?	74
HVILKEN ROLLE SPILLER DEN INSTITUTIONELLE LÆRING FOR DE STUDERENDES BIOGRAFISKE LÆRING, OG DERMED DE ERFARINGER, STRATEGIER OG PERSPEKTIVER, SOM DE STUDERENDE MÅTTE UDVIKLE?	75
PÅ HVILKEN MÅDE BIDRAGER PROJEKTETS SAMARBEJDSPARTNERE (DE UNIFORMEREDE KORPS) OG DE KURSUS- OG UDDANNELSESFORLØB, DE TILBYDER, TIL DE STUDERENDES BIOGRAFISKE LÆRING, STRATEGIER OG PERSPEKTIVER?	76
LITTERATURLISTE	77
BILAG	79
INTERVIEWGUIDE UNDERVISERE	79
INTERVIEWGUIDE KURSISTER.....	80

Indledning

Denne rapport har til formål at samle op på de erfaringer, som er gjort i forbindelse med gennemførelsen af VUC Sønderjyllands projekt *Undervisning i bevægelse*.

VUC Sønderjylland har i årene 2012-2015 modtaget midler fra Region Syddanmarks uddannelsespulje til at igangsætte et projekt, der handler om at få unge mænd i alderen 18-30 år til at gennemføre folkeskolens afgangseksamen med henblik på, at de efterfølgende kan påbegynde en ungdomsuddannelse.

Baggrunden for dette er blandt andet forsøget på at få flere unge til at gå i gang med en ungdomsuddannelse i region Syddanmark og at få unge mænd til at gennemføre en videregående uddannelse. Eksempelvis har unge mænd en lavere uddannelsesfrekvens end unge kvinder i regionen. Målsætningen med projektet er således overordnet at øge uddannelsesfrekvensen i Region Syddanmark. Se www.syddanskuddannelsesaftale.dk.

Undervisning i bevægelse har været karakteriseret ved en særlig pædagogisk profil, som blandt andet har handlet om, at fysisk bevægelse og anvendelsesorienteret undervisning skal spille en central rolle. I forsøgsbeskrivelsen er der ligeledes lagt op til, at dele af forsøget skal gennemføres i samarbejde med de såkaldt uniformerede korps, f.eks. hæren, beredskabsstyrelsen og politiet. I beskrivelsen af projektet hedder det:

Der skal inddrages pædagogiske metoder fra Politiet, Beredskabsstyrelsen og Forsvaret. Undervisningen skal dels foregå på disse institutioner, på træningsfaciliteter, i naturen og på bootcamps.

Det egentlig nye ved projektet, sammenlignet med beslægtede projekter, udgøres i høj grad af samarbejdet med de såkaldt uniformerede korps.

Nærværende rapport har fokus på den del af forsøget, som er blevet gennemført i skoleåret 2012-2013 i henholdsvis Haderslev, Aabenraa og Sønderborg, hvor især uddannelsesudbuddene i Haderslev og Sønderborg er blevet fulgt.

I oktober 2012 udkom en intern rapport, som samlede op på de første foreløbige erfaringer og videregav en række anbefalinger.

Undersøgelsen har været tilrettelagt som kombineret evaluering og følgeforskning. Der har dels været fokus på, om projektet har levet op til de mål og succeskriterier, som er formuleret for projektet, dels har forskellige forskningsspørgsmål været styrende for den empiriindsamling, som har fundet sted og den efterfølgende bearbejdning og analyse.

Til grund for rapporten er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt eleverne i de tre byer. Spørgeskemaundersøgelsen har indledningsvis afdækket kursisternes baggrund og forventninger til projektet. Den afsluttende spørgeskemaundersøgelse har belyst kursisternes erfaringer og vurderinger af forløbet.

Der er endvidere gennemført et interview med henholdsvis de fire lærere, som har været involveret i forløbet i Haderslev og et lærerinterview med de to lærere, som har stået for forløbet i Sønderborg. I starten af undervisningsåret blev der tillige gennemført livshistorisk orienterede interview med seks kursister. Det drejer sig om henholdsvis tre kursister fra Haderslev og tre kursister fra Sønderborg. Interviewene handlede om kursisternes baggrund, uddannelseserfaringer og deres forventninger til forløbet.

Planen var at vende tilbage til de samme kursister i slutningen af forløbet med henblik på at høre om deres erfaringer med projektet. Fem af de kursister, som blev interviewet indledningsvis, er blevet geninterviewet i slutningen af forløbet. Det var desværre ikke muligt at træffe aftale med den sjette kursist, som ikke var tilstede på det aftalte interviewtidspunkt. De lærere, som har været involveret i forløbet i henholdsvis Sønderborg og Haderslev, er ligeledes blevet geninterviewet i slutningen af forløbet, hvor de er blevet spurgt om deres erfaringer med projektet.

Nærværende rapport er bygget op på den måde, at der først gives et kort resume af rapportens konklusioner og anbefalinger. Dernæst præsenteres det opdrag og design, som ligger til grund for rapporten.

I det efterfølgende kapitel gengives resultaterne fra den gennemførte elevspørgeskemaundersøgelse. I et femte kapitel præsenteres elevernes erfaringer. I det næste kapitel stilles der skarpt på lærernes erfaringer

med projektet. I det syvende kapitel, som udgør rapportens evalueringsdel, holdes projektets resultater op de mål, som er formuleret for projektet.

I det ottende og niende kapitel præsenteres rapportens forskningsdel. Indledningsvis redegøres der for analysens metodiske og teoretiske grundlag. I forlængelse heraf gengives og analyseres tre af de livshistorisk orienterede interview, som er gennemført, med henblik på at formidle en mere dybdegående og personlig beskrivelse af kursisternes erfaringer og de dannelses- og uddannelsesprocesser, som projektet har givet anledning til.

Det sidste og niende kapitel gengiver forskningsdelens konklusioner.

Den ikke akademisk interesserede læser kan springe denne sidste del af rapporten over.

Resume

Projektets overordnede formål er, at 75 %, som påbegynder uddannelsen skal fuldføre projektet. Dette mål ser ikke ud til at være nået. Tættest på målet, er projektet kommet i Haderslev, hvor frafaldet har været mindst. Den større gennemførelsesprocent her hænger sandsynligvis sammen med, at forløbet i Haderslev indholdsmæssigt, pædagogisk og organisatorisk har været det mest homogene af de tre forløb.

En anden central målsætning for projektet er, at 75% af de kursister, som gennemfører forløbet, efterfølgende skal påbegynde en ungdomsuddannelse. Med udgangspunkt i spørgeskemaundersøgelsens svar ser det ikke ud til, at dette mål er blevet indfriet. Her angiver 50 %, at de efterfølgende har planer om at påbegynde en ungdomsuddannelse.

Et tredje mål for projektet er, at 80 % af de deltagende unge skal have fundet projektet motiverende og spændende. Dette mål ser umiddelbart ud til at være blevet indfriet, jf. den gennemførte spørgeskemaundersøgelse.

Projektet har pædagogisk set blandt andet haft fokus på træning og anvendelsesorienteret undervisning. Denne pædagogiske organisationsform ser især ud til at have spillet en relativt stor rolle i begyndelsen af forløbet, men er kommet til at spille en mindre rolle efterhånden, som projektet er skredet frem. Dette hænger blandt andet sammen med, at der hen ad vejen er kommet mere fokus på den uddannelsesmæssige dimension.

Projektet har tillige haft til hensigt at skulle inddrage pædagogiske metoder fra blandt andet politiet og hæren. Mest udtalt er dette sket i Haderslev, som gennem hele året har haft et kontinuerligt samarbejde med hæren.

Generelt er målsætningen dog langt fra blevet realiseret i et omfang som tilsigtet. Det gør det vanskeligt at forholde sig til en af projektets helt centrale hypoteser. Nemlig at et samarbejde med de såkaldt

uniformerede korps kan tilbyde et særligt pædagogisk rum, som især unge mænd har gavn og glæde af.

Projektets positive resultater peger på, at en stor gruppe af de unge, som har deltaget i projektet, dannelses- og uddannelsesmæssigt har kunnet profitere af forløbet.

En lang række af deltagende kursister har fagligt, og især socialt og personligt, haft glæde af projektet, sådan at de er blevet mere uddannelsesparate. Enkelte kursister giver dog også udtryk for, at projektet har skuffet dem, ligesom de vurderer, at både det uddannelses- og dannelsesmæssige udbytte har været ringe.

Et andet af projektets pædagogiske resultater er, at en vellykket pædagogik kan beskrives som en pædagogik, hvor det relationelle, deltagerspecifikke, undersøgende og eksperimenterende har gode vilkår, og hvor der er plads til faglig og social variation.

Denne pædagogik ser ud til at have bedst betingelser inden for et tæt kollegialt samarbejde, hvor der er plads og rum til løbende videns- og erfaringsdeling blandt underviserne, sådan som det ser ud til at have været tilfældet i Haderslev.

Den foreløbige konklusion er, at det i højere grad er disse lidt kedelige gamle pædagogisk dyder, som bærer frugt frem for uniformer, action og spænding.

Fremadrettet anbefales det at skærpe opmærksomheden omkring visitationsprocessen. Der er blevet optaget kursister, som har en udvist en adfærd, som har været til skade for projektet. Ligesom der er blevet optaget kursister, som har haft så store personlige og sociale problemer, at det ikke har været muligt at huse dem inden for et projekt af denne karakter.

Et centralt tema i projektet har været forholdet mellem dannelse og uddannelse, som har været et spændingsfelt, underviserne har skullet forsøge at navigere i. Her har de både skullet tage hensyn til kursister, som ikke var motiveret og klar til at tage en afgangseksamen og mere

motiverede og ressourcestærke kursister, som havde et mere målrettet uddannelsesperspektiv.

Som nævnt har det vist sig vanskeligt at etablere stabile og varige kontakter til de såkaldt uniformerede korps. Fremadrettet kan der eventuelt arbejdes med en bredere samarbejdsflade, hvor der knyttes kontakter til det civile samfunds institutioner, ligesom der måske kan tænkes i et bredere idræts- og bevægelsesbegreb, hvor f.eks. elementer som sundhed og livsstil indgår.

Evalueringens og følgeforskningens indhold

I projektbeskrivelsen er det formuleret, at IFPR (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, nu Kulturvidenskaber) skal levere evaluering og følgeforskning i tilknytning til projektet: *Undervisning i bevægelse – udvikling af en model for en træningsbaseret tilgang til træning og uddannelse*.

I det følgende beskrives kort den evaluering og følgeforskning, som har fundet sted i relation til projektet. I forskningsafsnittet vil der mere indgående blive redegjort for de forskningsmetoder, som er blevet benyttet.

Rent evalueringsteoretisk er der blevet gennemført en målevaluering (Dahler Larsen og Kroghstrup (red.), 2001), hvor der er blevet analyseret på, i hvilket omfang projektet har formået at realisere de mål, som var formuleret for projektet.

I tilknytning hertil diskuteres det, i hvilket omfang projektet evt. bør justeres og udvikles fremadrettet med henblik på at realisere dets målsætninger og hensigter. Der er her tale om en evalueringsform, hvis sigte kan karakteriseres som læring (f.eks. Dahler Larsen, 2006; Verdung, 1999).

Rent teoretisk kan den følgeforskning, som ledsager projektet beskrives som refleksionsforskning (Ambrosius Madsen, 2001), dvs. en forskning som har til formål at levere reflekterede input og tilbagemeldinger (f.eks. i form af analyser) til feltet. Forskningen forsøger undervejs at indgå i dialog med feltet om analyser og mulige interventioner. Forskningen har dog ikke ansvar for og medvirker ikke til igangsættelse af egentlige aktioner og interventioner, sådan som det f.eks. er tilfældet i såkaldt actionsforskning.

Rent metodisk trianguleres mellem kvantitative og kvalitative metoder. I den indledende fase er der blevet gennemført en papirbaseret spørgeskemaundersøgelse, som har til formål at identificere kursisternes baggrund, profil og forventninger. Afslutningsvis er en tilsvarende spørgeskemaundersøgelse blevet gennemført med henblik på at

indkredse kursisternes erfaringer og vurderinger af forløbet (Andersen og Hansen, 2009).

Der er tillige blevet foretaget en række livshistorisk orienterede interview (Horsdal 2000; 2012) med udvalgte kursister med henblik på at indkredse kursisternes hidtidige erfaringer med skole og uddannelse samt deres fremadrettede uddannelsesperspektiv.

I denne indledende fase gennemførtes tillige kvalitative semi-strukturerede interview (Kvale og Brinkmann, 2009) med udvalgte undervisere med det formål at indkredse deres forventninger og foreløbige erfaringer med kurset.

Afslutningsvis i forløbet gennemføres på ny interview med kursister og undervisere med henblik på at analysere deltagerenes samlede erfaringer og diskutere det fremtidige udviklingspotentiale i relation til igangsættelse af eventuelle tilsvarende forløb.

Rent teoretisk inddrages der teorier om biografisk læring (Alheit, 1995; Alheit og Dausien, 2002) og teorier om social læring, praksisfællesskaber og identitet (Lave og Wenger, 1999; Wenger, 2004).

I forskningsdelen af rapporten redegøres der mere udførligt, for den livshistoriske metode og de teorier, som er blevet anvendt.

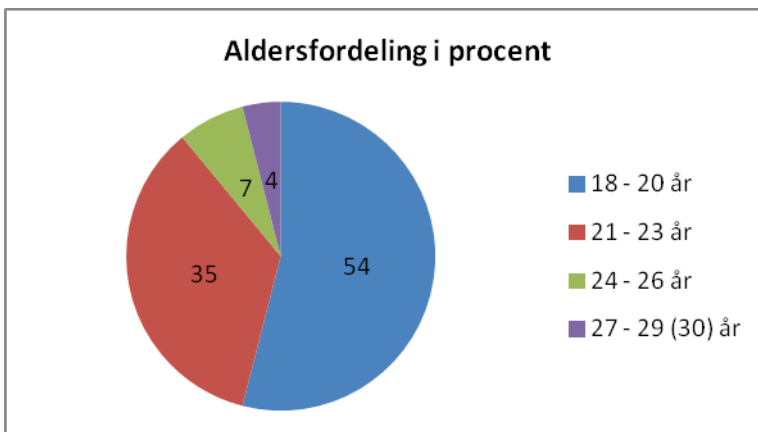
Spørgeskemaundersøgelse (udvalgte resultater)

Som tidligere nævnt blev der indledningsvis, medio august og september 2012, gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt kursisterne, som blandt andet havde til formål at indkredse deres profil. Denne rapport var intern, dvs. den kun henvendte sig til deltagende undervisere. Dele af rapportens resultater skal derfor kort gengives. Det drejer sig om den del, der handler om kursisternes baggrund og profil samt syn på læring.

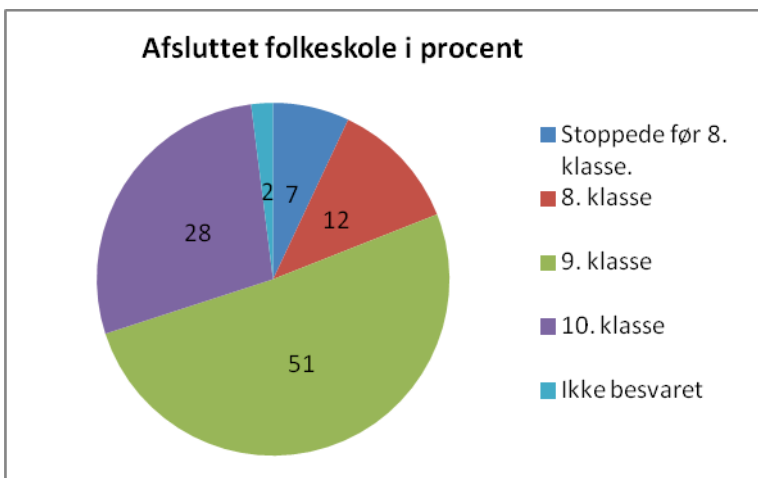
18 kursister fra Aabenraa, 15 fra Sønderborg og 24 fra Haderslev deltog i undersøgelsen, i alt 57 kursister. I enkelte tilfælde besvarede enkelte kursister ikke alle spørgsmålene.

Undersøgelsen viser, at 75 % af kursisterne er mænd og 25 % kvinder.

Kursisternes aldersfordeling viser, at lidt over halvdelen af kursisterne er mellem 18-20 år, mens lidt over en tredjedel er mellem 21-23 år. Resten er mellem 24-30 år.



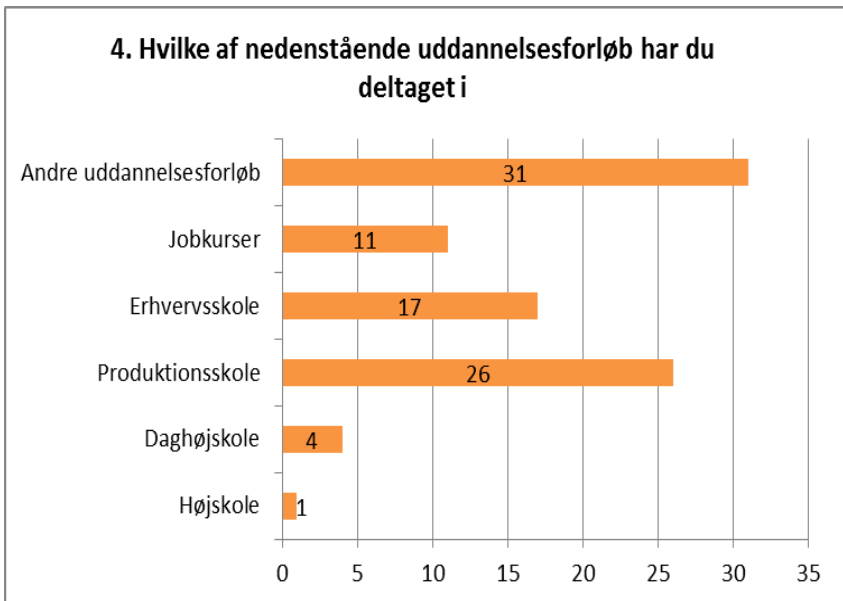
51 % af kursisterne har afsluttet folkeskolen med en eksamen fra 9. klasse, 28 % har afsluttet 10. klasse, og 19 % har ikke en afsluttende eksamen fra folkeskolen.



Kursisternes erfaringer med uddannelse

Kursisterne er blevet spurgt om, hvilke erfaringer de har med forskellige uddannelsesforløb forud for forløbet *Undervisning i bevægelse*. 53 % angiver at have gået på produktionsskole, mens i alt 57 % angiver at have deltaget i et uddannelsesforløb på en erhvervsskole. 9 % af kursisterne har været på højskoler og daghøjskoler. Ud fra spørgeskemaet angives der ikke, om uddannelsesforløbene er afsluttede.

Mange af kursisterne har altså uddannelseserfaringer fra andet end folkeskolen. Dette svarer udmærket til den profil, som den "normale" avu-kursist har. I rapporten *Nye udfordringer for VUC*, (2013, 22 ff.), angives det f.eks., at 46 % af alle fuldkursister fra 2010 har en eller flere afbrudte uddannelser bag sig.

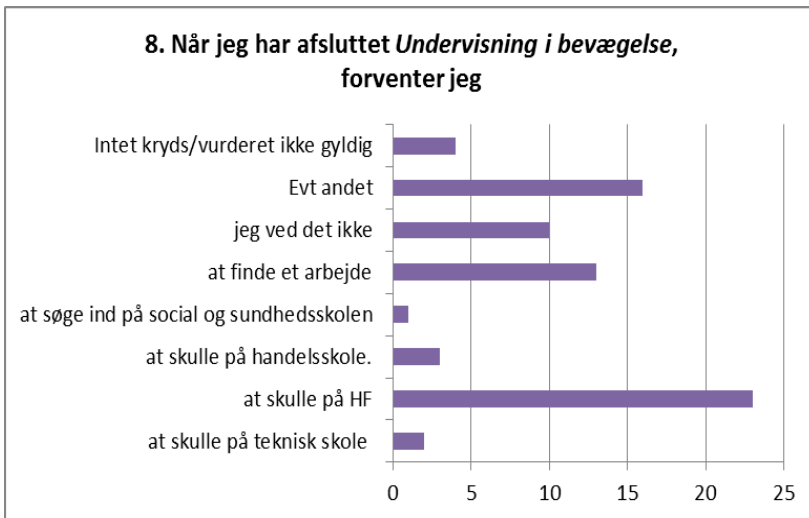


Forventninger efter forløbets afslutning

Kursisterne er ligeledes blevet spurgt om, hvad de forventer at bruge forløbet til, når de engang er færdige. Her tilkendegiver ca. halvdelen (47 %) af de adspurgte kursister en forventning om, at de skal på hf, mens 25 % har forventninger om at finde et arbejde.

21 % af kursisterne ved ikke, hvad de forventer at skulle gå i gang med efter afslutning af forløbet. 23 % tilkendegiver mere end en forventning, hvilket eventuelt kan tolkes som et udtryk for, at de endnu ikke har formuleret et klart perspektiv med forløbet.

Der var i spørgeskemaet også mulighed for at tilkendegive *eventuelt andet*, og her har 15 % svaret, at de forventer at søge ind til militæret.



Sammenfatning på spørgeskemaundersøgelse

Den indledende spørgeskemaundersøgelse viser, at størstedelen af kursisterne er unge mænd i alderen 18-20 år, som har afsluttet folkeskolens 9. klasse. Rigtig mange af kursisterne har erfaring fra erhvervsskole og produktionsskole og for nogles vedkommende begge dele. Cirka halvdelen af de adspurgte kursister angiver, at de selv har valgt *Undervisning i bevægelse*. Halvdelen af kursisterne giver ligeledes udtryk for, at forløbet skal føre hen frem imod en hf.

I spørgeskemaundersøgelsen blev kursisterne spurgt om, hvilke undervisnings- og læringsformer, de foretrækker. Mange af kursisterne foretrækker en pædagogisk formidlingsform, hvor det er tydeligt, at der er et konkret sigte eller mål med undervisningen. Relativt mange

foretrækker ligeledes en læringsform, hvor læreren spiller en central rolle i forbindelse med organisering og tilrettelæggelse af undervisningen, ligesom mange giver udtryk for, at de foretrækker en læringsform, hvor de samarbejder med andre kursister med afsæt i kendte opgaver. På den baggrund ser der ud til, at mange af kursisterne foretrækker traditionelt fagformidlende undervisning og gruppearbejde, hvor læreren er styrende, og hvor klasseværelset udgør det primære læringsrum (om de forskellige læringsrum se Wiedemann og Zeuner, 2012).

Dog er der væsentlige forskelle på kursisternes vurderinger fra de tre kursussteder, hvor kursisterne fra Haderslev i højere grad er enige i, at de lærer bedst ved at arbejde med mere selvstændige opgaver end ved traditionel tavleundervisning. I den første rapport blev den forskel fortolket som et udtryk for, at forløbet i Haderslev har haft en mere homogen start og derfor var motiveret for mere selvstændige og mindre lærerstyrede undervisningsformer.

Afsluttende spørgeskemaundersøgelse

I forbindelse med afslutningen af forløbet blev der blandt kursisterne i de tre byer, Haderslev, Aabenraa og Sønderborg, gennemført en afsluttende spørgeskemaundersøgelse.

Denne har handlet om kursisternes erfaringer og vurderinger af projektet. Udover faktuelle spørgsmål om køn, alder og uddannelse har kursisterne besvaret spørgsmål om deres vurderinger af forløbet, deres mulige udbytte, samarbejde med de uniformerede korps og planer for fremtiden. Hvor den første undersøgelse forsøgte at afdække kursisternes forventninger og baggrund, vægter denne anden undersøgelse kursisternes faktiske erfaringer.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i maj 2013. I alt 31 kursister af de cirka 40-45 kursister, som var tilbage på undersøgelsestidspunktet, har besvaret spørgeskemaundersøgelsen, heraf 16 i Haderslev, 7 i Aabenraa og 8 i Sønderborg.¹

¹ Det har ikke været muligt reelt at få fastlagt, hvor mange kursister der var tilbage på undersøgelsestidspunktet. Nogle kursister har været fraværende gennem kortere eller længere tid, hvorfor det kan være svært at afgøre, om de reelt stadig gik på kurset. Det bedste bud er 40-45 kursister.

Samlet besvarelse:

Undersøgelsen viser, at 20 % af de studerende er unge kvinder, mens resten er unge mænd. Da talmaterialet er så spinkelt, er det ikke muligt at konkludere entydigt, at frafaldet er højere blandt de deltagende kvinder, selv om der med afsæt i undersøgelsen kan spores en svag tendens. Således var 25 % af de kursister, som besvarede spørgeskemaet tilbage i maj, unge kvinder.

Køn	Antal	Procent
Mand	26	80,5 %
Kvinde	5	19,5 %

N:31

Kursisternes aldersfordeling

90 % af kursisterne var mellem 18-23 år i den første undersøgelse. Dette tal er stort set identisk med den afsluttende undersøgelse, det ser altså ikke umiddelbart ud til, at f.eks. frafaldet blandt de ældre kursister er større end blandt de yngre kursister.

Kursisternes aldersfordeling	Antal	Procent
18-20	15	48 %
21-23	10	32 %
24-26	4	13 %
27-29	2	7 %

N: 31

Afsluttet uddannelse

I forhold til hvordan sammenhængen er mellem længden af kursisternes hidtidige afgangseksamen fra folkeskolen, og så de kursister som er tilbage, ser det ud til, at frafaldet har været størst blandt de kursister, som inden forløbet er gået ud af folkeskolen i 8. klasse og tidligere samt de kursister, som har en 9. klasses afgangseksamen.

Antallet af kursister, som havde en 10. klasses afgangseksamen var i august-september 20%, mens det nu er 36%. Det er sandsynligt, at denne gruppe, som i udgangspunktet har haft de bedste skolekundskaber, har haft flest ressourcer til at gennemføre forløbet.

Omvendt tyder det ikke entydigt på, at den gruppe, som man kunne formode havde de færreste skolemæssige ressourcer, og som er gået ud af 8. klasse eller tidligere, har haft meget stort frafald.

I august-september havde 21 % af kursisterne denne baggrund, mens dette nu er 16 %. Det er et positivt resultat, at projektet ser ud til at have fastholdt denne gruppe, som fagligt må formodes at være den svageste.

Afsluttet uddannelse	Antal	Procent
8. klasse		
9. klasse	15	48 %
10. klasse	11	36 %
Ikke afsluttet folkeskole	5	16 %

N: 31

Holdninger til GO

Størstedelen af kursisterne giver udtryk for, at *Undervisning i bevægelse* har været spændende, ligesom at en stor del af kursisterne vurderer, at de har udviklet sig fagligt, personligt og socialt i løbet af året.

En stor del af kursisterne vurderer ikke, at forløbet har bidraget til, at de er blevet mere sunde. Cirka halvdelen vurderer heller ikke, at GO har medført, at de er blevet mere sikre på, hvad de skal fremover.

De sidste to resultater tyder på, at forløbet ikke helt har haft held til at opfylde den del af målsætningen, som har handlet om, at kursisterne har skullet vælge ungdomsuddannelse efterfølgende.

Er du enig i følgende udsagn?	Procent		Antal	
	Nej	Ja	Nej	Ja
Jeg synes, at GO har været spændende	4	27	13 %	87 %
I løbet af projektet har jeg udviklet mig meget fagligt	9	22	29 %	77 %
GO har medvirket til, at jeg har udviklet mig som person	12	19	38 %	62 %
GO har hjulpet mig til at blive mere sund	19	11 (1 mangler)	63 %	37 %
GO har betydet, at jeg er blevet mere social	12	19	38 %	62 %
GO har medført, at jeg nu er sikker på, hvad jeg skal fremover	15	14 (2 mangler)	52 %	48 %

N: 31

Deltagelse i aktiviteter med de uniformerede korps

De fleste kursister giver udtryk for, at samarbejdet med de uniformerede korps har været spændende, og at det har været et godt afbræk i skolehverdagen. Der er lidt delte meninger blandt kursisterne om, at deltagelsen har medført, at de har udviklet sig fagligt og personligt. Den generelle vurdering blandt kursisterne er, at det har været spændende og relevant.

Deltagelse i aktiviteter med de uniformerede korps

	Nej	Ja	Nej	Ja
Samarbejdet med de uniformerede korps har været rigtig spændende	6	23 (mangler 2)	21 %	79 %
Samarbejdet med de uniformerede korps har givet mig lyst til at lære mere	14	15 (mangler 2)	48 %	52 %
Samarbejdet med de uniformerede korps har udviklet mig som person	17	14 (mangler 4)	62 %	38 %
Samarbejdet med de uniformerede korps har været spild af tid	22	6 (mangler 3)	79 %	21 %

N:31

Efter GO

Kursisterne er blevet spurgt om, hvilke planer de har efter GO-forløbet er færdigt. 22 % forventer at skulle på hf, derudover fordeler svarene sig i mindre grad på teknisk skole, HG, militæret, finde arbejde og gå på GO-holdet igen. Cirka 20 % har angivet mere end en plan. Af dem har 4 ud af 5 svaret, at de har søgt ind til militæret.

Når jeg er færdig med GO skal jeg i gang med	Antal	Procent
hf	7	23 %
Teknisk skole	3	10 %
HG (handelsskolens grunduddannelse)	2	6 %
Militæret	2	6 %
Finde et arbejde	3	10 %
Ved ikke	5	16 %
10. klasse	1	3 %
Go-holdet igen	2	6 %
I lære	1	3 %
Mere end et svar	5 (4 militæret)	16 % (13 %) ²

N: 31

² Procentsatsen summerer kun til 99 %, da decimalerne er udeladt.

Ud fra kursisternes besvarelser ser det ud som, at størstedelen af kursisterne har konkrete planer for, hvad de skal.

Cirka 85 % af kursisterne har taget stilling til, hvad de skal efter sommerferien, mens cirka 15 % endnu ikke har stilling til, hvad de skal lave efter sommerferien. Ud af de 85 % som har konkrete planer for, hvad de skal efter sommerferien, skal cirka 10 % fortsætte på GO-holdet igen, mens cirka 25 % enten har søgt ind til militæret eller har planer om at finde et arbejde. Cirka 40 % af dem, som forventes at færdiggøre *Undervisning i bevægelse* har angivet, at de skal i gang med en ungdomsuddannelse efter sommerferien. Dette tal er 10 % højere end det antal fuldtidskursister fra 2010-årgangen, som ifølge rapporten *Nye udfordringer for VUC* (2013, 34 ff.) gik i gang med en ungdomsuddannelse efter avu.

Sammenlignes disse tal med de forventninger, som kursisterne angav kort inde i forløbet i relation til deres fremtidsplaner, kan det iagttages, at markant færre nu har planer om at søge ind på HF, hvor det i starten af forløbet var næsten halvdelen, som overvejede dette (47 %), er det nu lige under en fjerdedel.

Antallet af kursister som ikke har et konkret perspektiv med, hvad de skal efter sommerferien, er lavere sammenlignet med august-september. Her angav 23%, at de ikke havde et klart perspektiv, det tilsvarende tal er nu 16 %.

Antallet af kursister, som ønsker at finde et arbejde, er faldet fra 20 % til cirka 10%. Undervejs har flere kursister forladt projektet i forbindelse med, at de har fundet arbejde. Antallet som ønsker at søge ind til militæret efter, endt projekt er nogenlunde det samme. I august-september var det 15 %, hvilket også er tilfældet i maj-måned.

Konkluderende kan man sige, at der hvor den største ændring er sket i forhold til kursisternes forventninger er antallet af kursister, som har forventninger om at påbegynde en hf. Reelt ser det ud til, at langt færre går i gang med dette end forventet. Dette kan måske hænge sammen med, at kursisterne i løbet af året fagligt er blevet opmærksom på, at de ikke vil være i stand til at gennemføre en HF eller at de har skiftet uddannelsesperspektiv af andre årsager.

Ifølge rapporten *Nye udfordringer for VUC* (2013) gik lidt over en fjerdedel af de 30 % af kursisterne fra 2010-årgangen, som efterfølgende påbegyndte en ungdomsuddannelse i gang med en gymnasial uddannelse. Tallet her er altså mærkbart højere.

Et andet forhold, som kan påpeges, er, at gruppen af kursister, som ikke har et klart fremtidsperspektiv fortsat er relativt stor. Dette kan fremadrettet give anledning til en stigende opmærksomhed omkring dette problem i forhold til f.eks. løbende opfølgning og vejledning.

Interview med kursisterne

Kursisterne er blevet interviewet om deres erfaringer og vurderinger af projektet, herunder især om deres erfaringer med projektets pædagogiske profil. I alt fem kursister er blevet interviewet, heraf tre kursister fra Sønderborg og to kursister fra Haderslev. De samme kursister blev som tidligere nævnt ligeledes interviewet i projektets indledende fase.

Forventninger og erfaringer

Generelt giver de interviewede kursister udtryk for, at projektet har levet op til deres forventninger. Et par af de interviewede fortæller dog, at det i høj grad var tilfældet i den første del af forløbet. Senere har projektet udviklet sig på en måde, så det i højere grad har mindet om almindelig skolegang. Som en af de interviewede kursister fortæller.

Til at starte med gjorde det i hvert fald, for der var der godt i gang i den med diverse ting og sager. Bevægelse osv...Men da vi ramte vinterperioden, så begyndte det sgu at gå lidt ned ad bakke.

En enkelt af de interviewede kursister giver dog udtryk for, at projektet på ingen måde har levet op til forventningerne.

Den eneste forskel på det her og almindelig skole er, at vi har idræt.

Flere af de interviewede kursister giver udtryk for, at de reklamespots og den foromtale projektet fik, var vildledende. ”De solgte produktet bedre, end det som skete”, som en af kursisterne fortæller.

Kursisterne fremhæver især gode relationer til underviserne som noget positivt ved forløbet samt undervisernes særlige positive indstilling til undervisningen og kursisterne. Underviserne beskrives blandt andet som nogle, man er på niveau med, og som man kan joke med, og som nogle der forklarer det på en anden måde, end lærerne i folkeskolen gør.

Dette vurderes at være et centralt aspekt, da en del af kursisterne kommer med dårlige og konfliktfyldte oplevelser fra blandt andet folkeskolen og måske ofte har haft et anstrengt forhold til skole og lærere.

Noget som flere af de interviewede kursister giver udtryk for er, at det ikke har virket motiverende for deres engagement og indsats, at der har været et relativt stort fravær blandt de øvrige kursister, ligesom de har oplevet, at deres kammerater har haft en lidt løs tilgang til at aflevere opgaver.

Da vi startede var alle jo i skole hver dag. Var der en, som havde sovet over sig, så ringede man...Jo længere man kom frem og jo længere snor, man fik, desto mere slap blev det.

Projektets særlige pædagogiske profil

En væsentlig del af projektets særlige pædagogiske profil har som sagt været, at der skulle finde et samarbejde sted med de såkaldte uniformerede korps, således hæren, beredskabsstyrelsen og politiet. Forventningen var, at denne særlige maskuline og actionprægede profil måske især kunne tiltrække og motivere en gruppe unge mænd, som normalt ikke er motiverede for skolegang og uddannelse. Kursisterne er derfor også blev spurgt om deres erfaringer med denne del af projektet.

Det har dog vist sig, at det tilbud kursisterne fik, i nogen grad var forskellig fra by til by. F.eks. samarbejdede kursusstedet i Haderslev gennem hele skoleåret med hærens afdeling i Haderslev, hvor de mødtes oppe på kasernen cirka en gang om ugen og blev trænet af en

idrætsofficer. Et tilsvarende samarbejde kom aldrig i stand med hærens sergentskole i Sønderborg, som kursisterne besøgte en enkelt gang.

Udover det nævnte samarbejde har samtlige kursister besøgt flyvestation Skrydstrup to dage, hvor de blandt andet blev introduceret til forskellige brand- og redningsøvelser.

Det lykkes aldrig at få et samarbejde i gang med politiet, sådan som det ellers var planlagt.

Kursisterne fra Haderslev giver udtryk for, at samarbejdet med de uniformerede korps har været godt og spændende. Det beskrives som en god måde at ryste folk sammen på og som et fint, sjovt og anderledes afbræk i hverdagen. Den ene af de interviewede kursister nævner dog, at der efterhånden deltog færre og færre kursister i det ugentlige møde med hæren.

Som nævnt har kursisterne i Sønderborg ikke gjort de samme erfaringer. I forhold til deres få erfaringer, giver de interviewede kursister udtryk for, at det har været spændende og sjovt, og at der gerne måtte have været flere af den slags aktiviteter.

Motion og bevægelse

Et andet pædagogisk særtræk ved projektet er det store fokus på motion og bevægelse, som der har været. Alle de deltagende kursister har haft faget idræt, ligesom det var planlagt, at der ind mellem undervisningen skulle udføres forskellige former for motion og bevægelse.

Den sidste del har været praktiseret lidt forskelligt i Haderslev og Sønderborg. I Haderslev ser dette ud til at have spillet en større rolle end i Sønderborg, hvor kursisterne var sværere at motivere for at tage aktivt del i denne del af tilbuddet.

Efterhånden som skoleåret er skredet frem, ser det dog også ud som om, at den løbende inddragelse af motion og bevægelse har spillet en stadig mindre rolle i Haderslev.

Kursisterne i Haderslev fortæller, at der det første halve år ind mellem foregik løb i de timer, som kaldes fordybelsestimer, hvilket er timer beregnet til selvstudier. Da det blev vinter gled dette ud, blandt andet fordi der efterhånden kom sne og frost. Da vejret igen blev mildere,

lykkes det ikke at genoptage denne aktivitet. Kursisterne i Sønderborg fortæller, at de ikke var motiverede for dette. Da de efterfølgende skulle i bad, hvilket de fandt besværligt.

I både Haderslev og Sønderborg har der ind imellem været indlagt små fysiske øvelser i undervisningen for at skabe en pause med motion og bevægelse. Dette tiltag vurderer kursisterne overvejende positivt.

Generelt giver alle de interviewede kursister udtryk for, at det har været positivt med faget idræt. Det fremhæves, at det har været et godt afbræk i hverdagen, og at det har bidraget til at udvikle det sociale miljø.

Anvendelsesorientering

Et tredje pædagogisk forhold, som har været særligt ved forløbet, har som nævnt været den anvendelsesorienterede dimension, hvor ideen er, at fagene, f.eks. dansk, matematik og engelsk skal forsøges formidlet på en mere praktisk og konkret måde, end det ofte er tilfældet i normal uddannelsessammenhæng.

I Haderslev fortæller kursisterne, at de især har arbejdet med denne dimension i faget matematik, hvor de blandt andet har kombineret det med bevægelse, f.eks. har de opdelt i hold løbet i en bestemt rækkefølge med henblik på at visualisere særlige talkombinationer. De interviewede giver udtryk for, at det var en sjov måde at lære på, og at tingene bagefter sidder mere fast.

I Sønderborg har der ligeledes været praktiseret forskellige initiativer omkring anvendelsesorienteret undervisning. Kursisterne giver generelt udtryk for, at det har været positive initiativer, men at det til tider har været svært at motivere alle til at tage del i øvelserne.

Kursisternes udvikling

De studerende er blevet spurgt om, om de har udviklet sig fagligt, personligt og socialt i løbet af året, som er gået, og om de vurderer, at forløbet har medvirket til, at de har fået et andet syn på uddannelse.

Et flertal af de interviewede kursister giver udtryk for, at de har fået et andet syn på det at uddanne sig, efter de har gennemført forløbet. Som en af kursisterne formulerer det:

Før tænkte jeg på, at jeg skulle arbejde, men nu tænker jeg, at jeg skal uddanne mig.

Et par stykker giver udtryk for, at forløbet også har fungeret afklarende, hvor de er blevet opmærksomme på deres styrker og svagheder, f.eks. at de, som en af kursisterne formulerer det, "ikke er den boglige type, og derfor ikke søger ind på hf".

Fagligt vurderer flertallet også, at de har udviklet sig. Flere fremhæver, at de især har lært en masse i matematik.

Personligt giver flertallet også udtryk for, at de har udviklet sig i løbet af året. F.eks. at de har fået mere selvtillid, er blevet mere åbne, og at de nu udviser større opmærksomhed over for andre mennesker.

En enkelt af de interviewede kursister, som generelt er kritisk over for hele året afviser dog dette. Som vedkommende fortæller:

Hvis jeg har udviklet mig, så er det i hvert fald ikke på grund af skolen.

Alle giver udtryk for, at de har fået nye venner fra deres klasse, som de ses med privat uden for projektet.

Råd til kommende kursister og lærere

Kursisterne er også blevet spurgt til, om de med baggrund i deres erfaringer har nogle råd til kommende kursister og undervisere.

Til de kommende undervisere har kursisterne blandt andet det råd, at de skal bevare den optimistiske og engagerede tilgang til uddannelsen. Andre råd handler om, at de skal agere strengere og sanktionerende over for de kursister, som ikke møder frem til undervisningen samt afleverer opgaver. Som en af kursisterne opsummerende fortæller:

Personlighed og optimisme må de ikke ændre, hold fast i de små breaks. En del strengere.

Generelt giver de det råd, at man bør komme lidt mere ud huset og sprede ud af huset arrangementer ud over hele året. I Haderslev opleves det f.eks. som om, at disse især lå i starten af året. Flere kursister giver ligeledes udtryk for, at der bør tilstræbes en større overensstemmelse mellem markedsføring og foredrag af kurset og så den faktiske forløb.

I forhold til råd til kommende kursister refererer flere kursister til, at de skal blive bedre til at forvalte den relativt store frihed, man som kursist har i forhold til sin uddannelse. Endelig anbefales f.eks. at møde frem til arrangementer og til den daglige undervisning, da det virker demotiverende for både kursister og undervisere, hvis der er mange, som ikke møder op.

Lærernes erfaringer

De to undervisergrupper i henholdsvis Haderslev og Sønderborg er blevet interviewet om deres erfaringer med projektet. Konkret har spørgsmålene handlet om de gode og mindre gode erfaringer og udfordringer, som projektet har afstedkommet. Spørgsmålene har tillige handlet om, hvordan det er gået med at realisere projektets pædagogiske målsætninger, projektets resultater, samarbejdet med de uniformerede korps og evt. anbefalinger til videreudvikling af projektet.

De interviewede undervisere giver udtryk for, at de generelt synes, at året er forløbet godt, men at det er afhængigt af, hvilke succeskriterier som ligger til grund for vurderingen. Som noget positivt fremhæves, at mange af kursisterne, som har gennemført forløbet, har fået et mere positivt syn på sig selv og det at uddanne sig. Hvis man derimod vurderer projektet ud fra succeskriterier som frafald, fravær og kursisternes faglige progression, kan der anlægges mindre positive betragtninger.

Generelt har projektet været karakteriseret ved, at man i nogen grad har skullet asfaltere, imens man kørte, for nu at formulere det på den måde. Det har undervejs været nødvendigt at gøre sig sine erfaringer med målgruppen og afprøve forskellige strategier og løsningsforslag i forhold til at nå målgruppen. Projektet har således udgjort en løbende erfarings-

og læringsproces. Som en af de interviewede undervisere formulerer det, så har man ”i høj grad været nødt til at definere projektet undervejs”.

Kursisternes udvikling

Generelt giver underviserne udtryk for, at de kursister, som ikke er faldet fra, har haft udbytte af forløbet. De er i højere grad blevet motiveret for at uddanne sig, og de har ikke nødvendigvis samme negative og nederlagsprægede forhold til uddannelse, som en del af dem havde, da de begyndte. Som en af underviserne formulerer det:

Jeg synes siden vi startede har vi kunne se en rigtig stor udvikling blandt kursisterne (underviser Haderslev).

Det vurderes, at mange af dem har flyttet sig fagligt, mens nogle af kursisterne i højere grad har gennemgået en personlig og social udvikling.

Dannelse overfor uddannelse

I forbindelse med bearbejdningen af interviewene har der udkrystalliseret sig et centralt tema, som kan ses som en afvejning af hensyn, underviserne hele tiden har skullet forholde sig til, når de undervejs har planlagt og gennemført forløbet. Nemlig forholdet mellem dannelse og uddannelse. Dette kan ses som en art spænding eller modsætning i projektet, som underviserne kontinuerligt har skullet balancere i forhold til. Problemstillingen spidsformuleres i følgende lærercitat:

Vi vil gerne lave nogle spændende forløb. Vi har nogle kursister, som forventer det, og som gerne vil det, for det meste, men vi har også det her faglige pres i forhold til, at vi skal gennemføre nogle bestemte niveauer på bestemte tidspunkter. Der er vi så jo nogen gange nødt til at sige, det kan vi ikke, for vi skal lave det her for at kunne gennemføre niveau e i dansk eller engelsk.

På den ene side rummer forløbet nogle faglige krav, f.eks. at dansk eller matematik i niende eller tiende klasse indebærer, at man skal nå nogle faglige mål og et bestemt pensum med henblik på at kunne bestå eksamen, sådan at kursisterne efterfølgende kan påbegynde en

ungdomsuddannelse. Rent analytisk kunne man kaldet det *uddannelsesudfordringen*.

Uddannelsesudfordringens generelle eller fælles krav medfører, at det kan være vanskeligt at tage individuelle kursisthensyn, og at det kan være vanskeligt at finde tid og rum til at planlægge og organisere undervisningen på nye og måske mere eksperimenterende måder.

Især en del af kursisterne kræver, at man tilrettelægger det pædagogiske arbejde på en sådan måde, at der bliver taget hensyn til de særlige problemer, de har. F.eks. at de psykisk, emotionelt og socialt er sårbare og adskiller fra mere traditionelt orienterede VUC-elever.

Dette kommer f.eks. til udtryk ved, at man skal bruge mere tid på at arbejde med det relationelle aspekt, f.eks. forsøge at skabe tætte og tillidsfulde relationer til kursisterne og motivere dem til fagligt arbejde og til videre uddannelse. Man kunne kalde dette *dannelsesudfordringen*.

Denne problemstilling viser sig ikke kun indholdsmæssigt og pædagogisk, men f.eks. også i forbindelse med eksamen. Dele af gruppen er på nuværende tidspunkt næppe fagligt eller personligt rustet til at gennemføre en 9. eller 10. klasses afgangseksamen. Som en underviser formulerer det:

De må gerne på en eller anden måde vide, at der er en form for eksamen, men at de ligefrem skal presses igennem det, jeg ved ikke, hvor godt det er...Jeg er også bange for, at det kan ødelægge noget af deres selvværd. Der er ingen tvivl om, at der er nogen af vores kursister, der dumper.

Dannelsesudfordringen handler mere uddybende om at prioritere kursisternes almene udvikling, dvs. deres personlige og sociale udvikling. Konkret f.eks. arbejdet med at fastholde dem i en uddannelses-sammenhæng og motivere dem til fortsat videreuddannelse samt udvikle deres sociale kompetencer.

Problemstillingen kan også identificeres som forholdet mellem målgruppens forudsætninger og projektets målsætninger. Kursisternes nærmeste udviklingszone, for nu at bruge det begreb, varierer simpelthen, fordi deres udgangspunkt personligt, socialt og fagligt er forskelligt. Nogle kursister er på nuværende tidspunkt ikke rustet til at

gennemføre en afgangseksamen og dermed leve op til projektets målsætninger og dermed dets uddannelsesforordning.

Denne problematik gør sig også gældende, når de interviewede diskuterer projektets resultater og succeskriterier. Som en af underviserne formulerer det:

Vi har opnået et ryk blandt de her elever. Man kan så diskutere, hvad er succeskriteriet, det har vi jo tit haft oppe og vende. Er succeskriteriet en eksamen med et flot tal eller er succeskriteriet en stærkere ung end der kom her hen.

De identificerede modsatrettede hensyn i projektet kan skitseres på følgende analytiske måde, hvor de forskellige hensyn som underviserne skal forsøge at navigere imellem er formuleret.

Formål	Uddannelse	Dannelse
Mål	Faglige kompetencer	Personlige og sociale kompetencer
Uddannelsestænkning	Vægt på curriculum	Vægt på didaktik
Pædagogisk styrende	Hensyn til pensum og faglige mål	Hensyn til den enkelte unge
Primære læringsrum	Undervisningsrum- og øvelses- og træningsrum	Projekt- og praksisrum og dialog- og diskussionsrum
Undervisningsformer	Overvejende traditionelt fagformidlende undervisning	Mere eksperimentel undervisning
Institutionskrav	Opgaveafleveringer, fremmøde	Deltagelse, tilstedeværelse
Evaluerig	Eksamen	Kursisternes almene udvikling
Output	Påbegynde ungdomsuddannelse	Motivation for livslang læring

Man kan hævde, at denne modsætning er indbygget i loven om almen voksenuddannelse som på den ene side både skal "styrke voksnes muligheder for at videre uddanne sig" samt f.eks. "styrke kursisternes

forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund”, og ”bidrage til, at kursisterne med viden og holdninger kan handle i en lokal og global sammenhæng” (jf. *LBK nr. 1073*). Dette dobbelte hensyn til både dannelse og uddannelse træder tydeligere frem i projektet på grund af målgruppens særlige forudsætninger og behov.

Den pågældende problemstilling, som er af mere generel karakter, identificeres ligeledes i den seneste evaluering af avu-området, hvor det f.eks. hedder:

Mange kursister har i dag brug for andet end det snævre faglige, herunder udvikling af sociale og dannelsesmæssige kompetencer (Evaluering af avu, 2013, 25).

I evalueringen af avu (2013,9) peges der endvidere på, at mange kursister har meget svage faglige forudsætninger, og at de har brug for kraftig støtte til at nå de faglige mål. I forlængelse heraf rejses spørgsmålet, om der optages for mange kursister, som ikke har de rette forudsætninger (s. 11 ff.), og der peges på udfordringen med at have et læringsmiljø, som henvender sig flertallet, men som samtidig støtter op om de svageste (Evaluering af avu, 2013). I DEAs rapport om de udfordringer VUC står over for, tales der ligefrem om, at VUC'erne aktuelt befinder sig i krydspres mellem forsøget på at udvise rummelighed og honorere de politiske målsætninger om, at flere unge skal gennemføre en uddannelse (Nye udfordringer for VUC, 2013, 7),

Der er næppe nogen enkle bud på, hvordan den identificerede problematik kan håndteres pædagogisk, som jo er en general problemstillinger, som karakteriserer VUC's avu-område, men projektinternt er det måske nødvendigt at operere med differentierede eller individuelle kursistmålsætninger. Måske bør man medreflektere, at succeskriteriet for nogle af de deltagende unge ikke nødvendigvis er, at de i første omgang opnår formelle kompetencer i kraft af et eksamensbevis og optagelse på en ungdomsuddannelse, men at de fastholdes i en uddannelsessammenhæng og får lyst til videre uddannelse. Formuleret på en anden måde: Nogle af de unge står over for så store udfordringer, at den dannelsesmæssige side måske i en

længere periode skal have højere prioritet end den uddannelsesmæssige del.

Samarbejdet med de uniformerede korps

I det følgende skal der stilles skarpt på undervisernes erfaringer med en række af projektets andre dele. Som tidligere nævnt har samarbejdet med de uniformerede korps fungeret forskelligt de to byer imellem. I Haderslev har man det meste af tiden haft et ugentligt samarbejde med hæren, hvor kursisterne hver torsdag har været nede på kasernen, og hvor en idrætsofficer på frivillig basis har stået for forskellige former for aktiviteter og træning. Dette vurderes positivt.

Vurderingen er, at det har været en god oplevelse for kursisterne, og at den ansvarlige træningsofficer har fungeret som rollemodel og har kunnet bidrage med autenticitet og troværdighed.

Efterhånden, som skoleåret skred frem, blev fremmødet blandt kursisterne dog mindre. Som årsag til det stadig større fravær blandt kursisterne, vurderes det, at den kontinuerlige træning måske har været for stor en fysisk og psykisk belastning for kursisterne.

Som tidligere nævnt lykkes det aldrig at få et tilsvarende samarbejde i Sønderborg. Her blev det til et besøg en enkelt dag på hærens sergentskole. Både i Haderslev og Sønderborg har man besøgt flyvestation Skrydstrup, hvor kursisterne over to dage har deltaget i rednings- og brandøvelser. Dette vurderes godt og positivt, og som et tilbud som bidrog med spænding og autenticitet.

Som nævnt tidligere var det planen, at samarbejdet med det uniformerede korps skulle spille en langt større rolle i projektet, end det reelt kom til. Undervejs i projektet er underviserne da også gentagne gange blevet konfronteret med dette af kursisterne, som har udtrykt skuffelse og frustration over, at det ikke lykkedes at realisere dette aspekt. Dette gælder i særdeleshed i Sønderborg.

Anvendelsesorienteret undervisning

Et andet centralt aspekt i projektet er brugen af såkaldt anvendelsesorienteret undervisning eller pædagogik. For både Haderslev og Sønderborgs vedkommende er erfaringerne, at man kom et stykke ad vejen med dette og fik afprøvet forskellige initiativer og metoder. Det

lykkedes dog aldrig at gøre det til en fast integreret del af undervisningen blandt andet på grund af de faglige krav, kursisters modstand og underviserens tid og mulighed for at udvikle nye pædagogiske og didaktiske initiativer. Det vurderes, at arbejdet med anvendelsesorienterede pædagogiske metoder spillede en rolle frem til jul, hvorefter det blev nedprioriteret på grund af de nævnte forhold.

En række af de pædagogiske initiativer, som er blevet afprøvet, og som falder ind under betegnelsen anvendelsesorienteret pædagogik, har været tiltag og øvelser, som mere eller mindre har skullet opfindes og udvikles til lejligheden. Underviserne har ikke på forhånd haft et stort repertoire af metoder og øvelser, de kunne trække på og aktivere. Dette har i sig selv udgjort en barriere, da der har skullet findes udviklingstid til dette.

Især i Sønderborg har underviserne også været oppe imod kursisters modstand, som har fundet visse af øvelserne barnlige og derfor saboteret øvelserne eller ikke har ønsket at deltage. Et lidt pudsigt eksempel på dette er en øvelse, som en af underviserne introducerede i idræt. Her spillede kursisterne basketball i idrætshallen og ideen var, at hver gang de ramte kurven, skulle de bøje et tillægsord. Imidlertid gik der blandt kursisterne "sport" i ikke at ramme kurven for at undgå at skulle bøje tillægsord.

Konklusionen er i hvert fald for Sønderborgs vedkommende, at det var svært at motivere kursisterne, og at de i stedet foretrak traditionel fagformidlende undervisning. Som den indledende spørgeskemaundersøgelse viste, foretrækker en del af kursisterne da også denne formidlingsform. Måske fordi den for de fleste af kursisterne er tryk og velkendt. Der eksisterer således en pædagogisk udfordring i at motivere kursisterne til at arbejde med andre formidlingsformer. En forudsætning for at dette kan lade sig gøre er, at det lykkes at skabe et trygt og tillidsfyldt læringsmiljø.

En anden udfordring er, at kursisterne ofte har meget forskelligt fagligt niveau. Dette medfører ekstra udfordringer i forhold til at differentiere øvelserne i forhold til kursisterne faglige udgangspunkt. For nogle kursisterne giver det måske god mening at øve decimaltal ved løbe frem og tilbage i hold og rent fysisk illustrere bestemte tal. For andre kursister

kan det måske synes som spild af tid, hvis de er fortrolige med de pågældende tal.

Fysisk bevægelse

Et tredje pædagogisk særkende ved projektet har som tidligere nævnt været inddragelse af motion og bevægelse. Dette er kommet til udtryk ved, at kursisterne alle har haft faget idræt samt ideen om, at der skulle indlægges fysisk aktivitet i timerne, især i de såkaldte bevægelsestimer.

Det vurderes, at faget idræt har fungeret godt, men at der er ind imellem har været svingende fremmøde blandt kursisterne. I Sønderborg fandt underviserne først ud af, at det var et eksamensfag efter nytår, hvorfor de delvist måtte organisere faget anderledes. Efter lidt modstand fra kursisterne, accepterede kursisterne efterhånden det øgede fokus på eksamenskravene.

I Haderslev har man i større grad haft held til at indlægge motion og bevægelse i de såkaldte fordybelsestimer samt inddrage mindre øvelser i selve fagene. F.eks. lavede en af underviserne individuelle træningsprogrammer til kursisterne, ligesom en af underviserne en overgang løb sammen med kursisterne.

Da man nåede frem til november, og det blev koldt, blev det imidlertid sværere og sværere at motivere kursisterne og efterhånden forsvandt denne del ud af forløbet, uden at man kom i gang igen, da vejret på ny blev bedre.

I Sønderborg lykkes det aldrig for alvor at motivere kursisterne til at bruge fordybelsestimerne til at løbe i. Ligesom det ligeledes viste sig vanskeligt at motivere kursisterne til at lave mindre fysiske øvelser i timerne.

Anbefalinger

På baggrund af de erfaringer, som er gjort med forløbet *Undervisning i bevægelse*, formulerer underviserne en række anbefalinger i forhold til den fortsatte udvikling af forløbet. Dette gælder i særdeleshed for Haderslev-forløbets vedkommende.

Visitation

Begge steder har man oplevet, at nogle af de kursister, som er blevet optaget, har været fejlvisiteret. I Sønderborg skabte det især i begyndelsen en høj grad af uro på holdet, indtil man blev nødt til at

bortvise de pågældende kursister. Spørgsmålet er, om denne vanskelige og urolige start ikke bidrog til at skabe så meget uro blandt de øvrige kursister, at det blev vanskeligt at etablere et undervisningsmiljø, som var præget af samme grad af tryghed og tillid, som blev udviklet i Haderslev. I Haderslev har man ikke bortvist nogen af kursisterne, men nogle af kursisterne har haft så massive personlige problemer, at de ikke har været målgruppen for forløbet. Disse er selv holdt op, da de efterhånden havde så meget fravær, at det ikke gav mening for dem at fortsætte. Som en af underviserne fortæller.

Nogle af dem er kun i begyndelsen af deres afdækningsfase, f.eks. skizofreni og massive depressioner, massive stofproblemer. Det er i hvert fald for massivt til, at de lige nu er her, de skal være. Der er en grænse for, hvad vi kan magte.

Det er selvfølgelig umuligt at undgå fejlvisitation, men på den anden side bør det også overvejes, om visitationsprocessen ikke bør udvikles.

Fysiske rammer

De fysiske rammer, som forløbene i Haderslev og Sønderborg har haft til rådighed, har været relativt forskellige. I Haderslev har man haft sit eget faste lokale, hvor man har kunnet lukke døren til resten af uddannelsesstedet. Kursisterne har haft et fast tilhørssted, som har kunnet fungere som identitetsmarkør. I Sønderborg har man løbende skullet skifte lokale. Alle lokaler er desuden udstyret med glasvægge, så det er synligt, hvad der foregår for dem, som går forbi ude på gangen.

Såvel kursister som undervisere har ikke syntes, det var optimalt. Eksempelvis nævner underviserne i Sønderborg, at en væsentlig barriere for f.eks. at indlægge fysiske aktiviteter i timerne har været rummets transparens. Kursisterne har følt sig overvåget og har været pinligt berørt over, at man måske udefra kunne se, at de lavede armbøjninger etc.

Fra næste år skal forløbet i Haderslev afvikles i nye bygninger, hvor den gennemgående arkitektur ligeledes er præget af glasvægge, ligesom den fleksible rumlige struktur vil blive indført, hvor man løbende skifter lokale.

Der er ingen tvivl om, at dele af kursistgruppen er sårbare og usikre, og at et rumligt organisationsprincip, hvor det er tydeligt, hvor man skal være,

og hvor man i fred og ro kan fordybe sig, må vurderes at udgøre en læringsmæssig fordel for den pågældende kursistgruppe. Manglen på et fast tilhørsforhold og åbne og transparente lokaler vurderes omvendt at udgøre en barriere for kursisternes trivsel og læring.

Foromtale af projektet

Det er enighed om, at den profil, som forløbet har haft i forbindelse med lanceringen af kurset, f.eks. gennem markedsføring og PR-materiale, ikke har været dækkende for det faktiske indhold. Som en af underviserne fortæller:

Selve projektet har været meget slået op på, at det har været samarbejde med de tre korps. Det kan vi ikke rigtig sælge det på til næste år. Det ville ikke være fair. Det ville være at føre folk bag lyset.

I stedet bør der vælges en præsentation og foromtale af projektet, som kommer tættere på det reelle indhold.

Bredere idrætsfagligt begreb

I Haderslev har man gjort sig nogle overvejelser omkring udviklingen af forløbet. Hidtil har forløbet haft en udpræget maskulin profil, hvor der har været fokuseret på fysisk bevægelse og samarbejde med de såkaldt uniformerede korps. Man ser dog gerne, at den idrætsfaglige profil bliver bredere og i højere grad involverer emner som sundhed og livsstilsvalg.

I forhold til samarbejde med eksterne parter foreslås det også, at man sigter bredere end samarbejde med de såkaldt uniformerede korps, hvor der har vist sig en del udfordringer i forhold til et etablere et mere formaliseret samarbejde. Samarbejdet kunne f.eks. involvere parter som idrætsforeninger og idrætshøjskoler.

Kontaktlærerordning

I Haderslev har man gjort enkelte erfaringer omkring en kontaktlærerordning, men på grund af manglende ressourcer har det ikke været muligt at udbygge ordningen. Igennem en sådan ordning er det muligt at etablere tættere relationer til kursisterne. Etableringen af varige og tætte relationer til kursisterne vurderes som et helt central parameter i forhold til involvere og motivere kursisterne. Mange af de unge lever et

kaotisk liv, hvor de har svært ved at navigere rundt, og hvor de mangler varige og stærke relationer. En kontaktlærerordning ville eventuelt kunne bidrage til at skabe en relevant stilladsering omkring de unges til tider kaotiske livsførelse.

Ekstra lærer – to-lærerordning

I Haderslev har man i perioder været begunstiget af at have to lærere ad gangen, som underviste blandt andet som en konsekvens af, at man har haft et større optag af kursister. De interviewede lærere vurderer, at det har været udbytterigt og gavnligt. Den samme mulighed har man ikke haft i Sønderborg, hvor de to undervisere kun nogle få gange har undervist samtidig. Herved har den kontinuerlige erfaringsudveksling, som to-lærer ordningen kan bidrage med, manglet. Der er ingen tvivl om, at det har været en gevinst for forløbet i Haderslev, at man løbende har kunne planlægge, gennemføre, evaluere og justere undervisningen sammen med en kollega.

De fire undervisere har desuden afholdt regelmæssige teammøder, hvor de løbende har kunne planlægge undervisningen og udveksle erfaringer med hinanden. Også dette har virket konstruktivt i forhold til at lægge en fælles linje for forløbet og løbende viden- og erfaringsdele med hinanden. Underviserne i Sønderborg ser således gerne, at der fremadrettet bliver mulighed for en to-lærer ordning.

Undervisere i Haderslev efterlyser generelt mere udviklingstid. Mange af initiativerne omkring f.eks. udviklingen af anvendelsesorienteret undervisning forudsætter, at der investeres ekstra tid og ressourcer i udviklingen af nye undervisningsforløb. Der er ingen garanti for de undervisningsforløb, underviserne udvikler, altid har den planlagte effekt, som en af underviserne fortæller.

Man sidder tre timer en aften og så bliver det egentlig bare klattet væk. Vi prøver jo at fange dem lidt på deres niveau, det som kunne interessere dem. Jeg synes, det er svært.

Organisation

Underviserne i Sønderborg efterlyser en højere grad af decentralisering. F.eks. har projektets projektleder rent fysisk haft base i Haderslev. Vedkommende har stået for indgåelse af aftaler med eksterne parter.

Dette har betydet, at aftaler er blevet indgået og ændret, uden at underviserne har haft direkte indflydelse på det, som en af underviserne fortæller.

Det ville være rart, at der kunne blive uddelegeret lidt, så vi selv har muligheden for at planlægge lidt og lave nogle ting.

Den samme afstand giver underviserne i Haderslev ikke udtryk for, at de har oplevet, måske fordi de fysisk har været tættere på projektlederen. Underviserne i Haderslev fremhæver derimod, at det har været et aktiv for projektets udvikling, at det i høj grad har været decentralt organiseret, sådan at der har været et stort ledelsesrum, som man har haft mulighed for at planlægge og organisere forløbet indenfor.

Evaluering

I det følgende skal projektet diskuteres i forhold til de mål, som er formuleret for projektet. Såfremt disse ikke er blevet indfriet, hvad er det så eksempelvis for nogle barrierer, som kan identificeres som mulige forklaringer på dette. Og ikke mindst er der gjort erfaringer i projektet, som er fremadrettede i forhold til projektets eventuelle videreudvikling.

Da projektet løber over en tre årig periode kan der selvfølgelig ske ændringer undervejs. Evalueringsdelen forholder sig udelukkende til erfaringer og resultater, som er fremkommet det første år.

Projektet *Undervisning i bevægelse* har, som nævnt tidligere, overordnet haft til formål at støtte ikke uddannelsesparate unge med at gennemføre en uddannelse (folkeskolens afgangseksamen) med henblik på at starte på og efterfølgende gennemføre en ungdomsuddannelse.

Grafisk kan dette afbilledes på følgende måde

Ikke uddannelsesparate unge ▶ almen voksenuddannelse ▶ ungdomsuddannelse

Som baggrund for dette har der været formuleret en række effektmål for projektet, som kan defineres som projektets interne succeskriterier. Disse er:

- 80 % af de deltagende unge skal opleve undervisningen som spændende og motiverende
- 90 % af de deltagende undervisere skal opleve, at de har de rette kompetencer og værktøjer til at tilrettelægge en undervisning, der er spændende og motiverende
- Andel af unge med en fraværspcent < 8% skal reduceres med 50 % i projektperioden

Undervisning i bevægelse – GO

- 75 % skal gennemføre uddannelsesforløbet
- Ud af dem, som fuldfører projektet, skal 75 % efterfølgende søge ind på en ungdomsuddannelse.

Hertil kommer en række effekter, benævnt som leverancer. Disse kan karakteriseres som projektets mere langsigtede effekter

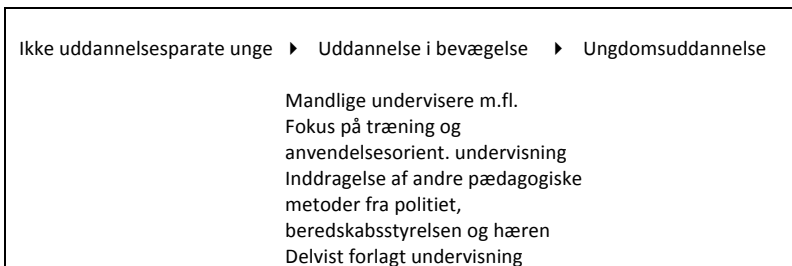
- Beskrivelse af et konkret trænings- og anvendelsesorienteret undervisningsforløb og en konkret værktøjskasse
- Videnskabelse og erfaringskabelse til inspiration for andre uddannelsesinstitutioner
- Netværksskabelse mellem uddannelsesinstitutioner, kommuner, politiet, forsvar og beredskabsstyrelsen.

I relation til disse overordnede formål og effekter har projektet formuleret en række værktøjer eller midler, som udgør de konkrete indsatser eller måder, hvorpå de pågældende mål kan nås.

Disse er:

- Undervisningen skal foretages af mandlige undervisere
- Fokus på træning og anvendelsesorienteret undervisning
- Inddragelse af pædagogiske metoder fra politiet, beredskabsstyrelsen og hæren
- Undervisning skal til dels foregå på disse institutioner, på træningsfaciliteter, i naturen og på bootcamps.

Grafisk kan den kausalitet eller logik, som er tilstede i projektets interne forståelse fremstilles, som følger.



Realiseringen af projektets målsætninger

I det følgende skal projektets resultater holdes op imod de nævnte mål og effekter. Projektet har formålet at få en række af de unge, som har deltaget, til efterfølgende at påbegynde en ungdomsuddannelse.

Et effektmål for projektet er, at 80 % af de unge skal opleve undervisningen som spændende og motiverende. I spørgeskemaet er de unge blevet spurgt, om de har oplevet undervisningen spændende. 27 ud af 31 har svaret ja til dette. Det projektmål ser altså ud til at være blevet indfriet.

Det ser ud som, at målet om, at 75 % af dem, som påbegyndte uddannelsen, gennemfører, er langt fra at være realiseret. Der er en vis usikkerhed omkring, hvor mange som reelt startede på uddannelsen, f.eks. mødte flere kursister, som var visiteret, aldrig op eller forsvandt igen efter nogle få gange.

Generelt ser det ud til, at gennemførelsesprocenten er størst i Haderslev, hvor målet ikke er langt fra at være nået, mens den er lavest i Aabenraa og Sønderborg, hvor frafaldet er et stykke over de 50 %.

I den evaluering af avu-uddannelsen, som Danmarks Evaluerings Institut har stået for, refereres der til, at 23 % af kursisterne falder fra, der er dog store forskelle fra skole til skole (Evaluering af avu, 2013, 30).

Spekulativt kunne man forestille sig, at visitationsprocessen i projektet havde været skarpere, hvor kursister, som var stærkt de-motiverede og f.eks. havde massive problemer, ikke var blevet optaget. Dette kunne uden tvivl have bragt gennemførelsesprocenten op.

I den forbindelse er det nok også værd at hæfte sig ved, at de såkaldt mere bløde faktorer ser ud til at have spillet en rolle for gennemførelsesprocenten. Når gennemførelsesprocenten har været højere i Haderslev, så kan det med stor sandsynlighed tilskrives forhold, som har virket fremmende for kursisternes fastholdelse.

De fire undervisere har f.eks. her formålet at fungere som et pædagogisk team, som løbende har udvekslet erfaringer og viden til gavn for projektets udvikling og kursisternes fastholdelse. Holdets størrelse har også gjort, at der ofte har kunnet være to undervisere på samtidigt. Dette vurderes særskilt at have spillet en rolle og den eventuelle fastholdelse af de unge. Det er også udelukkende i Haderslev, at der har fundet et reelt

samarbejde sted med de uniformerede korps. Nogle af kursisterne har dermed ikke på samme måde haft oplevelsen, at der har manglet noget i forhold til de forventninger, de havde. Et tredje forhold, man kunne trække frem, er de fysiske rammer, som ligeledes ser ud til at have været mere gunstige Haderslev. Alt andet lige ser det altså ud til, at forløbet i Haderslev har haft bedre betingelser.

Det ser ikke ud til, at målet om, at 75 % af dem som gennemfører forløbet, efterfølgende søger ind på en ungdomsuddannelse. Som nævnt lader det til, at det er tilfældet for cirka halvdelen af de deltagende.

Selv om tallene er behæftet med en vis usikkerhed, og det ikke er alle de unge, som forventer at afslutte forløbet, viser svarene, at cirka 50 % af de unge forventer at skulle i gang med en ungdomsuddannelse.

Cirka 80 % af de unge, som har besvaret spørgeskemaet har konkrete planer for, hvad de skal efter sommerferien.

I den tidligere refererede rapport *Nye udfordringer for VUC (2013)* dokumenteres der, at cirka 30 % af fuldtidskursisterne fra 2010 årgangen efter at have færdiggjort avu et år efter er i gang med en ungdomsuddannelse. På den baggrund kan man overveje om 50 % ikke er en for ambitiøs målsætning.

Projektets leverancer (de langsigtede effekter)

Som nævnt skal projektet også resultere ud i nogle mere bløde effekter. Internt er dette benævnt som leverancer. Sådan som det tidligere i afsnittet blev refereret, hedder det her, at projektet skal munde ud i en "Beskrivelse af et konkret trænings- og anvendelsesorienteret undervisningsforløb og en konkret værktøjskasse".

En systematisk erfaringsopsamling og beskrivelse vil kræve, at der blandt deltagerne sættes tid og rammer af, og at der formuleres konkrete krav til, hvordan beskrivelsen skal finde sted.

Indtil videre er dette tilstede som viden blandt de deltagende undervisere. Såfremt der skal ske en udvikling af dette og dermed en generel formidling, andre kan bruge, forudsætter det konkrete initiativer og rammer for, hvordan en sådan beskrivelse skal se ud. Det kunne f.eks. være i form af en hjemmeside, hvor disse ting offentliggøres.

Den anden leverance, som er formuleret for projektet, handler om: "Netværksskabelse mellem uddannelsesinstitutioner, kommuner, politiet, forsvar og beredskabsstyrelsen. Konkret har det vist sig vanskeligt at udvikle netværk med de omtalte institutioner. Interessen og motivationen for at deltage har i høj grad været afhængig af enkeltpersoner, som har kunnet se en interesse i projektets ide og vision. Det har været vanskeligt at få løftet netværket op på institutionsniveau, hvor det har haft høj prioritet hos parterne. Det siger måske lidt om de udfordringer og også de eventuelle begrænsninger ved denne type af samarbejde.

Et mere udfoldet samarbejde kræver formodentlig, at der har udviklet sig en række stabile relationer til samarbejdspartnerne på ledelses- og institutionsniveau, inden det for alvor kan bære frugt, som intenderet. De foreløbige erfaringer tyder i hvert fald på, at det på kort sigt er vanskeligt at udvikle stabile og kontinuerlige samarbejdsflader med de pågældende aktører.

Projektets særlige pædagogik

I projektbeskrivelsen står der, at undervisningen skal foretages af mandlige undervisere. Dette har ikke været tilfældet, undervisningen er såvel blevet foretaget af mandlige som kvindelige undervisere. Projektet har da heller ikke udelukkende haft mandlige deltagere, som det oprindeligt var tiltænkt, selv om denne gruppe klart er i overtal. Cirka 20-25 % af deltagerne har været piger.

Et andet pædagogisk tiltag var, at projektet skulle have "fokus på træning og anvendelsesorienteret undervisning". Denne del kan siges at have spillet en relativ stor rolle. Konkret kom det f.eks. til udtryk ved, at deltagerne har haft idræt og for deltagerne i Haderslevs vedkommende ved, at man besøgte kasernen en gang om ugen, hvor en idrætsofficer stod for forskellige former for fysisk bevægelse og træning.

Oprindeligt var det også tanken, at man f.eks. regelmæssigt skulle løbe i de såkaldte fordybelsestimer, og at man efter behov kunne indlægge forskellige fysiske øvelser i de øvrige timer. Som tidligere nævnt var der blandt kursisterne i Sønderborg en vis modvilje mod dette, hvorfor det viste sig vanskeligt at gennemføre.

I Haderslev havde man større held med dette, men efterhånden som det blev vinter blev denne dimension som tidligere omtalt nedprioriteret, fordi kursisterne var sværere at motivere. En erkendelse blandt underviserne er, at man måske havde for stor tillid til, at det ville fungere af sig selv, og at der i stedet var behov for, at man skulle have fortsat med at deltage.

Konklusionen er, at den fysiske bevægelse især var til stede i idrætstimerne, men at det var vanskeligt at integrere den som en fast og kontinuerligt del af forløbet. Blandt underviserne er der dog også lidt blandede vurderinger af, om motion og bevægelse har den effekt, man umiddelbart forestillet sig. På spørgsmålet om underviserne har kunnet mærke på kursisterne, om de var mere undervisningsparate, fordi de regelmæssigt har dyrket motion, svarer en af underviserne:

Om vi har kunnet mærke det på undervisningen. Det synes jeg ikke rigtig. Jeg synes ikke, de har været mere klar til undervisningen. De er blevet trætte alligevel.

Fra spørgeskemaundersøgelsen kan det da også bemærkes, at en stor del af kursisterne ikke føler sig mere sunde efter at de i næsten et år har været i gang med forløbet.

Eller som en anden underviser formulerer, som de øvrige undervisere nikker til:

Det er ikke alt, der kan kureres med en løbetur.

Konkluderende ser det altså ud til, at fysisk bevægelse ikke har fået den helt samme rolle som tilsigtet, og at den især har været reserveret til idrætstimerne frem for at have udgjort en integreret del af dagligdagen. Der kan peges på forskellige årsager til dette, f.eks. problemer med at motivere kursisterne, men måske også en langsom erkendelse blandt underviserne om, som det blev formuleret ovenover, at ikke alt kan kureres med en løbetur, hvor i hvert fald nogle af kursisternes problemer er så store, at det kræver en særlig faglig og pædagogisk indsats.

En anden dimension, som projektet har haft fokus på, er anvendelsesorienteret undervisning. Som nævnt spillede denne del især en rolle frem imod jul, mens den siden hen har spillet en mindre rolle siden.

Nogle af de barrierer, som kan identificeres er f.eks. det tidligere nævnte forhold mellem uddannelse og dannelse. Kravene om at kursisterne skulle til eksamen bidrog til, at mere traditionel formidling efterhånden kom til at fylde mere. Der kan også peges på forholdet mellem tid og ressourcer. Alt andet lige er det mere tidskrævende at skulle udvikle nye undervisningsforløb end at gøre brug af mere traditionel faglig formidling. I Sønderborgs tilfælde formulerede nogle af kursisterne en modstand imod at afprøve nye pædagogiske formidlingsformer.

Man kunne forestille sig, at underviserne havde haft bedre forberedelsestid eller mulighed for at trække på pædagogisk inspiration og rådgivning f.eks. fra en ekstern pædagogisk konsulent. Dette kunne måske have medvirket til, at denne dimension havde fyldt mere.

Det tredje pædagogiske tiltag er, jf. projektbeskrivelsen "inddragelse af pædagogiske metoder fra politiet, beredskabsstyrelsen og hæren". Det hedder endvidere, at "undervisning skal til dels foregå på disse institutioner, på træningsfaciliteter, i naturen og på bootcamps."

Som tidligere diskuteret er disse intentioner i varierende omfang blevet realiseret. Det vurderes, at de tiltag, som har fundet sted, har været relevante og gavnlige og har bidraget med autenticitet og rollemodellering. I spørgeskemaundersøgelsen peger størstedelen af de unge på, at det har været spændende og relevant. I de kvalitative interview hæfter de sig blandt ved, at det har været spændende og afvekslende. Det er ingen tvivl om, at de unge har været motiveret for dette, og at de også har konfronteret underviserne med, at de havde forventning om, at det ville spille en langt større rolle, end det reelt kom til.

Da det kom til at spille en mindre rolle end forventet, kan det på det foreliggende grundlag være svært at analysere og diskutere den præmis, som ligger til grund for projektet. Nemlig, at et samarbejde med de nævnte korps, kan bidrage til unges udvikling med måder, som ikke kan findes inden for normal skole- eller VUC-praksis.

Sammenfattende

Projektet har mundet ud i, at en stor del af de unge efterfølgende går i gang med en ungdomsuddannelse, og at de har udviklet sig personligt, socialt og fagligt.

Fremtiden

Kan man spore ansatser til en særlig fremadrettet pædagogisk praksis i projektet, så er det formodentlig de gevinster, som et tæt og engageret lærersamarbejde giver, hvor man løbende reflekterer over målgruppens behov og problemer og justerer indsats og strategi derefter. Det efterlader selvfølgelig spørgsmålene om god pædagogisk praksis, som gør en forskel for deltagerne, ikke i højere grad er afhængig af nogle bløde, procesorienterede og personlige faktorer frem for eksempelvis bestemte pædagogiske indsatser, i det her tilfælde f.eks. samarbejde med de uniformerede korps, hyppig fysisk bevægelse og en formidling eller pædagogik præget af anvendelsesorientering.

På baggrund af de foreløbige erfaringer, kan man skitsere en vellykket pædagogik i forsøget som en pædagogik, hvor det relationelle, deltagerspecifikke, refleksive, undersøgende og eksperimenterende har gode vilkår, og hvor der er plads til faglig og social afveksling. Dette kan, som forsøget har vist, bedst trives og udvikles inden for et tæt kollegialt samarbejde, hvor der er plads og rum til løbende videns- og erfaringsdeling.

Den foreløbige konklusion er, at det i højere grad er disse lidt kedelige gamle pædagogisk dyder, som bærer frugt frem for uniformer, action og spænding. Det er ikke alt, som kan kureres med en løbetur.

Anbefalinger

I det følgende skal de anbefalinger, som undersøgelsen har givet anledning til tematiseres. Anbefalingerne relaterer sig til områderne indhold, form og organisation.

På baggrund af det relativt store frafald og fravær blandt kursisterne, sammenholdt med rekruttering af kursister, som enten har forholdt sig saboterende til projektet eller har haft massive sociale og psykologiske

problemer, bør det overvejes, om ikke rekrutterings- og visitationsprocessen skal opprioriteres eller kvalificeres. Som en af underviserne formulerer det, "der en grænse for, hvad vi kan magte". Den grænse er selvfølgelig flydende og vil altid være til forhandling i den konkrete situation og i det konkrete uddannelsesmøde. Men unge der er stærkt negative over for uddannelses tilbud eller har massive personlige og sociale problemer, er endnu ikke uddannelsesparate.

Der bør tilstræbes en større overensstemmelse mellem markedsføring, foramtale af projektet og så projektets reelle indhold. Der har været tale om en alt for stor afstand mellem de forventninger, som kursisterne kunne have til, hvad projektets indhold var, og så indholdet af projektet. Der er med til at skabe utilfredshed og negative oplevelser blandt kursisterne. Nogle kursister har målrettet foretaget et tilvalg ud fra en forventning om, at projektet var præget af blod, sved og tårer.

Som tidligere diskuteret kan det være nødvendigt at finde en passende balance mellem dannelse og uddannelse. Formelt set vægter uddannelsesaspektet stærkest, men reelt spiller dannelselementet en væsentlig rolle på grund af den særlige målgruppe, som har deltaget i projektet. Det stiller underviserne og projektet over for nogle særlige pædagogiske udfordringer.

Indholdsmæssigt er det måske nødvendigt at være opmærksom på, at disse to dimensioner bør sidestilles og have lige høj prioritet. Alternativt kan man selvfølgelig overveje, hvilken primær målgruppe projektet henvender sig til. Henvender projektet sig til meget ressourcetsvage unge eller til mere ressourcestærke unge?

Samarbejdet med de såkaldt uniformerede korps, som har udgjort en del af projektets særlige profil, har vist sig vanskeligt at realisere. Det er tilsyneladende svært at etablere varige og kontinuerlige samarbejdsrelationer med de pågældende aktører. Det kan derfor overvejes at udvide profilen, f.eks. sådan som underviserne i Haderslev er inde på, hvor der kan samarbejdes med nye aktører, som er optaget af sundhed, livsstil og bevægelse. Det kan være aktører fra såvel uddannelsessektoren som det civile samfundsliv. Dette er en udviklingsopgave, ligesom etableringen af et samarbejde er tidskrævende

og sårbart, da det bygger på frivillighedens princip samt udvikling af gensidige tillidsrelationer.

Der kan tilstræbes en større homogenitet i det uddannelsesstilbud, som kursisterne i de tre byer modtager. Fuldstændig homogenitet er hverken muligt eller anbefalelsesværdigt, men det er uheldigt, at oplevelsen blandt visse kursister er, at de andre får noget, som vi ikke får, sådan som nogle kursister har givet udtryk for.

Organisation

Det er selvfølgelig altid en afvejning, hvor meget man skal være forberedt på forhånd i form af aftaler, etablering af kontakter mv. uden, at man reelt ved, hvor mange kursister som tilmelder sig, og det har selvfølgelig været udfordringen i det konkrete projekt. Men måske er projektet i en fase, hvor der bør skabes rum til at forsøge at indgå mere forpligtende aftaler mellem mulige samarbejdspartnere og leverandører.

Det er selvfølgelig en ledelsesmæssig beslutning, hvorvidt der skal tilstræbes større lokal autonomi versus central styring f.eks. relation til indgåelse af eksterne aftaler. Da kursisterne er forskellige, og holdene også vil udvikle sig forskelligt, kan det under alle omstændigheder være en god ide, hvis der er en vis grad af lokal autonomi, sådan at man lokalt har kompetence til at igangsætte initiativer i forhold til de lokale behov, man måtte identificere. Omvendt bør det selvfølgelig tilstræbes, at det uddannelsesstilbud som kursister tilbydes også er relativt homogent.

Rent organisatorisk er det vigtigt at tilstræbe, at der afsættes tid og rum for erfaringsudveksling mellem underviserne, f.eks. ved hjælp af to-lærerordninger eller kontinuerlig mødeaktivitet.

På længere sigt kan man tilstræbe, at der udvikles en platform for udveksling og udvikling af ideer mellem underviserne.

Pædagogik

Rent pædagogisk kan man overveje at skabe mulighed for at styrke det relationelle rum. Det kan f.eks. være gennem etableringen af en kontaktlærerordning, men andre konkrete initiativer kan også tænkes.

I forhold til f.eks. udviklingen af en anvendelsesorienteret dimension i undervisningen kan der eventuelt arbejdes med at tilføje pædagogisk støtte og supervision i forhold til yderligere udvikling af den pågældende dimension.

Forskningsdel

I det følgende afsnit skal projektets forskningsdel belyses. Projektet har haft til hensigt at belyse følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvordan er sammenhængen mellem de studerendes tidligere erfaringer med skole og uddannelse og de erfaringer, de gør sig i løbet af projektet?
2. På hvilken måde bidrager projektet til de studerendes biografiske læring?
3. Hvilken rolle spiller den institutionelle læring for de studerendes biografiske læring og dermed de erfaringer, strategier og perspektiver, som de studerende måtte udvikle?
4. På hvilken måde bidrager projektets samarbejdspartnere (de uniformerede korps) og de kursus- og uddannelsesforløb, de tilbyder, til de studerendes biografiske læring, strategier og perspektiver?

Med henblik på at besvare de pågældende forskningsspørgsmål, er der valgt et bestemt metodisk og teoretisk grundlag, som der i det følgende skal redegøres for.

Rent metodisk har der været arbejdet med livshistoriske interview, inspireret af Horsdal (1999: 2012). Det pågældende perspektiv er blevet valgt med det formål at få et dybt og nuanceret kendskab til målgruppen og deres særlige situation og erfaringer.

De livshistoriske interview er ikke blevet tilrettelagt, gennemført og analyseret i direkte forlængelse af Horsdals (2012) anbefalinger om, hvordan man gennemfører livshistoriske interview. Horsdal anbefaler f.eks., at interviewerens kun stiller få spørgsmål og interesserer sig for hele den interviewedes livshistorie.

I stedet har interviewene her været mere tematisk orienterede, hvor der har været fokus på specifikke emner såsom de studerendes tidligere erfaringer med skole, uddannelse og læring.

Efterfølgende er de heller ikke blevet analyseret med afsæt i de analysepunkter, som Horsdal foreslår. I stedet er der gennemført en analyse, som mere direkte har haft fokus på de forskningsspørgsmål, som projektet har haft som omdrejningspunkt.

I alt er seks kursister med forskellige erfaringer blevet interviewet. Kursisterne er blevet udvalgt ud fra den indledende spørgeskemaundersøgelse. Ideen var at vælge kursister, som havde forskellige perspektiver på projektet, henholdsvis et relativt målrettet perspektiv, et mere diffust perspektiv og et midt imellem perspektiv, dvs. kursister, som havde en klar intention med projektet, ikke havde nogle perspektiver med projektet samt kursister, som havde gjort sig visse overvejelser, men endnu var ikke helt afklarede.

Den dag interviewene skulle gennemføres var flere af de kursister, som var blevet udvalgt imidlertid ikke tilstede, hvorfor det var nødvendigt at vælge nogle andre. Den oprindelige plan med at vælge kursister, som havde forskellige perspektiver med forløbet kom derfor ikke til at holde helt stik.

De samme kursister, som blev interviewet indledningsvis, er blevet geninterviewet i slutningen af projektet med henblik på blandt andet at analysere forholdet mellem deres baggrund og forventninger og så de erfaringer, de har gjort sig i løbet af projektet.

Teori

De primære teorier, som har været anvendt i forbindelse med projektet, har været læringsteorier. Der har dels været inddraget teorier omkring biografisk læring (Alheit, 1995), dels sociale teorier om læring (Wegner, 2004).

I det følgende skal der redegøres nærmere for de nævnte teorier.

Læring og biografi hænger indbyrdes sammen. Ved hjælp af læreprocesser udvikler den enkeltes biografi sig, ligesom biografien er subjekt for de ændringer, som finder sted.

Biografisk læring kan defineres på følgende måde:

A self-willed "autopoietic" accomplishment on the part of the active subjects, in which they reflexively organise their experience in such a way that they also generate personal coherence, identity, a meaning to their life history and a communicable, socially viable lifeworld perspective for guiding their action (Alheit & Dausien, 2002, 17).

Alheit (1995) udskiller i forlængelsen af ovennævnte følgende fem elementer, som definerer biografisk læring.

- 1) Såfremt man er involveret i biografisk læring, trækker jeg´et på en allerede eksisterende viden og erfaring, hvilket f.eks. kan ske i forbindelse med kriser og livsovergange. I disse situationer ændrer selvet sig med udgangspunkt i ressourcer, som det ikke var bevidst om, at det havde.
- 2) Biografisk læring finder sted i sociale kontekster i interaktion og kommunikation med andre.
- 3) Biografisk læring er en proces, som er intentionel, men ikke på et teleologisk grundlag.
- 4) Fokus i biografisk læring er både på subjektet og på de sociale strukturer.
- 5) Biografisk læring inkluderer både refleksivt identitetsarbejde og social forandring eller handlinger.

Biografisk læring kan både finde sted i formelle, non-formelle og uformelle læringsarenaer, dvs. i forbindelse med formaliserede uddannelsesaktiviteter, arbejdssammenhænge, fritidsaktiviteter og blandt familie og venner.

Som nævnt tidligere, argumenterer Alheit (1995) for, at biografisk læring både består af refleksivt identitetsarbejde og social handling. Hallqvist, Ellstöm og Hydén (2012) argumenterer for, at det er en upræcis beskrivelse og forsøger i stedet at udvide konceptet. De argumenter for, at man kan tale om fire forskellige former for biografisk læring. F.eks. kan man være involveret i refleksivt identitetsarbejde uden nødvendigvis at ændre på sin sociale verden, ligesom det modsatte naturligvis også kan være tilfældet.

Hallqvist, Ellstöm og Hydén (2012) foreslår følgende fire idealtyper for biografisk læring.

- 1) Stærkt engagement i kreative sociale handlinger og stærk refleksivt identitetsarbejde.

- 2) Svagt engagement i kreative sociale handlinger og stærkt refleksivt arbejde.
- 3) Stærkt engagement i sociale handlinger og svagt refleksivt identitetsarbejde.
- 4) Svagt engagement i sociale handlinger og svagt refleksivt identitetsarbejde.

Teorier om social læring

Teorier om biografisk læring fokuserer på det enkelte subjekt, selv om teorierne også peger på vigtigheden af den sociale verden og vigtigheden af interaktionen mellem individet og den sociale verden.

En anden teoretisk inspiration i projektet er teorier om identitet og social læring (Lave & Wegner, 1991, Wegner, 2004, Bruner, 1998). Disse teorier forsøger mere direkte at forklare den sociale verdens rolle og interaktionen mellem den sociale og individuelle verden.

Et sådant relationelt teoretisk perspektiv er relevant her i forhold til at forstå og analysere mødet mellem den enkelte kursists biografi og de forskellige praksisfællesskaber, som projektet stiller til rådighed.

I det følgende vil jeg kort referere til Wengers teorier om identitet og social læring.

Wenger's teorier om praksisfællesskaber fokuserer mere direkte på relationen mellem identitet og praksisfællesskaber end Lave og Wengers (1991) tidligere teorier om mesterlære.

I følge Wegner (2004) er vi alle medlemmer af mange forskellige praksisfællesskaber. I nogle af disse praksisfællesskaber er vi fuldgylde medlemmer og kompetente, mens vi i andre praksisfællesskaber er novicer og befinder os i en mere perifer position. Praksisfællesskaber findes både i formelle, non-formelle og uformelle arenaer.

Praksisfællesskaber består af følgende tre elementer. Henholdsvis gensidigt engagement, som binder medlemmerne til fællesskabet, en fælles virksomhed, dvs. noget man gør sammen, selv om medlemmerne ikke nødvendigvis har samme opfattelse af, hvad der er den fælles virksomhed. Et fælles repertoire, som skal forstås som en række fælles

rutiner og erfaringer, som medlemmerne har udviklet gennem en fælles læringshistorie (Wenger, 2004, 90 ff.).

Ifølge Wenger er mening og meningsforhandling helt central for, at læring kan finde sted og kan ses som læringens telos, dvs. dens mål. Meningsforhandling er en proces, hvor vi oplever engagement og mening. Meningsforhandlingsprocessen kan ses som en kombination mellem deltagelse og reifikation. Reifikation kommer til syne, når tanker og ideer forvandles til symboler, artefakter og ting.

Deltagelse er en social erfaring, man tilegner sig, når man er medlem af et socialt fællesskab. Er dette tilfældet, udvikler man en deltagelsesidentitet. Udover deltagelse og meningsforhandling er Wengers teori tæt knyttet til dannelse og udvikling af identitet. Udviklingen af ens identitet skal ses i sammenhæng med de praksisfællesskaber, man er involveret i og de relationer, man har til disse praksisfællesskaber.

For at summere op: Man udvikler deltagelsesidentitet, når man deltager i produktion og skabelse af mening, og i bredere forstand er i stand til at acceptere og bidrage til udviklingen til den meningsøkonomi, som et praksisfællesskab består af.

Engagement, fantasi og indordning

For mere subtilt at forstå og analysere de identitets- og læringsprocesser som udspiller sig i forskellige praksisfællesskaber blandt f.eks. kursister på VUC, kan begreberne engagement, fantasi og indordning med fordel inddrages, som betoner tre forskellige former for tilhørsforhold (Wenger, 2004, p.200 ff.). De tre begreber kan forstås i forhold til såvel spørgsmålet om identifikation som forhandling af mening.

Engagement betoner aktiv deltagelse i fælles meningsforhandlingsprocesser, dvs. evnen og motivationen til at involvere sig i og deltage i et praksisfællesskab. I forhold til at være deltager i et uddannelsesrum vil det f.eks. være evnen til at engagere sig i og aktivt tage del i bestemte aktiviteter, projekter og deltagere.

Begrebet fantasi skal forstås som evnen til at skabe billeder af verden og se forbindelser i tid og rum samt forhandle disse. Fantasi handler altså om evnen til at perspektivere aktiviteter i lyset af f.eks. personlige, historiske, samfundsmæssige og kulturelle fortællinger.

I forhold til uddannelsesrummet vil det f.eks. handle om at se bestemte initiativer og aktiviteter i en større kontekst, f.eks. at det er vigtigt at beskæftige sig med motion og bevægelse, fordi det gør, at man føler sig mere sund og opnår større velvære. Eller at de fag, man har, er vigtige i forhold til ens fremtidige perspektiv, der f.eks. kan handle om, at man gerne vil videre i uddannelsessystemet eller ind til militæret.

Begrebet indordning refererer til den enkeltes evne til at koordinere sin energi og aktiviteter, sådan at de passer ind i bredere strukturer og bidrager til bredere virksomhed. Det handler altså om den enkeltes evne til at styre sin energi og påvirke verden og sætte sine handlinger ind i en mere omfattende kontekst.

I en uddannelseskontekst vil indordning f.eks. handle om at identificere sig med og aktivt deltage i udviklingen i uddannelseskulturen, f.eks. klassens læringsmiljø, de faglige fællesskaber og kursistfællesskabet og dermed indordne sig i forhold til de forventninger og krav, som forskellige aktiviteter og kulturer udtrykker.

Livshistoriske analyser

I det følgende gengives tre af de livshistorisk orienterede interview og analyser, som er blevet gennemført. Formålet er at komme i dybden med kursisternes baggrund og erfaringer for på denne måde at illustrere dele af det komplekse uddannelsesmøde, som mødet med de studerendes baggrund, forventninger og så de erfaringer, de har gjort sig undervejs, har givet anledning til.

Som illustration er der valgt en kursist, som har relativt positive erfaringer, og som giver udtryk for, at vedkommende har udviklet sig og er modnet undervejs, og som efterfølgende skal starte på HF. Der er desuden valgt en kursist, som giver udtryk for, at forløbet har skuffet ham, og at det i nogen grad har været spild af tid. Den tredje kursist er overvejende positiv, men giver udtryk for blandede erfaringer. Vedkommende skal efter sommerferie begynde i lære.

Selve valget af henholdsvis en positiv, en negativ og en midt imellem historie kan være med til at spidsformulere nogle af de erfaringer, som kursisterne har gjort i forbindelse med deres deltagelse i projektet. De fleste kursisters erfaringer ligger formodentlig i et kontinuum midt imellem de meget positive og negative historier, som her gengives.

Livshistorie 1

Y er på interviewtidspunktet 19 år gammel. Han beskriver sin barndom som normal. Han voksede op sammen med sin far, mor og ældre storebror. Y gik ud af skolen i niende klasse. I ottende klasse var han på efterskole, hvilket han beskriver som en positiv oplevelse og som en tid, hvor han lærte meget sammenlignet med folkeskolen.

Året efter begyndte han på en ny efterskole, men kun en uge efter forlod han denne for at vende tilbage til sin gamle folkeskole, som dog ifølge Y ikke var meget for, at han vendte tilbage.

I løbet af det år (niende klasse), hvor han gik på sin gamle folkeskole, lærte Y dog ikke meget.

Efter han forlod folkeskolen, arbejdede han som ufaglært arbejder et par år. Han var blandt andet flaskedreng og sad ved kassen i et supermarked. Han begyndte derefter på en erhvervsskole og fik en læreplads som tjener.

Efter noget tid skiftede han læreplads og kom i lære på et stort hotel. Y fortæller, at han ikke brød sig om sin chef på sit første lærested, som ofte råbte op. Efter næsten to år droppede han sin læreplads som tjener, selv om han kun havde 12 uger tilbage på teknisk skole, hvilket skete, fordi han ikke kunne lide at gå i skole.

Y fortæller, at det er meget vigtigt for ham at føle sig sikker, og at det ofte er vanskeligt for ham at starte på en ny skole eller i et nyt job, fordi han føler sig usikker, når han møder nye steder og mennesker. Som han fortæller:

Jeg har aldrig følt mig sikker, når jeg skulle i gang med noget nyt. Jeg føler mig dum, når jeg skal starte et nyt sted.

Han har hørt om GO-projektet fra forskellige steder, og han har blandt andet talt med sin bror om projektet, som synes, det lød som en god ide. "Han og jeg bestemte os hurtigt for, at det var noget, jeg skulle tilmelde mig", som han fortæller.

Personer

Y nævner ikke mange personer igennem hans historie, og de personer han nævner, opdeler han ofte i gode og dårlige personer. F.eks. refererer han gentagene gange til sin bror, som beskrives som en person, Y har et

tæt forhold til, og som fungerer som en art vejleder for Y. Hans tysklærer fra folkeskolen, som fulgte ham gennem hele skoletiden, er også beskrevet på en positiv måde.

Mange af hans tidligere lærere og hans første chef, da han var i tjenerlære, er omvendt beskrevet på en meget negativ måde. Jf. f.eks. "jeg synes, at køkkenchefen var syg i hovedet. Han råbte og skreg hele tiden".

Signifikante begreber og metaforer

Det meste af tiden, imens Y fortæller sin historie, beskriver han sig selv gennem pronomet jeg. Når han taler om sine tidlige skoleerfaringer, bruger Y dog også pronomet vi. "Vi var adskilt fra resten af klassen..."Jeg husker, da vi havde projektuge".

I de tidlige år var Y en af ballademagerne i folkeskole. Nu er han igen en del af et fællesskab, men nu er han en del af et fællesskab, som han refererer positivt til. "Jeg kan godt lide at være her, og jeg har også fået nye venner", som han fortæller.

Y betragter sig selv som en del af den gruppe kursister, som er åben over for at prøve nye ting og først tager stilling til, om det er godt eller dårligt, når han har prøvet det. På den måde adskiller Y sig fra en anden gruppe af kursister, som ifølge Y ikke er motiveret for at prøve nye ting.

Praksisfællesskaber

Y har haft en marginal position i mange af de praksisfællesskaber, han har været medlem af. Dette var tilfældet i folkeskolen, på efterskolen, i niende klasse og da han var i lære som tjener det første arbejdssted samt på teknisk skole, hvor han droppede ud. På den anden side har han også været fuldgældigt medlem af nogle af de praksisfællesskaber han har deltaget i, hvor han har følt sig accepteret, og som han synes har været meningsgivende, f.eks. da han gik på efterskole i ottende klasse og da han var i lære som tjener det sidste sted.

I sin forløbsundersøgelse af udsatte unge bruger Pless (2009) begrebet *vendepunkt*, der handler om, at unge i sociale sammenhænge kan opleve, at de er gode til noget og føle sig anerkendt, hvilket bidrager til, at de pågældende sociale sammenhænge fungerer positivt og udviklende for de unge.

Y kan siges at have oplevet sådanne *vendepunkter* i nogle af de sociale sammenhænge, han tidligere har indgået i, f.eks. da han gik på efterskole og da han var i lære det sidste sted.

Dette gælder dog ikke alle de praksisfællesskaber, Y har deltaget i. Y bruger mange formuleringer, når han skal beskrive sine problemer med at føle sig sikker og tryk i bestemte situationer og fællesskaber. F.eks. hedder det. "Det var ikke præcist min kop te". "Jeg forsøgte at søge ind på nogle af skolerne her i byen". "Jeg droppede ud". "Mit forhold til slagteren var ikke så godt".

De mange udtryk peger på, at Y ofte har følt sig marginaliseret eller har haft problemer med en række af de praksisfællesskaber, han har været involveret i gennem hans liv.

I sammenhæng med det hyppige brug af pronomenerne "vi", kan Ys erfaringer fortolkes på den måde, at det vigtigt for ham at føle sig som en del af et fællesskab, som umiddelbart anerkender, accepterer og ser ham. Er det ikke tilfældet, føler han sig usikker og har en tendens til at forlade fællesskabet.

Perspektiv

Indtil videre er Y meget positiv, motiveret og engageret i projektet. En af de væsentlige faktorer som gør, at Y er positiv overfor projektet, er hans følelse af at være en del af det praksisfællesskab, som udgør projektet. Som han fortæller "jeg har det godt, de folk som var her, da jeg kom, var vældig flinke."

Y har ikke nogen særlige forventninger i forhold til fremtiden. "Jeg har ikke nogen store forventninger...det handler nok så meget om at fuldføre noget og komme tilbage til skolen igen", som han formulerer det.

Ys perspektiv er altså i højere grad dannelses- end uddannelsesorienteret.

Andet interview

I starten af maj måned interviewer jeg Y igen.

Y fortæller, at forløbet stort set har levet op til hans forventninger, men han synes især, at den sidste del har været kedelig. Denne har ifølge Y mindet om almindelig skole. Y fandt derimod, at den første del af forløbet var mere spændende, og at der var større variation.

I Ples's (2009) undersøgelse refereres til begreberne *den lille og store skoletræthed*. *Den store skoletræthed* dækker over massive nederlags erfaringer og utilstrækkelighed, mens *den lille skoletræthed* i højere grad dækker over en forbigående skoletræthed, som f.eks. kommer til udtryk, når unge ser frem til at skifte uddannelse. I forlængelse af de nævnte begreber, ser det ud til, at den skoletræthed, som Y giver udtryk for, kan karakteriseres som den *lille skoletræthed*.

Y fremhæver blandt andet lærernes personlighed og åbenhed og positive og afslappede relationer, som noget positivt ved forløbet.

Y synes, at han har fået det ud af forløbet, at han har bevist over for sig selv, at han kan gå i skole et år. Som han fortæller:

Det har egentlig været den primære ide med at tage det her også og selvfølgelig for at prøve noget nyt og forbedre nogle af mine karakterer. Forbedre mig lidt fagligt.

Y fortæller, at det har været hårdt, og at han flere gange undervejs har haft lyst til at stoppe. Han føler heller ikke, at han har givet sig selv 100 % undervejs, og at motivationen har været i top hele tiden. Han har haft en del fravær, og der har også været dage, hvor han er gået hjem.

Han har ikke umiddelbart nogle forklaringer på, hvorfor det forholder sig sådan. Men tilskriver det blandt andet, at holdkulturen har været karakteriseret af et relativt stort fravær samt manglende disciplin og konsekvens omkring opgaveafleveringer.

Y fortæller, at han undervejs har fået nogle rigtig gode kammerater. Udover én som han kendte i forvejen, er han især blevet venner med en af de andre fyre og en af pigerne. De ser også hinanden i fritiden.

Y synes, at han i løbet af året har udviklet sig personligt og fået mere selvtillid. Efter sommerferien vender han tilbage til sin gamle læreplads, hvor han netop har indgået aftale om at komme i lære igen. Han forventer at kunne få en del merit og evt. komme i en form for mesterlære, sådan at han kun skal gå i skole i mindre omfang. Han føler, at projektet har givet ham en god ballast til at komme videre, og at han nu vil være i stand til at fuldføre sin læretid. Som han fortæller:

*...hvis jeg kunne gøre det her, så kan jeg helt sikkert også gøre det der.
Det er jeg helt sikker på. Det skal jeg sgu nok kunne klare.*

Sammenfattende

Samlet kan det siges, at projektet ser ud til have haft en gavnlig effekt på Y, selv om han fagligt måske ikke har fået det ud af forløbet, som han forestillede sig. Han har nu et klart fremtidsperspektiv, hvor han skal tilbage sin gamle læreplads.

Efter at have gennemført forløbet føler han sig nu bedre rustet til at håndtere nye sociale sammenhænge, som ofte tidligere var forbundet med store udfordringer for Y.

Forløbet synes således især at have haft en dannelsesmæssig effekt på Y og medført, at han har udviklet sig personligt og socialt og er blevet bedre til at håndtere nye sociale sammenhænge. Ys forventninger var da også oprindelig i højere grad relateret til den dannelsesmæssige frem for den uddannelsesmæssige del af forløbet.

På baggrund af ovenstående kan man argumentere for, at Y har været involveret i biografiske læreprocesser. Han har opnået større selvsigt og dermed været involveret i en form for reflekseive læreprocesser, ligesom forløbet har bidraget til sociale forandringer i form af, at han nu genoptager sin gamle læreplads.

I forhold til Wengers begreber, kan man argumentere for, at Y har udviklet deltagelsesidentitet i forhold til ikke mindst de sociale praksisfællesskaber, projektet har stillet til rådighed.

I forhold til de faglige praksisfællesskaber har Y til tider manglet engagement og ikke oplevet disse som meningsgivende.

Noget kunne tyde på, at han generelt ikke er særlig motiveret for faglig orienteret undervisning. "Det har godt nok været kedelig", som han formulerer det. Han har derfor til tider haft svært ved at indordne sig det faglige fællesskab.

Livshistorie 2

X er 18 år og stammer fra landet, hvor han er vokset op med sin mor og far. Han bor fortsat hjemme, men er nu i gang med at flytte hjemmefra. X har været igennem en del skoleskift, især i den sidste del af sin skoletid,

og han vurderer, at skolen ofte har været spild af tid, fordi han ikke har lært noget.

Til og med 6. klasse gik han i skole tæt på, hvor han bor og voksede op. Han fortæller, at det gik dårligt, fordi de ikke fandt ud af, at han var ordblind. Efter 6. klasse skiftede han til en større kommuneskole, hvor han gik til 8. klasse. Om de to år fortæller han "det var to år fuldstændig spild af tid. Jeg lavede ingenting, det var virkelig bare at sidde og blive ældre."

Efter 8. klasse gik han tre måneder på efterskole, indtil han kom på en mindre friskole. Han følte sig godt tilpas og blev accepteret, men efter nogle måneder droppede han ud på grund af noget, han ikke har lyst til at uddybe nærmere.

Han gik derefter hjemme i lang tid og kom først på produktionshøjskole og derefter på EUC. Tiden de to steder vurderer han ligeledes "som spild af tid". Efter EUC kom han på efterskole, som han gjorde færdig. "Det var fint". Han fortæller, at han især fik lært noget matematik.

I løbet af det år han gik på efterskole, fandt han ud af, at han gerne ville være fitness-instruktør. En af regionens erhvervsskoler udbyder uddannelsen, men han fik ikke søgt ind i tide. I stedet blev han gennem sin mor opmærksom på forløbet *Undervisning i bevægelse*. Dette koncept passer godt ind i hans fremtidsplaner, som han fortæller:

...så får jeg bevæget mig meget og kan lære, så kan jeg også få min 10. klasse, så kan jeg få den anden uddannelse, jeg vil have senere som kostvejleder, der skal man have en 10.

Personer

I Xs historie indgår der ikke mange personer. Han refererer flere gange til sin mor og far. F.eks. i forbindelse med hans valg af projektet, ligesom han enkelte gange undervejs i forløbet citerer dem for forskellige ting. X har da også indtil videre boet hjemme hos sine forældre. Meget tyder altså på, at de spiller en central rolle i Xs liv. Derudover refererer han til nogle af de andre kursister, som han går på hold med, og hvoraf han kendte en på forhånd.

Signifikante begreber og metaforer

Et begreb, som X flere gange refererer til undervejs i interviewet, er "spild af tid". Når han skal vurdere en række af de skole- og uddannelseserfaringer, han har, foregår dette ofte gennem denne formulering, som der indledningsvis blev refereret til. Om sin tid på EUC siger han ligeledes, "så det var spild af tid også". Om sit år på efterskolen fortæller han f.eks. "det var også lidt et spildt år".

X er utilfreds med måden, projektet *Undervisning i bevægelse* hidtil har været planlagt på: "jeg tror på det her projekt...men hvis det fortsætter sådan her, så...er det spild af tid".

Den hyppige brug af metaforen spild af tid kan fortolkes som et udtryk for, at X ikke har oplevet store dele af sin skoletid som meningsfuld og relevant. Dette frygter han nu vil gentage sig.

Praksisfællesskaber

Som det fremgik af Xs skole- og uddannelseserfaringer, har han ofte følt sig marginaliseret i de fællesskaber, han har indgået i. F.eks. fortæller han om de måneder, han gik på friskole. "der blev jeg rigtigt accepteret. Jeg var ikke accepteret de andre steder."

I modsætning til de to andre livshistorier, som fremstilles her, har X tilsyneladende ikke i samme grad oplevet, at skole og uddannelse kan fungere som et *vendepunkt*.

Han har boet på landet det meste af sit liv og ikke haft så mange venner der, ligesom han heller ikke har identificeret sig med livet på landet. Som han videre fortæller:

...men det er heller ikke så fedt på landet, fordi det meste er sådan noget traktor noget...jeg føler mig som en bybums, der bor på landet.

Han har det svært med store grupper og fortæller, at han bliver som en mus. Ifølge ham selv er han ikke typen, "der kan lide at være i spotlight". Derimod trives han bedst med små grupper.

X har således ofte oplevet en form for ikke-deltagelsesidentitet, hvor han har følt sig i periferien af de praksisfællesskaber, han har indgået i.

Forventninger

Xs forventninger til forløbet er blandede. På den ene side synes han, at det er et godt afsæt i relation til hans fremtidige uddannelsesperspektiv. På den anden side er han kritisk over for forløbet, sådan som det har været tilrettelagt indtil videre. Han synes, det er forvirrende, at man hele tiden skal flytte lokale, ligesom der er forskellige ting, der forvirrer ham. F.eks. har han opfattet det sådan, at projektet kun kan køre frem til januar, og at der derefter ikke er nogen, som ved, hvad der skal ske. "nu føler jeg bare, at der er ikke nogen, som har styr på noget."

Eller som han formulerer det videre:

Jeg gad godt en gang i mit liv at komme på en skole, der bliver lært noget, og jeg ved noget og folk har styr på tingene. Det ville være fantastisk. For det har jeg aldrig oplevet.

Udover at han oplever forløbet forvirrende, synes han heller ikke, at det faglige niveau er højt nok. Især i idræt synes han skal være meget hårdere.

Livshistorie anden runde

Jeg møder X i midten af maj, umiddelbart inden eksamen.

X fortæller, at projektet ikke har levet op til hans forventninger. Han synes, at det i alt for høj grad har mindet om almindelig skole: "Den eneste forskel, der er, at vi har idræt", som han fortæller.

Han fortæller, at de enkelte gange har lavet nogle andre ting, men det var slet ikke det, han forventede. Undervisningen har kun ind imellem været tilrettelagt en smule anderledes, end han kender det fra skolen. "Der har været nogle små ting, men jeg synes ikke rigtig, man kan sige GO til det."

Ifølge X har der været en stor afstand mellem den måde, projektet var foromtalt på, og så det der skete. Som han fortæller:

Jeg synes i hvert fald det GO-år har været skuffende. Det har ikke været, sådan som jeg regnede med.

X har haft meget fravær i løbet af året. Han fortæller, at grunden er, at han ikke synes, han lærer noget. Han er dårlig til at huske ting, og når han lærer noget, så glemmer han det ifølge ham selv hurtigt. I stedet for at være omme på skolen, har han været derhjemme, hvor han lavet forskellige ting. I forhold til begreberne *om den lille og store skoletræthed*, som tidligere blev lanceret, synes X at opleve den *store skoletræthed*, hvilket er en følelse, der som nævnt bærer præg af nederlags erfaringer og oplevelse af faglig utilstrækkelighed.

På spørgsmålet om han ikke får hjælp, når han ikke kan finde ud af det, svarer han, at han synes, at han får god hjælp i matematik.

Han har generelt været glad for idrætsforløbet og giver udtryk for, at det været fint med boldspil, ligesom det sociale har været positivt.

Deltagelsen i projektet har ikke bidraget til, at han er blevet mere motiveret for at uddanne sig. "det har været noget, som skulle overstås, så jeg kan få min tiende", som han fortæller.

I løbet af projektet har han fået nye venner, især ser han en af de andre uden for skoletid. Han fortæller, at holdet har det godt sammen socialt.

X mener ikke, at projektet har bidraget til, at han har udviklet sig personligt og socialt. "det er ikke skolens skyld. Det er ikke noget, jeg vil sige, at skolen har gjort for mig", som han formulerer det.

Efter projektet har X fortsat planer om at søge ind på en erhvervsskole for at blive fitness-instruktør. Såfremt han ikke bliver optaget, vil han søge ind på HF.

Det er lidt svært med fitness, det er nyt, og der er ikke så mange steder, der vil have en, hvis det ikke går, så tager hf.

Som det fremgår af det foregående, har projektet været en skuffelse for X, det har ikke levet op til hans forventninger. Xs perspektiv er i høj grad rettet mod idræt, bevægelse og fitness, mens han er negativt indstillet over for traditionel skolegang og især danskfaget, som han har svært ved.

Projektet har ikke bidraget til, at X har fået et ændret syn på uddannelse, og han har ikke udviklet sig personligt og socialt, selv om han har fået nye kammerater. Det er svært at vurdere, om X fagligt har haft det store ud af forløbet, da han har haft et meget stort fravær. Ifølge ham selv har han dog fået noget ud af idræt og matematik.

Projektet har således tilsyneladende ikke bidraget til, at han været involveret i refleksive læreprocesser, ligesom det heller ikke ser ud til at haft umiddelbare sociale konsekvenser. Xs perspektiv er fortsat at blive fitness instruktør, hvilket projektet ikke ser ud til at have ændret på. Alternativt ønsker han at søge ind på HF, hvilket ikke virker realistisk Xs faglige indsats taget i betragtning.

Konkluderende ser det ud til, at Xs såvel dannelsesmæssige som uddannelsesmæssige udbytte har været beskedent.

Analyseret gennem Wengers begreber har X ikke oplevet projektet og klassens faglige praksisfællesskab som meningsgivende. Han har tydeligvis formuleret en mod-identitet eller ikke deltagelses-identitet i relation til projektet.

Han har kun i begrænset omfang engageret sig i og taget aktivt del i projektet, da han ikke har kunnet se meningen med det. Y har tilsyneladende indordnet sig i forhold til det sociale fællesskab og det faglige fællesskab omkring idræt. Sidstnævnte har kunnet fungere som led i hans perspektiv om at blive fitness-instruktør. De nævnte fællesskaber kan vel fortolkes som grunden til, at han trods alt er i projektet endnu.

De øvrige fællesskaber omkring projektet, f.eks. de faglige fællesskaber, har han ikke indordnet sig i forhold til, men derimod afvist.

Livshistorie 3

M er 19 år. Han har gået otte år i folkeskole og derefter et år på efterskole. Om folkeskolen fortæller han "det var ikke for godt, for jeg pjækkede sgu en del". Ofte var han væk fra skolen i en uge, og kom så bagud. Derefter fik han indhentet det forsømte, men pjækkede så igen og kom på ny bagud.

Ifølge ham selv stod det på i de sidste 3-4 år, han gik i folkeskole, hvor han var væk cirka halvdelen af tiden. Ifølge M var der ikke nogen særlige grunde til hans store fravær. Han kedede sig bare og gad ikke skolen.

I midten af niende blev han smidt ud af folkeskolen, derefter kom han på efterskole. Her begyndte M ifølge ham selv at tage sig sammen. På efterskolen oplevede han, at lærerne i højere grad tog individuelle hensyn, end det var tilfældet i folkeskolen. Efter efterskolen kom han et år på produktionshøjskole, hvilket "blev holdt rimeligt fint", som han formulerer det. Her fik han interesse for jern- og metalfaget.

Efter produktionshøjskolen kom M dog på handelsskole, hvor han gik i tre uger, derefter begyndte han på teknisk skole, hvor han tog grundforløbet med henblik på at blive smed.

Han fandt dog aldrig nogen læreplads, hvorfor han startede på grundforløbet som industritekniker, men heller ikke her fandt han nogen læreplads. Han fortæller, at han cirka midtvejs inde i forløbet på teknisk skole begyndte at have en del fravær, og at forløbet blev udskudt tre måneder, ligesom han ikke altid lavede de opgaver, de skulle.

Efter teknisk skole kom han på kontanthjælp, og efter han var udeblevet fra et møde med sin sagsbehandler, fik han valget mellem at starte på *Undervisning i bevægelse* eller miste sin kontanthjælp.

"Så tænkte jeg, at så kunne vi lige så godt prøve at se på det", som han fortæller.

Personer

Under interviewet refererer M ikke til andre navngivne personer. Han refererer et par enkelte gange til en lærer, han havde på teknisk skole, som vejledte ham i forskellige svejseteknikker, ligesom han refererer til underviserne på GO, men det er i høj grad formuleringer a la "lærerne på efterskolen" eller "lærerne (på teknisk skole) var også meget sådan."

Under interviewet nævner han hverken forældre, søskende eller kammerater.

Praksisfællesskaber

M har blandede skole- og uddannelseserfaringer. Som nævnt havde han et højt fravær i folkeskolen, og selv om det ifølge ham selv ikke var et resultat af, at han havde konflikter eller problemer med lærere og kammerater, må det formodes, at hans høje fravær var en konsekvens af, at han ikke følte sig som deltager i folkeskolens faglige og sociale fællesskaber.

Han følte sig godt tilpas på efterskolen, mens hans erfaringer med f.eks. teknisk skole er blandede. Som nævnt indgår der ikke mange personer i Ms historie. Mange af de historier, M fortæller, handler i stedet om ting, han har foretaget sig på egen hånd. F.eks. spiller han en del computer, ligesom hans oplevelser fra teknisk skole knytter sig til ting, han har lavet alene. F.eks. fortæller han:

Jeg sad fra morgen til fri og bare svejsede. Jeg sad bare inde i en kabine hver dag og svejsede hele tiden, for det var bare fedt.

M fortæller f.eks. også, at han i løbet af sin barndom kun i mindre grad dyrkede idræt, f.eks. spillede han fodbold i et år. Når han som yngre pjækkede fra skole, var han hjemme og lavede ikke rigtig noget. Det lader således til, at M hidtil har haft en del udfordringer med at deltager i de forskellige sociale fællesskaber, han har været omgivet af. I stedet har han tilbragt meget tid alene.

Signifikante begreber og metaforer

Der er ikke muligt at identificere konkrete formuleringer eller metaforer, som er karakteristisk for M. Han bruger mange bandeord og engelske ord og slangagtige vendinger, som giver hans sprog et individuelt udtryk.

M bruger ofte det personlige pronomen man, når han beskriver sig selv "man bliver sku presset lidt", "for man må jo nok indrømme, at 80 % af alle unge mennesker er rimelig dovne." Om efterskolen fortæller han, "så fik man også lidt flere udfordringer" og om tiden nu hedder det. "For jeg synes, man ændrer sig meget af at være her".

Den hyppige brug af det personlige pronomen man kan måske fortolkes som en form for distance, som M opretholder til sig selv og til sine omgivelser.

Perspektiv

Selv om M indirekte er blevet tvunget ind i projektet, er han begejstret for de første uger. Som han fortæller:

Altså jeg har ikke fundet en skole, der har været mere genial end det her, synes jeg. ..måden det bliver kørt på, og jamen ud og røre sig hele tiden, og det der med man sidder ikke bare og kigger ned i en bog.

Han føler sig allerede også mere sund og bedre tilpas, "allerede efter tre uger, kan jeg se forandringer", som han fortæller.

Et af målene med hans deltagelse er da også at komme i bedre form. "Hvis det bliver ved som det gør nu, så løber jeg jo fandeme et maraton om et år", som han fortæller.

Et andet mål er at genopfriske sine skoleting.

Rent uddannelsesmæssigt overvejer han en HF efterfølgende. M vil imidlertid først se, hvordan det går. "Det kommer an på, hvordan det går heroppe", som han fortæller.

Andet interview

Jeg foretager det andet interview med M hen i maj måned.

Han fortæller, at projektet til at starte med levede op til hans forventninger, men da de ramte vinterperioden, begyndte det "sgu at gå lidt ned ad bakke". Han oplevede her, at der var færre aktiviteter, og at undervisningen blev mere traditionel.

Efterhånden var der også færre og færre kursister, som mødte op til de planlagte arrangementer, ligesom en del kursister ikke mødte op til timerne eller kom for sent. Det ringe fremmøde har virket demotiverende, fortæller M. Alt i alt synes han dog, at det har været et spændende forløb, og han er godt tilfreds.

Selve det faglige har M været udmærket tilfreds med gennem hele forløbet. Især er han begejstret for underviserne, som hele tiden har prøvet at gøre det så sjovt som muligt. Han er også begejstret for de små afbræk i undervisningen, hvor man har skullet lave forskellige former for motion. "Det er genialt", som han formulerer det.

M undviger flere gange spørgsmålet om, han har fået et andet syn på skolen. Men fortæller dog, at han i hvert fald ikke har noget imod skolen, hvilket vel kan fortolkes på den måde, at M er blevet positivt stemt over for at uddanne sig.

Fagligt har M fået genopfrisket sine skolekundskaber, især i faget matematik som han er glad, synes han, at han har lært meget.

M synes, han er blevet mere åben og imødekommende i løbet af året, der er gået og på den måde udviklet sig personligt. Som han fortæller:

...normalt holder jeg mig lidt for mig selv, helst. Gider sgu ikke rigtig folk og sådan noget der. Jeg synes da, jeg er blevet mere åbenagtigt, hvis man kan sige det sådan.

Tidligere var han ikke så meget for at møde mennesker. Det har ændret sig i løbet af året.

...ja man er sådan mere energisk. Nu keder jeg mig. Nu skal vi snakke. I stedet for bare at sætte sig hen i et hjørne og kukkelure. På den måde har man flyttet sig lidt.

I løbet af projektet har han fået nye venner, f.eks. han fundet ud af, at et par af de andre kursister spiller hardball, ligesom han selv gør, hvorfor de sammen er begyndt på dette i fritiden.

Efter projektet skal han på HF. I det første interview fortalte han, at HF måske var et muligt perspektiv, men at han først ville se, hvordan det gik. Han vurderer, at det er gået godt, især i faget matematik.

Efter HF overvejer han at søge ind på universitetet. Han ved ikke helt, hvad det skal være, men i hvert fald noget med matematik.

M har udviklet sig både fagligt, personligt og socialt i løbet af løbet. Han er også overvejende positiv over for året, der er gået. Man kan hævde, at forløbet har medført, at M såvel har været involveret i refleksive læreprocesser som sociale forandringer, og at projektet har haft store dannelsesmæssige og uddannelsesmæssige effekter på M.

Set i forhold til Wengers teorier har M deltaget aktivt i de forskellige praksisfællesskaber, som projektet har tilbudt. M er en af de få kursister, som har deltaget i det hele, selv den periode hvor der var lærer-lockout

kom han op på skolen, hvilket lærerne havde opfordret kursisterne til. Det var der højest et par af de andre kursister, som også gjorde.

Forløbet har været meningsgivende for M, og han har tydeligvis formuleret en deltagelsesidentitet i forhold til projektet. Han har således været engageret i projektet og kunnet se et perspektiv med det, dels i forhold til det videreuddannelsesperspektiv, dels i selve det pædagogiske koncept.

M har således praktiseret indordning i forhold til de fleste af de praksisfællesskaber, som projektet har kunnet tilbyde.

Sammenfatning på de tre livshistorier

X repræsenterer den gruppe af unge i projektet, som Katznelson (2013) i rapporten *Unge uden job og uddannelse i hovedstaden* karakteriserer som *sene startere*. Disse er mange gange uafklarede i forhold til uddannelse og fremtidsplaner, ligesom mange har personlige og faglige udfordringer, hvilket gør, at de kan have svært ved at finde sig til rette i uddannelsessystemet.

M og Y repræsenterer den gruppe, som i den omtalte rapport benævnes *de unge på stand-by*. Disse er ofte lidt ældre end den førstnævnte gruppe og har grundskolen som højeste gennemførte uddannelse og kan have erfaring fra erhvervsuddannelse og job.

Den førstnævnte gruppe har umiddelbart større udfordringer i forhold til at gennemføre et uddannelsesforløb end den sidstnævnte gruppe.

De tre kursister, som har dannet afsæt for fremstillingen, har undervejs i projektet udviklet forskellige strategier. Begrebet strategi skal her forstås som en konkret reaktionsmåde og adfærdsform, som kursisterne har udviklet i forhold til at håndtere de uddannelsesmæssige krav og forventninger, som de mødes med.

M har udviklet, hvad man kan karakterisere som en positiv strategi. Projektet ser ud til at have fungeret som et *vendepunkt* for M. Han mestrer især matematik, men har også taget andre af de tilbud til sig, som projektet har stillet til rådighed, og har på den baggrund oplevet anerkendelse. X har udviklet en negativ strategi, mens Y har udviklet en slags midt imellem strategi, hvor der både indgår positive og negative erfaringer, vurderinger og reaktionsmåder.

M repræsenterer helt klart den af de tre cases, som her er præsenteret, som har haft størst udbytte af forløbet. Y har også haft udbytte af projektet, men ikke på samme måde som M. Derimod ser X kun i mindre grad ud til at have fået noget ud af projektet.

Det er ikke til at sige helt præcist, hvorfor de tre kursister har haft så forskellige erfaringer. Men det synes dog muligt at identificere visse fællestræk og dermed give nogle mulige og antydende forklaringer.

Både M og Y fremhæver begge positive relationer til underviserne som noget, der har karakteriseret forløbet. Udvikling af gode relationer til underviserne er, som også fremhævet i en lang række andre undersøgelser og studier, som har beskæftiget sig med unges forhold til uddannelse, en helt afgørende faktor for, at kursister formår at engagere og involvere sig i uddannelsesmæssige sammenhænge, hvorved læringsmæssige processer kan igangsættes (Hermansen, 2007; Pless, 2009, Hattie, 2010).

X har tilsyneladende ikke i samme omfang formået at udvikle positive relationer til underviserne. Tværtimod har han fra begyndelsen forholdt sig kritisk til uddannelsen og i hvert fald den ene af de to undervisere. Denne position er blevet forstærket gennem året.

Et andet forhold, som adskiller M og Ys historie fra X er, at M og Y ikke kun har haft negative erfaringer med skole og uddannelse tidligere, men tillige har erfaret, at disse kan bidrage positivt til ens udvikling.

I modsætning hertil har X haft overvejende dårlige erfaringer. Han har kun i begrænset omfang oplevet skole og uddannelse som et *vendepunkt*. Xs udgangspunkt er således forskelligt, og der skal derfor måske ikke så mange skuffelser, afvisninger og negative oplevelser til, før end X konkluderer, at projektet ikke er brugbart. X er altså grundlæggende mødt op med en anden fortælling om skole og uddannelse, end det er tilfældet for M og Ys vedkommende.

Forskning peger da også på, at der er en klar sammenhæng mellem trivsel i grundskole og trivsel videre i uddannelsessystemet. Erfaringerne herfra danner afsæt for de strategier, som unge typisk måtte udvikle videre i uddannelsessystemet (Pless, 2009).

Noget som er karakteristisk for alle tre kursister er, at de på lidt forskellig måde har færre sociale kompetencer, end unge typisk har. Herved ligner de efter al sandsynlighed en række af de øvrige deltagere i projektet.

M holder sig gerne lidt for sig selv, Y har det svært med nye sociale sammenhæng og X har ofte følt, at han ikke er blevet accepteret, og han kan ikke lide at være i spotlightet, som han formulerer det. I løbet af året har de dog alle udviklet gode relationer til deres medkursister og oplevet sig som en del af det fællesskab, som holdet udgør. De er altså i besiddelse af sociale kompetencer.

Et fællestræk ved projektet er, at idræt ser ud til at have fungeret som et afsæt eller en metode til udvikling af sociale processer og fællesskab. Alle tre vurderer deltagelse heri positivt, hvor man kan bruge andre sider af sig selv end dem, som ofte tilkendes værdi og status i traditionel skole- og uddannelsessammenhæng.

Her har vi måske i højere grad med et fællesskab, som ligner dem, kursisterne kender fra fritids- og sportsaktiviteter.

I det hele taget ser de alle ud til at føle sig inkluderet i klassens sociale fællesskab.

Til gengæld har X ikke udviklet en deltagelsesidentitet i forhold til det faglige fællesskab. Oplevelsen af at føle sig som en del af et socialt fællesskab eller praksisfællesskab er ligeledes en vigtig faktor for, at unge kan udvikle succes i uddannelsessammenhæng (Pless, 2009, 149).

Såfremt de tre kursisters strategier diskuteres i forhold til spørgsmålet om inklusion, som kan siges at være opfyldt, når oplevelsen af tilstedeværelse, deltagelse, accept og præstation er tilstede (Tetler, 2009; Alenkjær, 2010), kan det iagttages, at især lærings- og præstations-elementet har manglet i Xs tilfælde. X oplever kun i begrænset omfang at have udviklet sig fagligt i løbet af skoleåret. Lige præcis i forhold til disse kriterier oplever han således ikke at være inkluderet i projektet.

Ud over de generelle forhold i casen, er der selvfølgelig også nogle individuelle eller unikke forhold til stede. I casen ser det f.eks. ud til, at X i nogen grad er fastlåst i sin negative forventnings- og erfaringshorisont og ikke formår at distancere sig fra denne. X refererer flere gange til, at han er forvirret, og han har svært ved at forstå ting, glemmer nemt osv. Her lader det også til, at der nogle personlige og lærings- og

indlæringsmæssige barrierer tilstede, som gør, at eksempelvis X kan have svært at navigere sikkert og kompetent i formelle sammenhænge.

Et af de forhold, som X selv angiver som forklaring på sit manglende engagement, er den afstand, han oplever mellem projektscenesættelsen, blod, sved og tårer og så det reelle projekt.

En del af de kursister, som kommer med negative skole- og uddannelseserfaringer, er særlige følsomme overfor, om projektet eller uddannelsesinstitutionen nu er i stand til at give dem det, som de efterstræber. Et for stor afstand mellem forventninger og ydelse, kan være med til at fastholde dem i en grundlæggende opfattelse, at de ikke kan bruge skolen og uddannelse. Skolen bliver igen spild af tid.

For mange er skole og uddannelse et ekspertsystem, de ikke har tillid til. Skal man lære, forudsætter det tillid. Tillid handler om at have forventninger til ting, som sker i fremtiden, uden at man har indblik i eller er i stand til at overskue, hvad der skal ske. Har man tillid til, har man forventninger om, at der er nogen, som vil hjælpe én med denne opgave. Underviserne bliver ekspert-navigatorer eller portvogtere til systemet, har man ikke tillid til disse, vanskeliggøres opgaven med at lære og udvikle sig, sådan som det er tilfældet for X.

Belysning af forskningsspørgsmålene

I det følgende skal afsnittets fire indledende forskningsspørgsmål forsøges besvaret.

Hvordan er sammenhængen mellem de studerendes (kursisternes) tidligere erfaringer med skole og uddannelse og de erfaringer, de gør sig i løbet af projektet?

Der ser ud til at være en sammenhæng mellem de studerendes (kursisternes) tidligere erfaringer med skole og uddannelse og de erfaringer, de gør sig i løbet af projektet. Groft sagt kan man sige, at jo dårligere skole- og uddannelseserfaringer, de kommer med, desto større er udfordringen med at få dem engageret og involveret i uddannelsesmæssige og dannelsesmæssige processer. Et forhold som anden forskning ligeledes bekræfter (Pless, 2009).

Selv om mange af de deltagende kursister har oplevet nederlag i en række af de skole- og uddannelsesmæssige sammenhænge, de har indgået i, vil mange af dem dog også have positive erfaringer eller have oplevet *vendepunkter*, f.eks. fra efterskole eller produktionshøjskole.

Der er altså et repertoire og nogle forudsætninger, som kan inddrages læringsmæssigt fremadrettet. Rent læringsteoretisk kan man hævde, at der et stillads at bygge videre på.

Nogle kursister har dog formodentlig så negative erfaringer eller læringsmæssige barrierer, at det er en meget stor udfordring at få uddannelses tilbuddet til at være meningsgivende for dem og få dem engageret i de forskellige læringsmæssige praksisfællesskaber, som tilbydes.

Her er der måske i første omgang brug for tilbud, som primært er dannelsesorienterede, og sikkert også for en høj grad af fokus på nogle af de kritiske variabler, som kan udgøre en barriere for uddannelsesmæssig succes, f.eks. forhold til undervisere, vejledning og deltagelse i sociale og faglige fællesskaber.

På hvilken måde bidrager projektet til de studerendes biografiske læring?

Projektet har bidraget til mange af kursisternes biografiske læring, forstået som igangsættelse af refleksive læreprocesser og sociale forandringer.

En del af kursisterne har i løbet af året, som er gået, opnået større selvtillid, selvindsigt og fremstår mere modne og åbne, ligesom de er blevet mere afklarede i forhold til deres valg af uddannelsesperspektiv.

Der er således sket en faglig, personlig og social udvikling.

Det er dog nødvendigt at være opmærksom på, at unge og især udsatte unge ofte er karakteriseret ved en valgbiografi, hvor tvivl, usikkerhed og omvalg ofte spiller en stor rolle (f.eks. Pless, 2009). Modsætningsfyldte eller ambivalente oplevelser og reaktionsmåder er altså en del af "normalbiografien".

Der er dog også kursister som i tilfældet X, hvor det ikke lader til, at biografisk læring er blevet igangsat. Den relativt store andel af kursisterne, som endnu ikke har et formuleret et klart fremtidsperspektiv

kan sandsynligvis også fortolkes som et udtryk for, at projektet ikke har haft den effekt, at sociale forandringer er blevet igangsat for alle.

I forhold til, hvad som har fungeret stimulerende for igangsættelsen af biografisk læring, kan nævnes forhold som undervisernes udvikling af tætte relationer til de studerende, klassefællesskabet, det faglige fællesskab, idrætstimerne, ligesom dele af de ekstra-curriculære aktiviteter ser ud til at have haft en positiv betydning herfor.

Hvilken rolle spiller den institutionelle læring for de studendes biografiske læring, og dermed de erfaringer, strategier og perspektiver, som de studerende måtte udvikle?

Projektet stiller forskellige institutionelle læringsbaner eller med Wengers udtryk, praksisfællesskaber til rådighed for kursisterne, f.eks. personlige, sociale og faglige læringsrum.

Det er, som f.eks. analysen af de livshistoriske interview har vist, stor forskel på, hvilken betydning de institutionelle læringsrum spiller for kursisternes biografiske læring.

Såfremt kursisterne ikke "engageres" i den institutionelle læring og formår at se et perspektiv og en mening med læringsrummene, vil kursisterne være tilbøjelig at udvikle en ikke-deltagelsesidentitet og biografisk læring vil vanskeliggøres.

Omvendt vil den institutionelle læring være igangsættende for kursisternes biografiske læring, hvis de formår at engagere sig og kan se et perspektiv og en mening med de praksisfællesskaber, som institutionen stiller til rådighed, samt oplever, at de kan bidrage til udviklingen af dem.

I forhold til de to projektføløb, som er blevet fulgt, kan det bemærkes, at Haderslev-projektet i højere grad har formået at stille institutionelle læringsbaner til rådighed, som rent pædagogisk har været karakteriseret ved, at de deltagende undervisere har tid og rum og held til løbende at erfarings- og vidensformidle. Dette betyder blandt andet, at tilbuddet har været mere sensitiv over for målgruppens ønsker og behov.

Normativt kan man hævde, at institutionelle læringskulturer løbende skal være i stand til at ændre og udvikle sig i forhold til de erfaringer, som kursister og undervisere gør for at kunne fungere igangsættende for kursisternes biografiske læring.

På hvilken måde bidrager projektets samarbejdspartnere (de uniformerede korps) og de kursus- og uddannelsesforløb, de tilbyder, til de studerendes biografiske læring, strategier og perspektiver?

Som tidligere nævnt i rapporten har denne dimension ikke spillet den rolle, som det ellers var tilsigtet. På baggrund heraf er det vanskeligt at identificere mulige effekter.

Tilbuddet har fungeret i den forstand, at det har bidraget til kursisternes motivation og engagement. Nogle studerende, det gælder i særdeleshed de studerende i Haderslev, har sandsynligvis også kunnet bruge tilbuddet i forhold til at be- eller afkræfte deres fremtidige uddannelsesvalg. Konkret spørgsmål om efterfølgende at søge ind til militæret.

Som refereret i spørgeskemaundersøgelsen, så er antallet af kursister, som forestiller sig, at de efterfølgende vil søge ind til militæret, det samme, som da projektet gik gang. Det er ikke muligt at fastslå, om der er tale om de samme kurister.

Inden for projektets rammer er det ikke muligt at konkludere, at de uniformerede korps har bidraget afgørende til de studerendes biografiske læring, herunder de strategier og perspektiver de måtte have udviklet.

For enkelte kursister har det reelle fravær af denne dimension i stedet fungeret negativt, X har f.eks. brugt det manglende tilbud til at fastholde en negativ deltagelsesidentitet og blive bekræftet i, at de institutionelle læringsrum ikke har været brugbare i forhold til det perspektiv, som han har formuleret.

Litteraturliste

- Alenkær, Rasmus (2010): *Akt ink. Inkluderende AKT-arbejde i folkeskolen*. Dafolo Forlag.
- Almen voksenuddannelse. *Evaluering af reformen fra 2009* (2013): Danmarks Evalueringsinstitut.
- Alheit, P. (1995) *Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education*, in: P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (Eds) *The biographical approach in european adult education*. Vienna, Verband Wiener Volksbildung, 57-74.
- Alheit, P. & Dausien, B. (2002) *The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a silent revolution*. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3-22.
- Ambrosius Madsen, Ulla (2001): Pædagogisk etnografi in: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1. 2001
- Andersen, Bjarne Hjorth og Erik Jørgen Hansen (2009): *Et sociologisk værktøj. En introduktion til den kvantitative metode*. Gyldendal.
- Bruner, Jerome (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Dahler Larsen, Peter (2006): *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag.
- Dahler Larsen, Peter og Hanne Katrine Kroghstrup (2001): *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.
- Hallqvist, Anders, P-E Ellström, Linköping University, Sweden, L-C Hydén (2012): The many faces of biographical learning. *Studies in Education of Adults* nr. 1. 2012
- Hattie, John (2010): *Visible Learning. A synthesis over 8000 Meta-Analysis. Relation to Achievement*. New Yourk: Routledge.
- Hermansen, Mads (2007): *Ledelsesstil i klasserummet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Horsdal, Marianne (1999): *Livets fortællinger*. Kbh. Borgen.
- Horsdal, Marianne (2012) *Telling Lives. Exploring dimensions of Narratives*. Routledge
- Katznelson, Noemi (2013). *Unge uden og uddannelse i hovedstaden*. PlussLeadership.Epinio. Center for Ungdomsforskning.

Kvale, Steiner (1999): *Det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.

Lave, Jean & Etienne Wenger (1991): *Situated Learning*. Cambridge University Press.

LBK nr. 1073 – 04/09-2013 www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=158237

Nye udfordringer for VUC – Fokus på almen voksenuddannelse (AVU) (2013): Udarbejdet for DEA, lederforeningen for VUC og VUC videnscenter.

Pless, Mette (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Kbh. Danmarks Pædagogiske Universitetskole (Ph.d. afhandling)

Svejgaard Nielsen, Helene og Finn Wiedemann (2012): *Undervisning i bevægelse. Rapport 1*. Odense. Syddansk Universitet

Tetler, Susan (2009): Integration, inklusion og delagtighed - tendenser i specialpædagogikken in: *Specialpædagogik i skolen. En grundbog*. Gyldendal.

Wenger, Etienne (2004): *Praksisfællesskaber*. Hans Reitzels Forlag.

Wiedemann, Finn (1999): Den symbolske medspiller. Det gymnasiale valg som eksempel. Tidsskrift for Børne- og ungdomskultur. nr. 52

Wiedemann, Finn og Lilli Zeuner (2012): *Pædagogik og motivation. En kvalitativ analyse af Region Syddanmarks udviklingsprojekt: Anvendelsesorienteret undervisning*. Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik nr. 88.

Wiedemann, Finn, Lilli Zeuner og Stine Scheur (2013): *Unge holdninger til pædagogik, viden og uddannelse. En kvantitativ analyse af Region Syddanmarks udviklingsprojekt: Anvendelsesorienteret undervisning*. Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik nr. 92.

Wiedemann, Finn og Jørgen Gleerup (2011): Et skoleudviklingsperspektiv på evaluering – En lærende evalueringskultur in B.V. Petersen og M. Thrane: *Evaluering i skolen*. Aarhus. Klim.

www.syddanskuddannelsesaftale.dk.

Bilag

Interviewguide undervisere

- 1) Hvordan synes I, det er gået?
- 2) Hvad har henholdsvis været det bedste og dårligste i projektet?
- 3) Hvad har været den største udfordring i projektet?
- 4) Hvilke resultater har projektet bidraget med (har eleverne udviklet sig og i så fald hvordan)?
- 5) Kan I fortælle om samarbejdet med de såkaldt uniformerede korps (tilrettelæggelse, organisering, indhold)?
- 6) Hvad har samarbejdet kunne bidrage med?
- 7) Har I nogle ideer til, hvad man eventuelt kunne gøre anderledes næste gang, projektet bliver udbudt (indholdsmæssigt, organisatorisk, pædagogisk)?

Interviewguide kursister

- 1) Har projektet levet op til dine forventninger (forventninger fra første interview)?
- 2) Hvad har været de største udfordringer (fagligt, socialt, personligt)?
- 3) Kan du fortælle lidt om arbejdet med at kombinere teori og praksis, som har været en af ideerne i projektet (har det været en anderledes måde at lære på, end du hidtil har kendt til)?
- 4) Hvad synes du om, om de mange idrætstimer I har haft?
- 5) Kan du fortælle om samarbejdet med de uniformerede korps?
- 6) Hvad synes du, samarbejdet har bidraget med?
- 7) Har du et andet syn på det at gå i skole/uddanne sig, inden du havde, før da du begyndte på projektet?
- 8) Har du fået nye venner/kammerater i løbet af projektet?
- 9) Har du lært noget, som du har kunnet bruge uden for skolen (hvilket) ?

10) Har du ændret dig i løbet af det år, som er gået (hvordan og på hvilken måde)?

11) Hvad er dine fremtidsplaner i øvrigt (Ved du, hvad du vil, når projektet er afsluttet?)

12) Har du nogle råd du gerne vil give videre til eventuelt nye kursister

Undervisning i bevægelse (GO)

Da det er første gang forløbet *Undervisning i bevægelse* gennemføres, har VUC Sønderjylland besluttet, at uddannelsen skal følges. Formålet er at indsamle viden om, hvordan uddannelsen bedst muligt kan tilrettelægges. Arbejdet med at følge uddannelsen udføres af Syddansk Universitet ved lektor Finn Wiedemann. Spørgeskemaet her, som vi vil bede dig om at udfylde, er en del af dette arbejde.

Nedenfor er der forskellige spørgsmål, som handler om, hvilke erfaringer med projektet du har gjort dig i løbet af året.

1) Angiv venligst dit køn

Mand

Kvinde

2) Angiv venligst din alder

- | | |
|-------|--------------------------|
| 18-20 | <input type="checkbox"/> |
| 21-23 | <input type="checkbox"/> |
| 24-26 | <input type="checkbox"/> |
| 27-29 | <input type="checkbox"/> |

3) Hidtil afsluttet folkeskole

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| 8. klasse | <input type="checkbox"/> |
| 9. klasse | <input type="checkbox"/> |
| 10. klasse | <input type="checkbox"/> |
| Ikke afsluttet folkeskole | <input type="checkbox"/> |

5) Er du enig i følgende udsagn (sæt et kryds i hver rubrik)

- | | Slet
ikke | I ringe
grad | I nogen
grad | I høj
grad |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Jeg synes, at GO har været spændende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg synes, at GO har været rigtigt relevant for mig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) I løbet af projektet har jeg udviklet mig meget fagligt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) GO har medvirket til, at jeg har udviklet mig som person | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| e) | GO har betydet, at jeg er blevet mere social | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) | GO har hjulpet til med, at jeg føler mig mere sund | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) | GO har medført, at jeg nu er sikker på, hvad jeg skal fremover | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6) Deltagelse i aktiviteter sammen med de uniformerede korps (forsvaret, politiet og civilforsvaret) (sæt et kryds i hver rubrik)

- | | | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) | Samarbejdet med de uniformerede korps har været rigtigt spændende | Slet ikke | I ringe grad | I nogen grad | I høj grad |
| b) | Samarbejdet med de uniformerede korps har givet meget mere lyst til at lære | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) | Samarbejdet med de uniformerede korps har udviklet mig som person | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) | Samarbejdet med de uniformerede korps har været spild af tid | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7) Når jeg er færdig med GO skal jeg i gang med (sæt kryds)

- a) HF
- b) Teknisk skole
- c) HG (handelsskolens grunduddannelse)
- d) Militæret
- e) Finde et arbejde
- f) Ved ikke

Eventuelt andet (skriv venligst)

Tak for din besvarelse!

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 95

Marts, 2014

Serieredaktør: Erik Damberg (Kulturvidenskaber)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@sdu.dk

Udgivet af

Institut for Kulturvidenskaber

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

© Finn Wiedemann

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: Kurt Kjær Olesen,

Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-100-1