



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder

En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole

Szulevicz, Thomas

Publication date:
2010

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Szulevicz, T. (2010). *Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder: En analyse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole*. Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Indholdsfortegnelse

Forord.....	6
Kapitel 1	7
1. Baggrunden for forskningsprojektet	7
1.1 Elevmålgruppens placering i uddannelsessystemet	8
1.2 HPL som alternativ	9
1.3 Afhandlingens forskningsspørgsmål	10
1.4 Projektets baggrund.....	11
1.5 Afhandlingens struktur.....	11
Kapitel 2	14
Prolog	14
2.1 Indledning.....	14
2.2 Deltagerobservation på tværs af steder	14
2.3 Fakta om HPL.....	22
Kapitel 3:	26
Læring i praksis og den topografiske vending	26
3.1 Indledning.....	26
3.2 Læring som social og materiel praksis	28
3.3 Lokalitet og læring	41
3.4 Opsamling.....	58
Kapitel 4:	59
Elevmålgruppen på HPL - med særligt fokus på indlæringsvanskeligheder	59
4.1 Introduktion	59
4.2 Forskellige kategoriseringer af elevmålgruppen.....	59
4.3 Beskrivelser af elevmålgruppen.....	60

4.4 Indlæringsvanskeligheder	62
4.5 To forskningstraditioners bud på forståelsen af indlæringsvanskeligheder	69
4.6 Et topografisk perspektiv på indlæringsvanskeligheder	74
4.7 Opsamling	77
Kapitel 5:	78
Metodologiske overvejelser og metode	78
5.1 Indledning	78
5.2 Feltarbejds status inden for psykologien	78
5.3 Feltarbejde	80
5.4 Feltarbejdet på HPL	84
5.5 Deltagerobservation	86
5.6 Videoobservationer	95
5.7 Kvalitative interviews	96
5.8 Forholdet mellem interviews og observationer	98
5.9 Analyse	99
5.10 Konklusion	102
Kapitel 6	104
En landbokulturel uddannelsespraksis	104
6.1 Indledning	104
6.2 Et landligt dannelsesideal	106
6.3 Kultur som praksis	107
6.4 Hvad er landbokultur?	109
6.5 Landbokulturel praksis på HPL	112
6.6 Perspektiverende konklusion	121
Kapitel 7	123
Elevernes baggrund og bevægelser ind i uddannelsen	123
7.1 Indledning	123

7.2 Elevernes baggrund	124
7.3 Eleverne flytter ind.....	135
7.4 Frafald og målgruppe	143
7.5 Opsamling.....	148
Kapitel 8	150
Socialpædagogik på HPL	150
8.1 Indledning.....	150
8.2 Helhedsorientering	150
8.3 Det fælles tredje i socialpædagogikken.....	152
8.4 Det fælles sagsforhold og socialpædagogikken på HPL	154
8.5 Botrænerne – mellem støtte og opdragelse.....	157
8.6 Botræning fra elevernes perspektiv.....	160
8.8 Konklusion.....	164
Kapitel 9	166
Kan man have indlæringsvanskeligheder i en malkegrav?	166
9.1 Introduktion	166
9.2 Hvorfor lige malkegraven?.....	166
9.3 Fremgangsmåde	167
9.4 Lenas første dag i malkegraven	168
9.5. Anden videooptagelse af Lena i malkegraven	173
9.6 Malkegraven som læringsrum	175
9.7 Afsluttende perspektivering.....	185
Kapitel 10	187
Lærerståsteder spundet ud mellem landbrugspraksis og klasseværelset.....	187
10.1 Introduktion	187
10.2 Ståsteder i stedet for roller.....	189
10.3 Læreren som faglig identifikationsfigur	190

10.4 Læreren fra et underviserståsted	191
10.6 Perspektiver og konklusion.....	200
Kapitel 11	204
Bevægelser i læringslandskabet på HPL	204
11.1 Introduktion	204
11.2. Elevernes progression.....	205
11.3 Praktik.....	213
11.4 Faglig orientering	225
11.4 Sammenlignende konklusion	234
Kapitel 12	236
Kan elever med indlæringsvanskeligheder klare teoretisk undervisning?	236
12.1 Introduktion	236
12.2 Erfaringer med det etablerede uddannelsessystem	237
12.3 Sprøjteprøven	239
12.4 Diskussion og teoretisk perspektivering.....	243
12.5 Reservationer	249
12.6 Konklusion.....	251
Kapitel 13	252
Skitse til en "Outdoor Psychology"	252
13.1 Indledning	252
13.2 Outdoor Psychology	252
Kapitel 14	258
Konklusion: Afhandlingens hovedpointer og reservationer	258
14.1 Indledning	258
14.2 Topografi, læring og indlæringsvanskeligheder	258
14.3 Kultur, identitet og læring	260
14.4 Bevægelser igennem læringslandskaber.....	260

14.5 Lærerståsteder	261
14.6 Erhvervsfaglig læring og socialpædagogisk bistand	262
14.7 Indlæringsvanskeligheder og boglige forløb	262
Litteratur	263
Resumé af afhandlingen	275
Summary of the dissertation	278
Bilag	281
Bilag 1: Interviewguides	281
Bilag 2	290
Bilag 3	295

Forord

Denne afhandling står med mig som eneforfatter, men er blevet til i samarbejde med en lang række mennesker, som jeg gerne vil takke.

Først og fremmest vil jeg takke elever og ansatte på Havredal Praktiske Landbrugsskole for den hjertelige åbenhed, som jeg er blevet mødt med. Jeg har siden min første dag nydt at komme på skolen. Herudover vil jeg også gerne takke de landmænd, som i forbindelse med mine praktikbesøg hos elever, har budt mig velkommen.

Jeg vil også takke Egmont Fonden, LB – Fonden, Augustinus Fonden, Landbrugets Hundefond og Susi og Peter Robinsons Fond for økonomisk at have muliggjort projektet.

I særlig grad skal der lyde en tak til min vejleder, Klaus Nielsen. Din hjælp har været uvurderlig, og dit skarpe analytiske blik uforligneligt.

Herudover skal lyde en stor tak til mine kollegaer, Lisbeth Grønberg, Charlotte Jonasson, Martin Pedersen og særligt Jacob Klitmøller på Psykologisk Institut, Aarhus Universitet for gennemlæsning og konstruktive kommentarer til udkast af afhandlingen.

Tak til Line Øllgaard Mortensen for kompetent transkription af interviews og observationer.

Tak til min baggrundsgruppe med Gunhild Carlsen, Lars Bundgaard, Poul Erik Clausen og Klaus Nielsen for gode diskussioner. Herunder tak til Jysk Børneforsorg/Fredehjem.

Tak til Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet for at give mig gode arbejdsbetingelser under mit ”udlandsophold”.

Tak til Ørslev Kloster for hjerterum og skrivero.

Afslutningsvist skal der lyde en stor tak til min familie.

Kapitel 1

1. Baggrunden for forskningsprojektet

”Ude ved min praktikvært har jeg fået et langt papir, hvor der står, at jeg ikke behøver at få et fleksjob, men det vil Leo (udslusningslærer på skolen, TS) gerne. Men min praktikvært siger, at jeg er ligeså god som en almindelig landmand. Det er faktisk godt, fordi så stoler jeg lidt mere på mig selv, siden han har fortalt mig det.”

Sådan fortæller Morten¹, under et interview, om sin afsluttende praktik på den uddannelse, som han er i gang med at tage på Havredal Praktiske Landbrugsskole (HPL). HPL udbyder landbrugsassistentuddannelsen, der er godkendt som en formelt kompetencegivende uddannelse efter loven om erhvervsuddannelser. Uddannelsen varer tre år og henvender sig til unge elever i alderen 16-25 år med indlæringsvanskeligheder.

HPL fungerer som et moderne landbrug, der drives af elever og personale i fællesskab. Uddannelsen er primært bygget op omkring elevernes praktiske deltagelse i den daglige drift af landbruget, mens der først senere i uddannelsesforløbet introduceres mere bogligt orienteret klasserumsundervisning.

Elevmålgruppen på HPL er vanskelig at kategorisere entydigt. Eleverne går under forskellige betegnelser som sent udviklede unge, unge med særlige behov, unge med specifikke og generelle (lettere mentalt retarderede/psykisk udviklingshæmmede) indlæringsvanskeligheder. Fælles for alle eleverne gælder dog, at deres vanskeligheder har betydet, at de har modtaget omfattende specialpædagogisk bistand i folkeskolen, samt at de ikke er i stand til at klare en uddannelse på ordinære vilkår. Herudover gælder for de fleste af elevernes vedkommende, at deres vanskeligheder er af en mere generel karakter. Derfor modtager de under deres uddannelsesforløb på HPL socialpædagogisk støtte med henblik på at blive i stand til at føre en så selvstændig voksentilværelse som muligt.

Hvis vi vender tilbage til Morten, har han, som langt størstedelen af HPL-eleverne, lidt betydelige faglige og sociale nederlag i folkeskole- og specialklasserne. Han har altid haft vanskeligt ved at læse, skrive og regne, og han beskriver, at han ikke forstod særlig meget af undervisningen i

¹ Alle navne i afhandlingen er anonymiserede.

folkeskole- og specialklasserne. Efter folkeskolen kom Morten på en specialefterskole for sent udviklede unge/unge med indlæringsvanskeligheder, hvor han efter to år blev optaget på HPL. Morten havde i lang tid ønsket at arbejde inden for landbruget. Han havde dog forestillet sig, at det skulle foregå som ufaglært arbejdskraft, da han vidste, at han, på grund af sine faglige vanskeligheder, ikke ville have mulighed for at tage en landbrugsuddannelse. Denne mulighed opstod imidlertid på HPL, hvor han, på trods af sine indlæringsvanskeligheder, fik lejlighed til at uddanne sig til faglært landbrugsassistent.

Ud over at HPL-eleverne har haft vanskeligt ved at klare sig i folkeskolen, gælder for en stor dels vedkommende også, at psykologer, psykiatere og sagsbehandlere, før eleverne begynder på HPL, har sået tvivl om deres arbejdsmarkedsevner, eller har erklæret dem for revalideringsberettigede. Derfor er det bemærkelsesværdigt, at en elev som Morten, i den indledende interviewsekvens, kan berette, at hans praktikvært fortalte at han var ligeså dygtig som en almindelig landmand. Efter sit praktikophold blev Morten ansat hos praktikværten, og generelt gælder at langt størstedelen af HPL-eleverne, efter endt uddannelsesforløb, får arbejde inden for landbruget. Hovedparten bliver ansat i fleksjob, mens enkelte tilkendes pension, og andre får job på ordinære vilkår.

1.1 Elevmålgruppens placering i uddannelsessystemet

På grund af vanskelighederne med at afgrænse HPLs elevmålgruppe entydigt er det svært at sige noget helt nøjagtigt om, hvorledes eleverne typisk klarer sig efter folkeskolen. Tidligere undersøgelser tyder på, at et fåtal af elever fra målgruppen søger ind på en erhvervsuddannelse, men at de falder fra, fordi de boglige krav er for omfattende (Gudmundsson og Jensen, 2005, Andersen, 2007). Herudover er elever fra målgruppen i et vist omfang repræsenteret på produktionsskolerne (Ibid.). Langt størstedelen af elevmålgruppen antages dog at gå på de forskellige uddannelsestilbud, som i dag udbyder en uddannelse i henhold til *Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov* også kaldet *STU*). Loven trådte i kraft i 2007, og sikrer, at unge med særlige behov har et lovfæstet krav på en 3-årig ungdomsuddannelse. Uddannelsen henvender sig til unge udviklingshæmmede, unge med indlæringsvanskeligheder og andre med særlige behov, der ikke kan gennemføre en traditionel ungdomsuddannelse.

Herudover synes der at være et klart sammenfald mellem HPL-elevmålgruppen, og den gruppe som i statistikkerne afgrænses som 'restgruppen' (Gudmundsson & Jensen, 2005). Restgruppen er den betegnelse, der anvendes til at beskrive de ca. 20 % af en ungdomsårgang, som i dag ikke færdiggør en ungdomsuddannelse. Siden 1960'erne har der været stor uddannelses-, arbejdsmarkeds- og

socialpolitisk interesse for restgruppen (Hansen, 2003). Inden for den seneste årrække er interessen blevet skærpet med forskellige målsætninger, herunder den ambitiøse uddannelsespolitiske vision om, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal færdiggøre en ungdomsuddannelse. Der er i den sammenhæng iværksat forskellige uddannelsesreformer for at reducere restgruppen. På trods af disse intensiverede bestræbelser er restgruppen de seneste 10-15 år stagneret på omkring 20 % af en ungdomsårgang. Beregninger fra Undervisningsministeriet viser, at 81 % af en ungdomsårgang i 2008 fuldførte en ungdomsuddannelse. Altså gennemfører ca. hver femte ung i en ungdomsårgang ikke anden uddannelse end grundskolen (Katzenelson et al. 2009)

1.2 HPL som alternativ

Selvom HPL henvender sig til den elevmålgruppe, som tilbydes uddannelse i henhold til 'loven om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov'/'Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse' (STU), er HPL igennem sin status som erhvervsuddannelse ikke omfattet af denne lov. At HPL er en erhvervsuddannelse stiller samtidig nogle krav til uddannelsens udformning. Eksempelvis skal eleverne igennem en række påkrævede kurser (brandbekæmpelseskursus, medicin håndteringskursus, svejsekursus, arbejdsmiljøkursus m.fl.), ligesom der, som en obligatorisk del af uddannelsen, både skal indgå undervisningsforløb i biologi og matematik. Herudover skal eleverne tage et sprøjtebevis kursus, som de afslutningsvist skal til en eksamen i. På HPL forsøges disse mere teoretiske elementer (eksempelvis matematik og biologi) integreret i elevernes daglige deltagelse i landbrugspraksis, men uddannelsen indebærer også en vis mængde bogligt baseret klasserumsundervisning. Hermed adskiller HPL sig fra de fleste eksisterende ungdomsuddannelses-tilbud til unge med indlæringsvanskeligheder. Disse uddannelses-tilbud er, ligesom HPL, typisk funderet omkring en pædagogik, der med en samlebetegnelse kunne kaldes 'praksislæring'. Men herudover er de baseret på en antagelse om, at eleverne skal præsenteres for så lidt boglig undervisning som muligt (Gudmundsson og Jensen, 2005, Andersen, 2007, Hoppe, 2005). Hertil kommer at pædagogikken på disse steder er præget af en ideologi om, at den enkelte unge skal gives en mulighed for at starte på en frisk, der ikke er præget af de nederlag, som den typiske elev på disse skoler, hidtil har oplevet i forbindelse med den boglige undervisning i grundskolen (Gudmundsson & Jensen, 2005).

Med overgangen til at være en erhvervsuddannelse, og de deraf følgende krav til uddannelsens indhold bryder HPL altså på en række centrale punkter med den gængse pædagogiske praksis i forhold til elevmålgruppen. Eleverne på HPL udsættes for mere bogligt baseret

klasserumsundervisning, og herudover bliver eleverne eksamineret i nogle af de teoretiske forløb med eksaminationens indbyggede mulighed for nederlag til følge.

1.3 Afhandlingens forskningsspørgsmål

HPL går altså nogle alternative veje ved at erhvervsuddanne en målgruppe af unge, som ellers ikke umiddelbart har mulighed for at klare sig på det etablerede erhvervsuddannelsessystems præmisser.

Overordnet er afhandlingens problemstilling: **Hvordan kan elever, der er kategoriseret som indlæringsvanskelige tage en erhvervsuddannelse igennem deltagelse i en landbrugspraksis?**

Til projektets overordnede problemstilling er der yderligere formuleret en række forskningsspørgsmål:

- Hvad betyder det for elevernes læring, at deres uddannelse er struktureret omkring deltagelse i en landbrugspraksis?
- Hvilken rolle spiller elevernes indlæringsvanskeligheder for deres uddannelse og deltagelse i de landbrugsfaglige aktiviteter?
- Hvilken forståelse af læring og indlæringsvanskeligheder kan studiet af den pædagogiske praksis på HPL bidrage med?

Metodisk er forskningsprojektet grebet an som et **eksplorativt feltarbejde**, hvor jeg igennem **deltagerobservationer, videoobservationer og kvalitative interviews** undersøger den pædagogiske praksis på HPL.

Teoretisk vil jeg belyse afhandlingens problemstilling ved at analysere elevernes læring under deres uddannelse på HPL. Dette søges belyst igennem et **situeret læringsperspektiv** (Lave & Wenger, 2003). Herudover vil afhandlingen præsentere **forskellige teoretiske perspektiver på forståelsen af indlæringsvanskeligheder** (Coles, 1987; Kavale & Forness, 1998; Reid & Valle, 2004). Grundet projektets eksplorative karakter er der i designet indarbejdet en åbenhed og fleksibilitet i forhold til nye perspektiver og formulering af nye forskningsspørgsmål. Bl.a. blev jeg i løbet af forskningsprojektet i stigende grad opmærksom på de fysiske rammers betydning for elevernes læreprocesser. Derfor stillede jeg et nyt forskningsspørgsmål, som lød:

- Hvilken rolle spiller fysiske rammer for læring?

1.4 Projektets baggrund

Forskningsprojektet er blevet til i samarbejde mellem Jysk Børneforsorg/Fredshjem (HPL er en selvejende institution under Jysk Børneforsorg/Fredshjem), HPL og Psykologisk Institut på Aarhus Universitet. PhD-projektet er sammenfinansieret mellem det samfundsvidenskabelige fakultet på Aarhus Universitet og følgende fonde: Egmont Fonden, LB – Fonden, Augustinus Fonden, Landbrugets Hundefond og Susi og Peter Robinsohns Fond.

1.5 Afhandlingens struktur

Afhandlingen består af 4 dele:

1. En indledende prolog, hvor jeg med udgangspunkt i deltagerobservationer beskriver forskellige hverdagspraksisser på HPL.
2. En teoretisk og analytisk rammesætning af afhandlingen bestående af kapitel 3 og 4.
3. En metodisk del med kapitel 5.
4. En empirisk del bestående af kapitel 6-12.

I *prologen* refererer jeg fra en dag, hvor jeg som feltforsker er deltagerobservatør på tværs af en række forskellige aktiviteter på HPL. Beskrivelsen tjener til at give læseren et indtryk af den hverdagslige praksis på HPL, før afhandlingens teoretiske perspektiver præsenteres. Herudover gives en mere faktuel præsentation af HPL i prologen.

I *kapitel 3* præsenteres afhandlingens overordnede teoretiske ramme. For at analysere den praktiserede pædagogik på HPL tager jeg udgangspunkt i det situerede læringsperspektiv (Lave & Wenger, 2003). Et centralt aspekt i den situerede læringsforståelse er, at læring ikke alene må anskues som et spørgsmål om tilegnelse af viden. I stedet skal læring forstås bredere som deltagelse i skiftende sociale praksisser, og i den sammenhæng bliver bl.a. forholdet mellem læring og udvikling af identitet centralt.

Jeg argumenterer for, at der i visse fortolkninger af det situerede læringsperspektiv har været en tendens til at negligere den materielle og lokaliserede dimension ved sociale praksisser. I stedet har fokus mere været på, hvordan positioner forhandles inden for praksisfællesskaber. Dog ses der aktuelt en spirende interesse for, at de fysiske rammer aktivt skal medtænkes som en del af de sociale praksisser. Denne reorientering mod de fysiske rammers betydning for social praksis

præsenterer jeg som en topografisk vending (Hastrup, 2005). Der argumenteres for, at den topografiske vending kan bidrage til forståelsen af læring som en både socialt og materielt situeret praksis.

I *kapitel 4* præsenteres de kategorier, som typisk anvendes til at karakterisere elevmålgruppen på HPL. I afhandlingen bruger jeg termen *indlæringsvanskeligheder* om HPL-elevmålgruppen.

Der præsenteres to overordnede, forskellige teoretiske perspektiver på forståelsen af indlæringsvanskeligheder: 1) en kognitivt og 2) et sociokulturelt. Endelig argumenteres der for, at en række af de præsenterede erkendelser fra det topografiske perspektiv ligeledes er relevante for forståelsen af indlæringsvanskeligheder.

I *kapitel 5* redegøres der for afhandlingens metodologiske og metodiske udgangspunkt. Forskningsprojektet er blevet udført som et eksplorativt feltarbejde bestående af deltagerobservationer, videoobservationer og kvalitative interviews.

I *kapitel 6* pointeres, hvordan HPL praktiserer en landbokulturel pædagogisk praksis. Denne landbokulturelle pædagogiske praksis gennemsyrrer en stor del af aktiviteterne på HPL, og der argumenteres for, at den stiller en række identitetspositioneringsmuligheder til rådighed for eleverne. Pointeringen af den landbokulturelle pædagogiske praksis fungerer som en analytisk optik, som en stor del af handlingens øvrige empiriske analyser skal forstås igennem.

I *kapitel 7* præsenteres syv nystartede HPL-elever, som er nøgleinformanter igennem de empiriske analyser. I kapitlet analyserer jeg elevernes forudgående læringshistorier og første måneder på HPL.

I *kapitel 8* analyseres den socialpædagogiske praksis på HPL. Der tages udgangspunkt i læreres og elevers oplevelser af botræningen (socialpædagogisk indsats på HPL). Der argumenteres for, at relationen mellem elever og botræner (socialpædagogisk personale på HPL) er karakteriseret ved, at elevens landbrugsuddannelse udgør et fælles sagsforhold.

I *kapitel 9* analyseres et oplæringsforløb i HPLs malkegrav. Analyserne tager udgangspunkt i videoobservationer, og en række af afhandlingens tidligere præsenterede topografiske perspektiver anvendes i analysen. Der argumenteres bl.a. for, at malkegraven er et læringsrum præget af høj

funktionalisme, og at flere af eleverne profiterer af at indgå i et læringsrum, hvor brugsmåderne af rummet er veldefinerede.

I *kapitel 10* analyseres landbrugsfaglærernes pædagogiske virke på HPL. Det vises, hvordan HPL-lærerne både indtager ståsteder som klasserumsundervisere og som faglige identifikationsfigurer på værkstederne i forbindelse med den landbrugsfaglige praksis. Denne dobbelthed i lærerståsteder rummer nogle interessante pædagogiske potentialer, hvor lærerne kan integrere elevernes erfaringer fra værkstederne i klasserumsundervisningen og omvendt.

I *kapitel 11* analyserer jeg, hvordan eleverne bevæger sig på tværs af forskellige læringslandskaber på HPL. Kapitlet viser, hvordan elevernes læring foregår tværkontekstuelt. Herudover illustrerer kapitlet, hvordan eleverne fra deres personlige ståsteder forvalter og forhandler den landbokulturelle pædagogiske praksis på forskellige måder.

I *kapitel 12* analyseres, hvordan HPL-eleverne, på trods af deres indlæringsvanskeligheder, er i stand til at klare bogligt anlagt klasserumsundervisning. Forudsætningen for at klasserumsundervisningen lykkes er, at den integreres med den landbrugspraksis, som eleverne er en del af på værkstedsforløbene.

I *kapitel 13* præsenterer jeg en skitse til en ”Outdoor Psychology”.

I *kapitel 14* konkluderer jeg på afhandlingens væsentligste pointer.

Kapitel 2

Prolog

2.1 Indledning

Som jeg kommer nærmere ind på i næste kapitel, har en betydelig del af læringsforskningen, i grove træk, anskuet læring som et individuelt, mentalt og kontekstuafhængigt fænomen (Lave, 1988). I denne prolog vil jeg give en introducerende beskrivelse af HPL. Beskrivelsen tager udgangspunkt i en af mine dage som deltagerobservatør, hvor jeg bevæger mig på tværs af forskellige steder på HPL. Intentionen med prologens beskrivelser af de forskellige aktiviteter på HPL er at introducere et gennemgående læringsteoretisk perspektiv i afhandlingen: at læring ikke kan reduceres til et kognitivt, mentalt og kontekstuafhængigt fænomen. I stedet vil jeg vise, hvordan læring finder sted i et komplekst socialt felt, og foregår som deltagelse og bevægelse ind i og på tværs af kulturelle fællesskaber. Læring skal med andre ord forstås som en kompleks, situeret og social praksis.

Ud over at der er en læringsteoretisk pointe med at indlede afhandlingen med en skildring af forskellige praksisser på HPL, fungerer prologen også som en indledende beskrivelse af HPL, formidlet fra mit perspektiv som feltforsker.

Som afslutning på prologen præsenterer jeg en række faktuelle forhold omkring uddannelsen på HPL.

2.2 Deltagerobservation på tværs af steder

Morgenmad

Jeg kører ind i gårdspladsen kl. 7.58. Det ser ikke godt ud at komme for sent, så jeg har kørt hurtigt den sidste del af strækningen mellem Kjellerup og Havredal for at nå den fælles morgenmad på skolen kl. 8. De fire elever, der har stået for morgenmalkningen kommer samlet gående inde fra omklædningsrummet, hvor de har skiftet tøj. De har været i gang siden kl. 05, hvor de har hentet køerne ind fra markerne til malkning. En anden elev parkerer sin scooter inde i en garage i en af tilbygningerne, og løber ind i hovedhuset, hvor morgenmaden serveres. Jeg stiller skoene i entréen,

hvor der står 30-40 par andre arbejdssko, kondisko, klip-klappere og træsko. Inde i fællesrummet, hvor morgenmaden serveres sidder elever og lærere ved fem forskellige borde. Der er ikke faste pladser, og lærerne sidder blandt eleverne. Jeg sætter mig ved det første bord, hvor der sidder fem elever og en landbrugsfaglærer. Morgenmaden består af forskellige morgenmadsprodukter, havregrød, nykogte æg, rugbrød og friskbagte boller.

En af eleverne, Nikolaj, er glad i dag. Han sidder tilfreds i sin Brøndbytrøje, og spørger mig med et glimt i øjet, om jeg så fodbold i går, hvor Brøndby vandt en superligakamp. Han siger, at det er træls, at de ikke har mulighed for at se superligakampe på TV3+ på Virkelyst, hvor han bor. Vi snakker lidt videre om fodbold. En af de andre elever, Johnny, fortæller om, at hans praktikvært lige har fået en ny John Deere-traktor. Det er han stærkt utilfreds med, fordi *"John Deeres gearkasse er det rene lort"*. Han kan ikke forstå, hvorfor praktikværten vil betale næsten 1.000.000 kr. for en John Deere, når han i stedet kunne få en Deutz. Han fortsætter: *"En John Deere kan jo ikke engang trække en tofodsvendeplov"*. Karsten, der sidder med en John Deere-kasket siger, at Johnny *"ingenting fatter, og at John Deere er det eneste, der vil fremad"*. Han siger, at han altid har kørt John Deere, og at han ikke kunne finde på at køre i andet. Marklæreren, Mogens, giver Karsten ret i, at John Deere er en rigtigt god traktor. Han fortæller, at han lige har været på landbrugsmesse i Tyskland, hvor han så de nyeste modeller fra alle traktormærkerne. En elev fra et af nabobordene har overhørt diskussionen og medgiver, at *"John Deere er noget lort"*. Diskussionen udvikler sig lidt inden en elev rejser sig hurtigt fra bordet, sætter stolen op og går ud i køkkenet med sin kop og tallerken. Alle de øvrige elever følger lige så hurtigt trop. Klokken er 8.20, hvilket betyder at eleverne må rejse sig for at holde ti minutters pause, før de forskellige værksteds- og undervisningsaktiviteter går i gang kl. 8.30. De fleste af eleverne går udenfor, hvor en del af dem står og ryger cigaretter, mens nogle af drengene tumler lidt rundt. Lærerne samles ved et af bordene og drikker en kop kaffe.

Planteundervisning

Kl. 8.30 begynder aktiviteterne på de forskellige hold. Jeg går med over i klasseværelset, som ligger oven på kostalden. Inden man går ind i lokalet, sætter man skoene uden for i gangen. Der lugter af kostald inde i klasseværelset. Jeg synes at der er koldt derinde. Alligevel sidder flere af eleverne i t-shirts. Der er seks elever på holdet. De har alle sammen afsluttet deres 2. praktikforløb, og er nu i gang med den sidste del af uddannelsen, inden de skal i gang med den afsluttende praktik.

Eleverne sidder omkring et ovalt bord, og der er i den ene ende af rummet en tavle, mens der i den anden er et vindue, hvor man kan kigge ned på køerne i stalden. Ugen forinden har de haft om fotosyntesen, og læreren, Mogens, har bedt eleverne om at kigge på nogle hjemmesider omkring fotosyntesen derhjemme. Nogle af eleverne kan læse, mens de elever som ikke kan, har en læsepen, som de bruger til at læse indholdet af hjemmesiden højt.

Mogens spørger om de har fået kigget på fotosyntesen derhjemme. Hver elev har en bærbar computer med ind i lokalet, men det er kun Agnes, holdets eneste pige, der har tændt sin.

”Næ”, siger en af eleverne. Andre elever svarer bekræftende, men uden det store engagement.

De snakker videre om fotosyntesen.

På et tidspunkt spørger Mogens: *”Hvad bruger vi CO₂ til?”*

Ingen elever svarer, så Mogens spørger tilfældigt en elev, der svarer: *”Til at svejse.”*

I det samme kommer en elev ind ad døren. Han kommer 10 minutter for sent, og Mogens slår hårdt ned og siger, at næste gang, der har han bare at komme til tiden, ellers kan han blive væk fra undervisningen.

Efter at have snakket i ca. 30 minutter om fotosyntesen, hvor forhold fra fotosyntesen hele tiden relateres til den landbrugspraktiske virkelighed, som eleverne kender til, slutter Mogens af med at sige: *”Jeg ved godt, at det her er meget svært, men noget af det, som jeg gerne vil have, at I skal kunne er, at når vi har en plante, og vi tilsætter vand, CO₂ og lys, så får vi energi, som også er sukker, og ilt. Andet skal vi ikke kunne.”*

Herefter går de videre og taler om den optimale skårlægningshøjde på græs. Mogens spørger gentagne gange elever om forskellige ting.

På et tidspunkt spørger Mogens efter at have forklaret noget omkring principperne for en gastæt silo:

”Har du forstået det, Jeppe?”

T: *Nej.*

M: *”Så, du har bare valgt at håbe på, at du ikke bliver spurgt.”*

I mellemtiden er Jacob faldet i søvn, og Mogens vækker ham, og pointerer, at han altså skal sørge for at blive bedre til at passe sine sengetider.

Generelt er energiniveauet dalet betydeligt i løbet af den time, som undervisningen har varet. To af eleverne noterer fortsat på papir, hvad der bliver diskuteret på timen, mens de resterende elever enten sidder uroligt på deres stole, eller som Jacob, der kæmper for ikke at falde i søvn. Mogens siger, at vi vist hellere må holde en pause. I pausen går nogle af eleverne ud for at ryge cigaretter,

mens andre stiller sig over og kigger ud af vinduet ned i kostalden. De kigger ned på to andre elever, som går og rengør kalvenes båse. De kommenterer på deres arbejdstempo. Jeg snakker lidt med dem, og de fortæller mig, at det er kedeligt at sidde stille i for lang tid.



Udsigt over kostalden fra klasseværelset

Hegn

Efter pausen går jeg ned i kostalden. Jeg kobler mig på nogle elever, som skal ud at sætte hegn op. HPL driver økologisk kvægbrug, og derfor skal køerne gå ude i sommerhalvåret. Dette kræver, at der sættes hegn op. Jeg kører med tre elever ud på marken. To elever sidder i traktoren, mens jeg med en tredje står bagpå på anhængervognen med værktøj og hegn. Hegnet er spundet op på en tromle. Jeg står på vognen sammen med Bjarke. Han fortæller mig, at hegnet sidste efterår blev rullet på tromlen af nogle elever, og at han håber, at de har rullet det ordentligt sammen, fordi det ellers er meget besværligt at rulle ud igen.

Da vi kommer frem til marken, hægter jeg mig på Bjarke. Han står ved tromlen, mens en anden elev bevæger sig af sted med en forhammer og nogle pløkker, som hegnet skal fæstnes omkring. Bjarke er meget utilfreds med den måde, som hegnet sidste år blev indsamlet på. Han siger, at det *”bare ikke er godt nok, og at de elever, der har samlet det sammen, fortjener en røvfuld.”* Han er fortørnet over sine forgængeres indsats, og han fortæller mig, at hvis det havde været på et rigtigt landbrug, så var det bare ikke gået. Han fortæller videre, at lærerne på HPL også gør meget ud af at fortælle, at det er vigtigt, at man gør sit arbejde ordentligt, fordi det er for dyrt at gå at rette op på fejl. *”Man kan lige så godt gøre det ordentligt, når man er i gang.”* Bjarke bruger lang tid på at vikle det filtrede hegn op, og han må flere gange klippe hegnet over, hvilket kræver at han sætter en ny pind,

binder en løkke og fortsætter hegnet derfra. Han er hurtig til at lave løkkerne og han fortæller mig, at han også er vant til det fra det sted, hvor han var i praktik. Eleverne indgår i et fint samarbejde og de hygger sig og laver sjov med hinanden. Efter at have overværet hegnsopsætningen, fortsætter jeg tilbage mod hovedhuset.

Rengøring af traktor

På vejen går jeg om bag en af staldbygningerne, hvor Karina med en højtryksspuler, skal til at rengøre en traktor. Hun står i regntøj. Hun starter med at hælde sæbevand på traktoren, hvorefter hun grundigt spuler vandet af. Hun er grundig. Efter ca. 20 minutters arbejde ser hun Jens (maskin- og hestelærer, TS) gå forbi, og hun siger til ham, at hun er færdig. Jens går direkte hen til en af traktorens hjulskærme, og stikker sin pegefinger ind. Den bliver sort af mudderrester, og han siger til hende, at hun godt kan gå i gang igen. Lettere frustreret genoptager Karina arbejdet, mens læreren forsvinder og siger, at han kommer tilbage og checker et kvarter senere. Karina fortæller mig, at hun godt kan synes, at lærerne er helt vildt strikse på skolen, og at det da kan være lige meget, at der er lidt snavs under skærmen. Et kvarter senere kommer Jens tilbage igen. Han inspicerer traktoren, og melder tilbage, at det er godkendt.

Jens fortæller mig efterfølgende, at eleverne lige så godt fra starten kan lære at gøre tingene ordentligt. Han vidste da godt, at traktoren egentlig var ren nok, da han inspicerede den første gang, men han satte Karina til at gøre det igen, fordi det forlænger en traktors levetid markant at blive holdt ordentligt ren. Og eleverne kan ligeså godt gøre det til en vane at passe ordentligt på tingene.

Revnede bukser

Herefter møder jeg det hold af elever, som jeg fulgte i den første time, mens de havde planteundervisning. De har i mellemtiden været på markvandring, og været ude at inspicere de læbælter, der omgiver skolens marker. Da jeg ser dem har Anton, idet han skulle skræve over et hegn slået en ret stor revne bag på sine cowboybukser. Mogens beordrer ham ind i omklædningsrummet for at skifte bukser. Anton protesterer og siger, at det da kan være lige meget, at han har et hul i bukserne. Mogens insisterer på, at Anton skal skifte bukser, da *”man altså ikke har et stort hul ved røven af sine bukser, når man skal ind at spise.”*. Lettere modvilligt trasker Anton over i omklædningsrummet, og skifter bukser.

Køkkenet

Jeg går herefter over i køkkenet, hvor der arbejdes på højtryk med at få dagens middag færdig. I baggrunden spiller Lars Lilholt i højtalerne, og nogle af eleverne synger med. Der er tre elever i køkkenet. Jens er i gang med at stege frikadeller. Der er lidt stress på for at få maden færdig til kl. 12, når elever og lærere kommer ind for at spise frokost. Læreren, Anne, fortæller Jens, at der sagtens kan være flere frikadeller på panden. Da Anne går lidt væk siger Jens højt: ”*Jeg hader at stå i køkkenet, det er fandme en gang kvindearbejde.*” Anne råber tilbage, at hun da godt ved, at han bare er helt vild med at være inde hos hende i køkkenet. Anne går i gang med at hjælpe Per med at lave sovs, mens Anita laver salat. Trods den hektiske stemning, bliver maden færdig til tiden, og den står klar på bordene et par minutter i tolv.

Middagsmad

Det er onsdag, og det er den eneste dag, hvor eleverne ikke spiser middagsmad sammen med lærerne. Lærerne har hver onsdag eftermiddag fælles personalemøde, og spiser som optakt til mødet frokost sammen uden eleverne.

Jeg bliver sammen med eleverne, inden jeg går over til personalemødet. Tallerkenerne fyldes godt op med frikadeller og masser af sovs og kartofler. Salaten er knap så eftertragtet. Jeg spørger, hvorfor eleverne ikke tager særligt meget af den lækre salat. En af eleverne svarer, at det er en gang kaninføde, og det gider han ikke spise. Vi snakker lidt videre om maden. Eleverne er alle enige om, at der helst skal kartofler og sovs på bordet. De er utilfredse, når der serveres pasta og ris, fordi man ikke bliver ordentligt mæt af det.

Stemningen er en anelse mere løssluppen, når lærerne ikke er til stede i spisesalen. Der bliver råbt lidt højere og lidt mere på tværs af bordene, men ellers går alt sin vante gang. Eleverne bliver siddende til præcis kl. 12.30, hvor de alle nærmest samtidigt rejser sig, inden de har et kvarters pause, før arbejdet genoptages.

I pausen går jeg ind på et kontor for at forberede det efterfølgende personalemøde. Forstanderen har bedt mig om at være tovholder på et møde, hvor personalegruppen skal diskutere muligheder for at lave en ny struktur på deres personalemøder.

Personalemøde

Jeg kommer over, mens lærerne fortsat holder pause. Mødet holdes i en renoveret, tidligere staldbygning. Snakken går og det virker som om der er en god stemning i personalegruppen. Mødet går i gang.

Der er uddelt en dagsorden. Forstanderen er ordstyrer. Dagsordenens første punkter gennemgås relativt hurtigt, da der skal være tid til at debattere dagens hovedemne: personalemødernes fremtidige struktur. Midt i mødet tordner døren op, og Ole, som er elev på skolen, kommer bragende ind. Han er et stort smil og råber: ”Jeg klarede det.” Alle råber tillykke, og flere af lærerne løber hen og giver ham en krammer. Ole har bestået kørekort til bil. Han havde ellers dumpet et par gange til både teorien og køreprøven. Mogens siger, at han går over og hejser flaget op lige efter mødet. Flere af lærerne udtrykker deres lettelse over, at Ole er bestået. De siger bl.a. at det nok havde været hans sidste chance til køreprøven, og at han ikke havde brug for flere nederlag. Baggrunden for mødet er, at HPL er ved at investere i en ny grisegård. Det betyder at skolen bliver større, og at elevtallet skal øges fra 26 til 38. Det har også som konsekvens, at der skal ansættes mere personale, og at der derfor vil være behov for en anderledes mødestruktur, hvor hele personalegruppen ikke længere skal samles til fælles personalemøde om onsdagen. Min rolle i mødet er, at jeg på forhånd har formuleret nogle spørgsmål til personalegruppen, som de skal diskutere i små grupper. Herefter skal jeg styre en plenumdiskussion.

Da forstanderen spurgte om jeg ville styre mødet, var jeg i tvivl om det. Jeg syntes, at der ville være fare for rolleforvirring. Jeg sagde dog ja, da jeg havde svært ved at sige nej til at gøre det, og i øvrigt betragtede det som en spændende opgave.

Mødet gik fint, selvom der på et tidspunkt var ved at være optræk til uenighed iblandt nogle af de ansatte på grund af et af mine spørgsmål. Det var ikke så behageligt.

Elevmøde

Eleverne mødes med lærerne i ca. 45 minutter hver onsdag. Mødet starter med fællessang, kaffe og kage. Det er primært lærerne, der synger med på sangen, mens eleverne sidder og fjanter lidt. Flere af dem signalerer, at de ikke har lyst til at synge med. Der udformes op til hvert møde en dagsorden, og det er altid en elev, der er ordstyrer.

Efter fællessangen fortæller elever fra de forskellige hold og linjer på skolen, hvad de i øjeblikket arbejder med. Herefter tager de en runde, hvor de fem elever, der er i praktik fortæller om deres praktikophold. En elev beretter, at han passer grise, mens en anden fortæller, at han hjælper den landmand, som han er hos med at lave en ny staldbygning. En tredje fortæller, at de lige har haft besøg af dyrlægen, fordi der var en ko, der kælvende. Eleverne fortæller generelt i korte sætninger. Nogle finder det tydeligvis ubehageligt at tale i større forsamlinger, mens andre omvendt ser ud til at nyde det.

Elevmødet fungerer både som et forum, hvor der bliver givet praktiske beskeder, og som et forum, hvor der kan tages forskellige ting op. Bl.a. siger en af eleverne, at der i øjeblikket er mange der bagtaler hinanden på skolen, og at det skal udryddes.

En anden elev brokker sig over, at der er nogle få elever, der igen og igen møder for sent.

Forstanderen proklamerer, at der er mange der låner penge af hinanden. Han fortsætter: ”Og I ved godt, at I er her fordi I skal øve jer i nogle ting, og I skal helst ikke gå at låne penge af hinanden.”

Forstanderen fortsætter: ”I har også godt set, at vi mangler to elever lige nu, som er hjemme at tænke lidt over, om de har lyst til at tage uddannelse her på stedet. Det er fordi, at der er nogle ting, som vi bare ikke vil stille spørgsmålstejn ved, som man bare skal være med til, og det gælder også, når der er aftenarrangementer i byen. De er hjemme på en tænkepause, fordi de ikke levede op til de regler, som vi har her. Når vi laver nogle aftaler her på stedet, så forventer vi faktisk, at I lever op til dem, og at vi kan samarbejde omkring det. Men de er inviteret med til møde sammen med bestyrelsen i morgen aften, og så må vi se om de kommer.”. De øvrige elever lytter meget opmærksomt til forstanderen, og enkelte hvisker lidt sammen i krogene.

En af landbrugsfaglærerne annoncerer, at der 5 minutter efter mødet er skabstjek ovre i omklædningsrummet. Flere elever ser overraskede ud.

Forstanderen fortæller om et fælles arrangement for alle Havredals beboere den efterfølgende søndag. Der er i den sammenhæng fællesspisning i forsamlingshuset, og alle elever fra HPL forventes at deltage.

Mødet afsluttes med en roserunde, hvor elever og lærere frit har ordet til at rose hinanden. Bl.a. roser Johnny folkene fra Virkelyst for en kanonhyggelig weekend, og Anne roser to elever, der i den sidste tid har kløet på med en dejlig positiv stemning i køkkenet.

Efter elevmødet tager de fire elever, der har ansvaret for stalden, arbejdstøj på og gør klar til aftensmalkning. Resten af eleverne har fri. En 10-15 elever samler sig i en klynge uden for på gårdspladsen. En del af dem ryger cigaretter, mens et par af drengene tumler lidt rundt med hinanden. Langsomt tyndes der ud i forsamlingen.

Aftensmad på Virkelyst

Jeg er blevet inviteret på aftensmad på Virkelyst. Virkelyst er en boenhed med seks elever. Den ligger ca. 1 km fra hovedhuset på HPL. Det er eleverne selv, der står for madlavningen. I aften er det Jens og Peter, der har ansvaret. Maden skal helst være klar kl. 18, da to af eleverne er ved at tage jagttegn, og skal til undervisning. Vi får hakkebøffer med bløde løg, kartofler og brun sovs.

Inge, der er kontaktlærer og har det overordnede ansvar for Virkelyst, spiser også med. Efter maden tager de to elever til jagttegnsundervisning. Jeg hjælper de tilbageværende elever med at vaske op efter maden. Efter oprydningen skal Inge hjælpe en af eleverne med nogle breve, som han har modtaget, og som han ikke kan læse. De går ind på elevens værelse. De to øvrige elever viser mig deres værelser. Værelserne er ca. 13-15 m². På den ene elevs værelse hænger plakater med letpåkledte damer, mens den andens værelse er prydet med et par Harry Potter-plakater. Efter værelsesrundvisningen er det aftenskaffetid. Vi sætter os alle sammen i fjernsynsstuen. En af eleverne kommer gående med kaffen på en bakke og nogle småkager. Vi ser et boligmagasin i fjernsynet. Indimellem snakker vi om programmet, men får også tid til at tale om alle mulige andre ting. Herefter kommer der TV-avis. Under Tv-avisen er de to elever, der har været til jagttegn, kommet hjem. De sætter sig og drikker en kop kaffe. Inge spørger en af de hjemkomne elever, hvordan det går med hans nye briller, og at han skal huske, at de har tid ved optikeren den følgende fredag. Efter TV-avisen kører Inge hjem. Jeg bliver til klokken 22, hvor eleverne begynder at gøre klar til at komme i seng.

2.3 Fakta om HPL



2.3.1 Jysk Børneforsorg/Fredehjem og historien bag HPL

Havredal Praktiske Landbrugsskole ligger i den lille midtjyske landsby Havredal i Viborg Kommune. HPL er en selvejende institution, der blev oprettet i 1993 i samarbejde mellem Jysk Børneforsorg/Fredehjem² og Lokalforeningen Midtjylland. Skolen blev startet efter initiativ fra en række forældre, som ikke syntes, at der var nogle passende tilbud til deres børn efter folkeskolen. Derfor besluttede de sig for i fællesskab at etablere et tilbud til de unge, hvor de skulle have

² Se appendiks x for en beskrivelse af Jysk Børneforsorg/Fredehjem

mulighed for at dyrke deres interesse for landbruget. De tog kontakt til Jysk Børneforsorg/Fredehjem, som købte et lille landbrug med tilhørende forpagterbolig i Havredal. Udgangspunktet var at de unge, med hjælp fra de ansatte, skulle drive landbruget. Da HPL startede i 1993 gik der 7 elever på skolen. Siden er skolen vokset betydeligt, og i dag fungerer HPL som et moderne landbrug, der drives af elever og lærere i fællesskab. Der er 38 indskrevne elever på skolen og 18 ansatte (pr. 1.1. 2010). De ansatte fordeler sig ligeligt imellem landbrugsfagligt og (social)pædagogisk personale. På skolen dyrkes 140 ha jord, og der er en besætning på 50 sortbrogede malkekøer i løsdriftsstald, 250 søer samt 10 heste.

2.3.2 HPL

HPL har plads til 38 elever i alderen mellem 16 og 25 år.

Skolens målgruppe er elever med indlæringsvanskeligheder i forskelligt omfang. Fælles for dem alle er dog, at de har haft vanskeligheder med at følge med på det etablerede uddannelsessystems undervisningspræmisser.

Udover at have vanskeligheder med de boglige fag, skal eleverne for at blive optaget på skolen være interesserede i landbrug, og de må hverken være kriminelle eller have misbrugsproblemer³.

For at komme i betragtning til at gå på HPL skal hver elev i en uges forpraktik, hvor praktikanten deltager i de forskellige undervisningsaktiviteter. Herefter vurderer personalegruppen samlet, hvorvidt eleven passer til skolen. På baggrund af denne vurdering udarbejdes en skriftlig bedømmelse og indstilling til elevens hjemkommune. Når eleven er blevet godkendt til optagelse på skolen, bliver der foretaget en visitation inden uddannelsesstart med deltagelse af skolens visitationsudvalg, kontaktlærer, forældre og kommunens sagsbehandler. Ved visitationen aftales en uddannelsesplan på basis af kompetencevurderingen fra forpraktikken og de oplysninger, som fremkommer på visitationsmødet.

Udover at være en landbrugsuddannelse fungerer HPL også som et socialpædagogisk opholdssted. Dette indebærer, at eleverne starter med at bo i hovedhuset på HPL. Efter fire måneder flytter de ud i nogle boenheder, som hører under HPL. Under uddannelsesforløbet modtager eleverne

³ For unge under 18 år sker ophold og uddannelse på HPL efter servicelovens §52 stk.3 nr. 4 jvf.142 stk. 5.

For unge over 18 år er ophold og uddannelse på HPL et revalideringsprojekt i henhold til lov om aktiv socialpolitik §46-48.

socialpædagogisk bistand (botræning) i form af eksempelvis hjælp til økonomistyring, læsning af post, strukturering af dagligdagen osv..

2.3.3 Det pædagogiske udgangspunkt og landbrugsuddannelsen

Det pædagogiske udgangspunkt har fra starten været, at HPL skulle fungere som et undervisningsmæssigt alternativ til det etablerede uddannelsessystems måde at tilrettelægge uddannelse på. Det betyder, at elevernes læring, med inspiration fra mesterlæren, er struktureret omkring den daglige drift af landbruget på HPL. Det pædagogiske udgangspunkt er således, at eleverne skal lære igennem deltagelse i landbrugspraksis.

Landbrugsuddannelsen veksler mellem praktiske undervisningsforløb på skolens 5 værksteder: 1) kvæghold/mælkeproduktion 2) svinehold 3) hestehold/rideskole 4) mark/maskiner 5) køkken/husholdning. Herudover består uddannelsen af to praktikophold, der typisk foregår på andre landbrug. HPL er dog godkendt som et praktiksted, hvilket betyder, at eleverne har mulighed for at tage et af deres praktikophold på HPL. Som supplement til den praktisk orienterede undervisning bliver der også afholdt obligatoriske kurser, der har en mere teoretisk karakter. Eleverne modtager bl.a. undervisning i dansk, matematik, økonomi og biologi.

Uddannelsesforløbet varer tre år, hvoraf det sidste halve år foregår som et praktikophold på en arbejdsplads. Imidlertid er der muligheder for at tilrettelægge uddannelsesforløbet efter individuelle behov. Det kan eksempelvis være, hvis en elev ønsker at forlænge sit praktikophold, eller ønsker at blive fritaget fra et specifikt undervisningsforløb.

I nedenstående tabel er et typisk uddannelsesforløb på HPL skitseret:

Tabel 1

Introduktion til uddannelsen	Klargøring til praktik	Øvelsespraktik	Læring i praktiske færdigheder	Høst- eller forårspraktik	Viderebygning af de praktiske færdigheder og den teoretiske forståelse	Afsluttende praktik	Udslusning
3 måneder	2 måneder	3 måneder	4 måneder	4 måneder	14 måneder	6 måneder	Varierende antal måneder

Overordnet er uddannelsen på HPL delt op i to uafhængige skoleophold: et grundforløb og et hovedforløb. Grundforløbet varer 40 uger.

HPL er godkendt som en formelt kompetencegivende uddannelse efter loven om erhvervsuddannelser. HPL udbyder erhvervsskolegrundforløbet, ”*Dyr, planter og natur*” samt hovedforløb trin 1 i landbrugsuddannelsen. Eleverne får efter deres tre år på HPL titel af landbrugsassistenter. Til sammenligning tager landbrugsassistentuddannelsen to år på almindelige landbrugsskoler. På almindelige landbrugsuddannelser består uddannelsen til landbrugsassistent normalt af et obligatorisk grundforløb på 20 uger og et hovedforløb, der omfatter praktikuddannelse og 16 ugers skoleundervisning. På de almindelige landbrugsuddannelser indledes grundforløbet typisk på en erhvervsskole, mens der dog også er mulighed for at indlede forløbet på en virksomhed. Undervisningen på HPL fungerer som såkaldt udlagt undervisning. Dette indebærer, at uddannelsen på HPL foregår på Agroskolens uddannelseslicens. Agroskolen er en nærliggende, traditionel landbrugsskole, som er godkendt til at udbyde landbrugsuddannelserne i den erhvervsfaglige fællesindgang: ”*Dyr, planter og natur*”. I denne egenskab er det også Agroskolen, der fører tilsyn med uddannelsesaktiviteterne på HPL.

Kapitel 3:

Læring i praksis og den topografiske vending

3.1 Indledning

Jeg indleder kapitlet med en casebeskrivelse af Carsten.

Carsten er en HPL-elev, der tidligere har gået på en almindelig landbrugsskole i det etablerede uddannelsessystem. Mens han var elev på HPL, interviewede jeg ham om hans oplevelser fra landbrugsuddannelsen i det etablerede uddannelsessystem. Han berettede, at han inden han påbegyndte sin uddannelse havde en drøm om at få det grønne bevis, så han på sigt kunne få sin egen gård. Det grønne bevis svarer til en driftslederuddannelse, og er en forudsætning for at kunne købe egen gård. Carsten er ordblind, og har meget svært ved både at læse og skrive. På grund af sine læse- og skrivevanskeligheder blev Carsten før begyndelsen på sit uddannelsesforløb lovet, at der ville blive stillet ekstra lærerressourcer til rådighed, og at han ville blive tilbudt forskellige teknologiske hjælpemidler i form af bl.a. en IT-rygsæk. Men efter ganske kort tid viste det sig, at han ikke kunne følge med i den bogligt anlagte undervisning, og han måtte tre måneder henne i forløbet opgive at fuldføre uddannelsen.

Carsten havde før han begyndte på landbrugsskolen haft forskellige jobs inden for landbruget, og han var en dygtig og vellidt medarbejder. Oplevelserne fra landbrugsuddannelsen i det etablerede uddannelsessystem tog imidlertid pusten fra Carsten, og han overvejede at finde job som ufaglært landbrugsmedhjælper eller helt at droppe landbrugserhvervet.

Alligevel valgte han at undersøge alternative uddannelsesmuligheder, og da han via internettet læste om HPL, besluttede han sig for at besøge stedet. Han beskriver sit første møde med HPL således:

”Jeg tænkte bare, at det er nok sådan en skole lige som alle andre, og jeg troede slet ikke på det, men så blev vi så enige om, at vi skulle prøve at køre herop og kigge en dag her på HPL, men jeg havde sat mig i hovedet, at det var ligesom den anden

landbrugsskole. Det kunne da være lige meget, fordi det var nøjagtig det samme. Vi tog så op og kiggede, og da jeg så kom herop, og gik rundt og kiggede på værkstederne, der begyndte jeg sådan at få et bedre indtryk af det, fordi jeg kunne da godt se, at her var der sådan set ikke noget klasseværelse her. Det var mere uden for det hele. Så begyndte gejsten at komme lidt tilbage for at fortsætte med at få uddannelsen.”

Carstens betragtninger vedrørende sit første møde med HPL peger på to interessante forhold. For det første henviser det til, at HPL fungerer som et landbrug, og at det er den daglige drift af landbruget, der udgør det strukturerende element omkring elevernes uddannelse og læring. For det andet viser Carstens betragtninger, at de fysiske rammer på HPL giver et andet indtryk end den landbrugsskole, han tidligere har gået på. Han beskriver således, at der ikke er noget klasseværelse på skolen, og at det hele ser ud til at foregå udendørs, hvilket giver ham gejsten for at fortsætte med at realisere sin drøm om at blive landmand tilbage.

I dette kapitel vil jeg introducere afhandlingens teoretiske referenceramme, som kan anvendes til at analysere, 1) hvordan Carsten og de øvrige HPL-elever lærer igennem deltagelse i den daglige landbrugspraksis og 2) hvordan den fysiske udformning af læringsrummene har betydning for HPL-elevernes læring.

Kapitlet indledes med Lave & Wengers (2003) situerede læringsperspektiv som et bud på, hvorledes læring kan anskues som et spørgsmål om deltagelse i en social og materiel praksis. Jeg lægger ud med at argumentere for, at det situerede læringsperspektiv skal anskues som et opgør med en kognitiv-funktionalistisk læringsforståelse. Herefter redegøres der for centrale elementer i det situerede læringsperspektiv, hvor der særligt vil blive lagt vægt på, at læring forstås som en temporal og identitetskonstituerende tilblivelsesproces.

Ud fra redegørelsen af det situerede læringsperspektiv, argumenteres der for, at der i visse fortolkninger af situeret læring, har været en tendens til at overse, at situerede praksisser har en materiel forankring i en fysisk virkelighed. Der argumenteres for behovet for at fastholde fokus på, at det situerede læringsperspektiv tematiserer, at læring udspiller sig under fysiske og materielle betingelser. Der vil yderligere blive argumenteret for, at den postulerede tendens inden for situeret læring til *ikke* i tilstrækkelig grad at inddrage læringens fysiske og materielle forankring, er udtryk for en generel tendens i human- og samfundsvidenskaberne. De fysiske og materielle aspekter ved omgivelserne er igennem de seneste årtier i vid udstrækning enten blevet ignoreret eller anskuet

som diskursivt og kulturelt konstruerede (Gieryn, 2000, Gruenwald, 2003, Kayser-Nielsen, 2005, Hastrup, 2005, Gulson & Symes, 2007). Imidlertid ses der aktuelt tendenser imod en rehabilitering af forståelsen for de fysiske og materielle omgivers betydning for sociale processer (Hastrup, 2005). De konkrete steder, rum og landskaber, som mennesker færdes, må medtænkes, hvis vi vil forstå de sociale processer, der finder sted på disse lokaliteter. Denne nye reorientering mod rummets betydning for sociale processer præsenteres i denne afhandling som en *topografisk vending* (også ofte kaldet en spatial vending). En række af de (idé)historiske rødder bag den topografiske vending skitseres, og den britiske antropolog Tim Ingold præsenteres som en eksponent for den topografiske vending.

3.2 Læring som social og materiel praksis

I det følgende vil der med udgangspunkt i det situerede læringsperspektiv blive introduceret en læringsforståelse, der anskuer læring som en social og materiel praksis.

3.2.1. Opgør med kognitiv-funktionalistisk forståelse af læring

Jeg vil lægge ud med at beskrive, hvordan det situerede læringsperspektiv skal forstås som et kritisk opgør med, hvad der med en bred samlebetegnelse kan kaldes, kognitiv-funktionalistisk (Lave, 1988, Tanggaard & Brinkmann, 2008) forståelser af læring og viden.

Funktionalisme har rødder tilbage til antikken, hvor samfundets opbygning blev beskrevet med analogier til biologiske organismer. Funktionalismen baserer sig på en grundlæggende forestilling om, at forhold i det sociale liv som institutioner, vaner, normer skal forstås på baggrund af de funktioner, de udfylder i samfundet. Funktionalismen blev for alvor udbredt i kølvandet på industrialiseringens fokus på at indrette sig rationelt (Mills, 2003). Ifølge Lave (1988) opstod der i denne periode ligeledes en funktionalistisk uddannelsestænkning, hvor der som følge af den industrielle revolution var opstået et nyt ”industrielt borgerskab”. Dette nye borgerskab forsøgte at gøre op med det traditionelle, og på forhånd privilegerede, aristokrati, og argumenterede for, at hvis alle individer blev givet lige muligheder, ville de personer, der var overlegne fysisk, mentalt og moralsk automatisk klare sig bedst. Dette betød, at samfundsmæssig status ikke kun blev et spørgsmål om, hvilken familie man var født ind i, men ligeså meget kom til at dreje sig om, hvilke evner man var udstyret med, og hvad man brugte disse evner til (Lave, 1988). En sådan såkaldt *meritokratisk* ideologi blev langsomt overtaget af uddannelsessystemet, hvor eleverne i udgangspunktet blev behandlet ens, men bedømt forskelligt på baggrund af deres evner og

præstationer. En smule forenklet kan den meritokratiske ideologi siges at stemme overens med funktionalismens logik om, at alle samfundsforhold tjener en funktion. Eksempelvis er social ulighed i et samfund funktionelt, fordi samfundets overlevelsessevne sikres ved at de bedst egnede indtager de væsentligste samfundspositioner (Mills, 2003). Den meritokratiske ideologi forplantede sig langsomt og bredt til uddannelsessystemet, og ifølge bl.a. Varenne & McDermott (1998) og Lave (1988) er eksempelvis det amerikanske uddannelsessystem i dag gennemsyret af den meritokratiske ideologi og præstationstænkning.

Funktionalismen har gjort sit indtog bredt i samfunds- og socialvidenskaberne og har udmøntet sig i en rigdom af teoretiske perspektiver. Jeg vil dog fokusere på, at elementer fra den funktionalistiske tænkning har inspireret, hvad der kan benævnes en kognitiv-funktionalistisk læringsforståelse, som har indtaget en dominerende position i vores uddannelsessystem (Lave, 1988, Kraft & Nielsen, 2006, Tanggaard & Brinkmann, 2008).

Den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse kommer bl.a. til udtryk inden for informationsprocesseringsparadigmet, hvor mennesket, med en analogi til computeren, forstås som et informationsprocesserende system (Gardner, 1987, Eysenck & Keane, 2000), der behandler information gennem input-output relationer til omverdenen. Informationerne bliver herefter transformeret til mentale repræsentationer, som lagres i hukommelsen eller formuleres til en respons. Årsagen til at dette perspektiv er funktionalistisk er, at psykiske tilstande opfattes ud fra de funktionelle roller, som de antages at have. De bliver påvirket kausalt af input fra den ydre verden, og har videre kausale relationer til andre psykiske tilstande og den ydre adfærd (Brinkmann, 2009). Ifølge den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse kan forhold ved omverdenen essentialiseres i en række principielle læringsmodeller, der efterfølgende kan indlæres i læringsmiljøer, der fysisk er adskilt fra de kontekster, som det indlærte stof skal anvendes i (Ibid.). Det betyder at skolen anskues som *den* privilegerede læringskontekst for indlæring af generelle kognitive færdigheder som læsning, regning, kritisk og logisk tænkning. Kognitiv-funktionalistiske læringsteorier tager yderligere udgangspunkt i en forudsætning om, at individets hensigt med at lære, er at skabe korrespondens mellem den omgivende verden og individet. Individets motiv for at lære, bliver med denne forståelse at opnå så meget viden om omgivelserne som muligt (Nielsen, 1999, Tanggaard, 2004).

Ifølge Lave (1988) har det kognitiv-funktionalistiske læringssyn som forudsætning, at skolen fungerer på andre præmisser end de forhold, der kendetegner vores rutineprægede

hverdagspraksisser, og generelt pointerer Lave, at hverdagslivsbegrebet ikke gøres til genstand for tilstrækkelig analyse i det kognitiv-funktionalistiske læringssyn.

Lave & Packer (2008: 23) argumenterer for, at hverdagslivet som begreb ikke tildeles en adækvat rolle i størstedelen af de kognitiv-funktionalistiske læringsteorier, og de beskriver fire grundantagelser, som disse læringsteorier er funderet i⁴.

For det første baserer de kognitiv-funktionalistiske læringsteorier sig på en dualistisk adskillelse mellem subjektet og dets omgivelser, som betragtes som to distinkte fænomener. Subjektet forstås som en mental, kognitiv enhed, mens omverdenen udgør en ahistorisk orden af objekter med forudbestemte egenskaber.

Relationen mellem subjektet og omverdenen er *for det andet* af epistemologisk karakter⁵. Læring drejer sig om, at individet skal tilegne sig *viden* om omverdenen. Dette betyder bl.a., at viden ses som en forudsætning for handling, og at der sjældent indgår et reelt handlingsbegreb i de kognitiv-funktionalistiske læringsteorier.

For det tredje beskrives læring som en bevægelse væk fra det hverdagslige mod mere abstrakt, formel og objektiv viden. Det antages hermed, at læring implicerer en tilbagetrækning og distancering fra det ordinære og hverdagslige liv.

For det fjerde anskues læring som en individuel, mental og kognitiv proces. Hermed negligeres både at læring er kropslig, men ikke mindst at den er et fundamentalt socialt anliggende. Som et gennemgående træk ved de kognitiv-funktionalistiske læringsforståelser gælder, at læring anskues som en bevægen-sig-væk fra hverdagslivet. I stedet er læringsbevægelsen i de funktionalistiske læringsteorier præget af en forestilling om *forædling* (refinement) (Lave & Packer, 2008: 25). Læring er i denne optik en forædlingsproces, hvor det hverdagslige skraldes væk i bevægelsen mod ren og uforstyrret, objektiv viden. Som en modsætning til den forædlede læring står hverdagen, der er kendetegnet ved at være rå, rutinepræget, intuitiv, uforudsigelig, reproduktiv og partikulær. Ifølge Lave & Packer (2008) er store dele af socialvidenskaberne præget af denne forståelse af, at

⁴ Lave & Packer (2008) refererer eksplicit til Haugelands oversigt over læringsforståelsen inden for 'cognitive science' og Piagets genetiske epistemologi.

I denne sammenhæng refererer jeg til dem som 'kognitivt funktionalistiske læringsteorier'.

⁵ Popkewitz & Brennan (1991) beskriver, at der i en amerikansk tradition, som Lave & Packer må antages at skrive sig ind i, er en tradition for at forstå epistemologibegrebet for snævert: "*The conception of epistemology then, is not, as in U.S. philosophy, a metadiscourse to find the ultimate rules of truth, but an effort to understand the conditions in which knowledge is produced.*" (Popkewitz & Brennan, 1991: 9).

Med det refererede citat vil jeg antyde, at Lave & Packers kritik af funktionalistiske læringsteoriers for udelukkende at forstå forholdet mellem individ og subjekt som et epistemologisk anliggende, kan kritiseres for at bunde i en for snæver forståelse af epistemologibegrebet. Denne kritik til trods, er deres kritik af de kognitivt funktionalistiske læringsforståelser ensidige fokus på tilegnelsen af viden fortsat relevant.

der er modsætning mellem ædel viden og læring på den ene side, og rå, hverdagslige praksisser på den anden⁶. Som eksempel anvender de en psykologisk test, der har som forudsætning, at kontekstuelle faktorer indflydelse som hjælperedskaber, testpersonens eventuelle træthed eller motivation forsøges holdt på et absolut minimum. For at karakterisere testpersonens reelle kompetence må testens data forædles, hvilket indebærer en abstraktion fra den situation, hvor testen foretages (Ibid.: 26).

Med forståelsen af læring som en bevægelse væk fra det hverdagslige tingsliggøres læring som en proces i sig selv med entydig retning. Samtidig etableres en besynderlig distinktion, hvor man enten lærer, eller lever sit hverdagsliv, og begge dele kan tilsyneladende ikke foregå samtidigt (Tanggaard, 2004: 64).

Lave & Packer peger videre på, at der er en række uhensigtsmæssige politiske implikationer af at forstå læring som en forædlingsproces. Når ædel læring forbindes med rationalitet, formel logik, mental vidensproduktion og neutral objektivitet, betyder det samtidig at hverdagslivets rutinemæssige, reproduktive, partikulære og intuitive karakter devalueres. Forståelsen af læring som bevægelse væk fra det hverdagslige skaber potentielt modsætningsfulde og ulige sociale kategorier. Forædlingen af bestemte praksisser på bekostning af andre kan således føre til, at der foregår sociale kategoriseringer, der eksempelvis devaluerer de dele af en elevpopulation, der har vanskeligt ved at klare de boglige fag i uddannelsessystemet.

3.2.2 Situeret læring

Inden for situeret læring tematiseres, hvordan læreprocesser, viden og kundskaber er langt mere kontekstafhængige end kognitivt funktionalistisk læringsteori og store dele af den dominerende uddannelsestænkning forudsætter. Lave & Wenger (2003)⁷ udvider med udgangspunkt i en række efterhånden klassiske mesterlæreeksempler fra bl.a. skræddere i Liberia den traditionelle opfattelse af mesterlæren som en proces, hvor den erfarne (mesteren, svenden, lærlingen) lærer fra sig til en mindre erfarne i en fastlagt social og asymmetrisk struktur (Lave & Wenger, 2003, Nielsen & Kvale, 1999). I stedet for denne forståelse af mesterlære som et personcentreret forhold mellem mester og lærling decentrerer Lave & Wenger analysen, og beskriver læring som et spørgsmål om deltagelse i praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab kan defineres som:

⁶ Lave & Packer (2008: 25) beskriver denne modsætning med termene crude (det rå og hverdagslige) overfor refinement.

⁷ Der refereres til den danske oversættelse af Legitimate Peripheral Participation, som udkom i 2003.

”... et sæt af relationer mellem personer, aktiviteter og verden over tid og i relation til andre overlappende praksisfællesskaber.” (Lave & Wenger, 2003: 83).

I et praksisfællesskab deler fællesskabets deltagere en forståelse for de aktiviteter, der udspiller sig inden for praksisfællesskabets rammer.

Wenger (2004: 89ff) udfolder tre karakteristika ved et praksisfællesskab:

For det første er praksisfællesskabet kendetegnet ved, at dets medlemmer er gensidigt involverede i fællesskabets praksisser, og at denne involvering skaber en form for sammenhæng. Ifølge Wenger er et praksisfællesskab typisk præget af en kobling af homogenitet og diversitet, hvor medlemmerne af praksisfællesskabet på én gang er relativt ens (f.eks. elever på en landbrugsskole), men samtidig også indbyrdes relativt forskellige (f.eks. køn, alder osv.). Medlemmernes involvering i praksisfællesskabet er også partiel, fordi de har forskellige forudsætninger (viden, kunnen, alder osv.) for at bidrage til praksisfællesskabet. Praksisfællesskabets medlemmer indgår derfor i et gensidigt afhængighedsforhold til hinanden, da hvert medlem typisk varetager specifikke funktioner i fællesskabet. Det skal dog tilføjes, at begrebet fællesskab ikke skal forstås som en harmonisk enhed, men at der derimod ofte er interessekonflikter og modsætninger inden for praksisfællesskabet.

For det andet betoner Wenger (2004), hvordan der er legitime og illegitime måder at deltage i praksisfællesskabet på, og at disse deltagelsesmåder forhandles internt imellem praksisfællesskabets deltagere.

For det tredje handler praksisfællesskabet om at udvikle et fælles repertoire. Inden for det enkelte praksisfællesskab skabes typisk en kultur/et fælles repertoire, som består af vaner, rutiner, symboler, handlinger, fortællinger, som alle foreskriver, hvordan medlemmerne forventes at deltage i praksisfællesskabet.

På mange punkter knytter der sig en interessant dobbelthed til praksisfællesskabsbegrebet.

På den ene side henviser begrebet til, at vi er en del af konkrete og fysisk situerede fællesskaber. På den anden side er praksisfællesskabsbegrebet et relationelt, analytisk perspektiv, hvor individets deltagelse i et komplekst netværk af relationer bliver det erkendelses-mæssige udgangspunkt for forståelsen af læreprocesser (Lave, 2008). Jeg vil komme nærmere ind på denne dobbelthed senere i kapitlet.

Lave & Wenger (2003) anvender begrebet legitim perifer deltagelse til at analysere, hvordan det enkelte individs deltagelse i praksisfællesskabet ændres over tid. Den nyankomne vil som udgangspunkt indtage en perifer, men legitim position i praksisfællesskabet. Langsomt vil vedkommende bevæge sig mod mere fuldstændig deltagelse, hvilket bl.a. indebærer en anden grad

af involvering, der betyder, at den lærende har adgang til at udføre og arbejde med flere af praksisfællesskabets centrale og definerende opgaver. Begrebet legitim perifer deltagelse bruges til at analysere relationerne mellem de nyankomne og de erfarne deltagere i et praksisfællesskab, og begrebet kan således anvendes til at beskrive og analysere de forskellige måder, som nyankomne kan deltage i et praksisfællesskab.

Ved at benytte begrebet legitim perifer deltager forsøger Lave & Wenger både at betone, hvordan læringen knytter sig til subjektets deltagelse i et praksisfællesskab, men også at skabe et redskab, der kan analysere og beskrive de dynamiske processer, der knytter sig til deltagelsen i et praksisfællesskab. Med begrebet tematiserer Lave & Wenger (2003) videre, at læreprocessen har en telos/rettethed mod at blive en del af et praksisfællesskab. På dette punkt adskiller forståelsen af læring sig radikalt fra de kognitiv-funktionalistiske læringsforståelsers fokus på læring som et spørgsmål om overføring og internalisering af viden. I et situeret læringsperspektiv bliver deltagelse og en forbundethed til et praksisfællesskab derimod afgørende for læreprocessen. Hermed bliver viden ikke alene et transmissionsspørgsmål, men derimod noget som genereres igennem deltagelse. En konsekvens af denne vidensforståelse er bl.a., at der lægges op til en begrebsmæssig opsplnitning imellem læring og undervisning, hvor subjektets læring igennem deltagelse i forskellige praksisser er i fokus, frem for ensidigt at undersøge læring i traditionelle undervisningssammenhænge. Situeret læring foretager dermed et opgør med forståelsen af, at læring primært udspiller sig inden for rammerne af de etablerede uddannelsesinstitutioner. Uddannelsesinstitutionerne har således ikke patent på at være centrale læringsarenaer for børn og unge. Derimod lægges der vægt på, at skolen er et særligt sted med en særlig form for forventning til de deltagende om at deltage på specifikke måder og svare på bestemte opgaver på særligt ”skoleadækvate” måder. Eksempelvis har Rogoffs (1990) analyser vist, at skolegang fører til udviklingen af bestemte strategier til at memorere vilkårlige informationsbidder, som børn der ikke har gået i skole ikke udvikler. Skoleelever udvikler altså særlige kontekstsensitive læringsstrategier, der er i overensstemmelse med de læringsmål og krav, der stilles til dem i skolen⁸.

⁸ Lave & Wenger problematiserer i deres arbejde flere gange skolen som læringsmiljø. De spørger bl.a. kritisk til skolens gennemsigtighed, dens relevans og arbejde med at skabe mening for eleverne. Omvendt kan det tilføjes, at Lave & Wenger kun i ringe omfang selv kommer med konkrete svar eller løsninger på de relevante skolekritiske spørgsmål, som de stiller.

3.2.3 Temporalitet og identitet

Fra et situeret perspektiv anskues læring altså at foregå som deltagelse i forskellige praksisfællesskaber. Dette perspektiv er tidligere blevet kritiseret for at lægge op til en forståelse, hvor læring kun antages at foregå inden for ét praksisfællesskab (Mørck, 2006). Dreiers (1997) begreb om deltagerbaner kan læses som en reaktion på denne kritik. Deltagerbanebegrebet (eng: 'trajectories') har bl.a. rødder tilbage til Giddens (1991) og Strauss (1993), men blev introduceret i et kritisk psykologisk og situeret perspektiv af Dreier i 1997. En deltagerbane betegner, at den lærende aktivt bevæger sig ind i et eller flere praksisfællesskaber. Med deltagerbanebegrebet placeres læringen så at sige i en bredere sammenhæng, hvor der lægges vægt på, at den *personlige* deltagelse går på tværs af tid og sted, og dermed også på tværs af forskellige praksisfællesskaber. Og netop dette forhold at læring foregår på tværs af tid og sted vil blive et omdrejningspunkt for en stor del af denne afhandling. I dette afsnit vil jeg behandle tidsaspektet, mens jeg i afsnit xx vil komme mere indgående ind på stedsaspektet i forståelsen af læring.

Generelt spiller det temporale⁹ aspekt en væsentlig rolle inden for det situerede læringsperspektiv:

”Efterhånden som vi har bevæget os bort fra konventionelle læringsbegreber, er vores analyse blevet præget af en udvidet tidsskala og et mere omfattende syn på, hvad der konstituerer læringsvirksomhed. Legitim perifer deltagelse har fået os til at understrege praksisfællesskabernes langvarige udviklingscykluser, den gradvise udformning af identitetsrelationer som fuldgyldig praktiker og den vedvarende spænding i modsigelsen mellem kontinuitet og udskiftning.” (Lave & Wenger, 2003: 101).

Læring er fra et situeret perspektiv en temporalt udstrakt tilblivelsesproces, der handler om, hvordan man bliver en person i et socialt arrangement. Lave & Wenger (2003) beskriver, hvordan bevægelsen mod fuldgyldig deltagelse af et praksisfællesskab involverer en identitetsmæssig tilknytning til praksisfællesskabet, der med tiden bliver stærkere:

”Som et aspekt af social praksis involverer læring hele personen; den indebærer ikke blot en relation til specifikke aktiviteter, men en relation til sociale fællesskaber – den indebærer, at man bliver fuldgyldig deltager, medlem, en slags person.” (Lave & Wenger, 2003: 49)

⁹ Jeg anvender tid og temporalitet synonymt.

Ifølge Lave & Wenger er læring således nært knyttet til udviklingen af identitet. De beskriver at den lærende person er optaget af at opnå et medlemskab og en identitet, som de fuldbefarne medlemmer af det praksisfællesskab, som den lærende person deltager i. Læring er i denne forståelse et langtidsprojekt, hvor mestring af eksempelvis et fagligt område er rettet mod at blive en bestemt person. På dette punkt adskiller det situerede læringsperspektiv sig radikalt fra det kognitiv-funktionalistiske. I sidstnævnte perspektiv ansues læring primært som tilegnelsen af enkeltstående færdigheder, hvorimod det situerede læringsperspektiv tematiserer læring som en bevægelse imod udvikling af identitet.

Wenger (2004: 174 ff.) videreudvikler forståelsen af, at identitet udvikles temporalt i praksis. Han opstiller en række beskrivelser af, hvordan identitet kan forstås ud fra den praksis, som den lærende person deltager i:

- Identitet som en forhandlet oplevelse. Identitet er en vedvarende tilblivelsesproces, der løbende forhandles og medieres i de forskellige praksissammenhænge, som personen indgår i.
- Identitet som medlemskab af et fællesskab. Identitet udspringer af medlemskab af et fællesskab, og giver dermed identitetsdannelsen en fundamentalt social karakter.
- Identitet som læringsbane. Identitet er læringsbane(r) i tid, der inkorporerer båd fortid, nutid og fremtid. Dermed er identitet også fundamentalt temporal, og samtidig knyttet til læring.
- Identitet som nekus af multipelt medlemskab. Identitet udspringer af, at vi indgår i forskellige praksisfællesskaber, og at disse forskellige typer af medlemskab forenes.
- Identitet som en relation mellem det lokale og det globale. Identitet udspiller sig i et forhold imellem lokale praksisser og overordnede, globale forhold.

I afhandlingens empiriske del vil jeg vende tilbage til Wengers forskellige beskrivelser af, hvordan identitet udvikles i praksis.

3.2.4 Identitet finder sted

Det situerede læringsperspektiv tematiserer således, hvordan læring og identitet er nært beslægtede fænomener. Hvis vi kigger lidt nærmere på identitetsbegrebet, har det i de senere år været flittigt anvendt inden for socialvidenskaberne. Ifølge Sfard & Prusak (2005) skyldes det, at identitetsbegrebet i modsætning til beslægtede begreber som personlighed, træk og karakter ikke

har det samme naturgivne og biologisk determinerede islæt over sig. I stedet har identitetsbegrebet et mere dynamisk islæt, og har en indbygget sensitivitet overfor betydningen af subjektets deltagelse i forskellige sociale praksissammenhænge. Men på trods/grund af identitetsbegrebets brede anvendelse i både dagligdags- og forskningssammenhænge er der udbredt forvirring om begrebets betydning (Brinkmann, 2008).

Mørck (2006) afviser at anvende identitetsbegrebet, da hun argumenterer for, at det har essentialistiske konnotationer. Sfard & Prusak (2005) er enige med Mørcks kritik og beskriver, at brugen af identitetsbegrebet ofte havner i en essentialistisk forståelse. Paradoksalt nok er det ellers denne essentialistiske forståelse, som de fleste forskere, der anvender identitetsbegrebet, forsøger at undgå. Ifølge Sfard & Prusak er denne essentialiserende tendens uhensigtsmæssig, fordi det dels ikke er muligt at finde en persons essens på tværs af forskellige handlesammenhænge, og dels fordi vi er tilbøjelige til at reificere personers tidligere handlinger i kontekstafhængige personbeskrivelser, der kommer til at fungere som selvopfyldende profetier. Eksempelvis er eleven, der beskrives som indlæringsvanskelig i én skolesammenhæng også tilbøjelig til at blive beskrevet som indlæringsvanskelig i alle mulige andre sammenhænge.

Sfards & Prusaks (2005) kritik af identitetsbegrebets ofte essentialistiske udtryk får dem dog ikke til at opgive begrebet. Og for at undgå hvad de betegner en essentialistisk fælde, beskriver Sfard & Prusak identitet som de fortællinger eller narrativer, der knytter sig til subjektet. De forstår skabelsen af identitet som en kommunikativ praksis. Identitet er med andre ord de signifikante narrativer, der fortælles om det enkelte individ. Dette identitetsperspektiv lægger op til at fokusere på, hvilke fortællinger, der knytter sig til subjektet, frem for at anskue identitet ud fra fastlåste kategoriale beskrivelser af det pågældende subjekt.

En sådan forståelse af identitet er interessant, hvis vi vender tilbage til nogle af perspektiverne fra situeret læring. Fra disse perspektiver bliver identitet heller ikke et essentialistisk spørgsmål om, at man *har* en bestemt identitet. Det bliver heller ikke et mentalt spørgsmål om, at man tænker sig eller vælger en identitet og så går ind i den. Identitet drejer sig nærmere om, hvad folk *gør*, og dermed hvilken effekt disse handlinger har for subjektets tilknytning til praksisfællesskabet. Derfor må undersøgelser af identitetsspørgsmålet rette blikket mod, at mennesker ikke kun håndterer mening og betydning, men at de også handler og foretager sig noget. Med andre ord må en forståelse af identitetsaspektet rette sig imod de materielt situerede praksisser, som mennesker deltager i. I den forbindelse er det således vigtigt at holde sig for øje, at når folk foretager sig noget, foregår denne virksomhed altid et *sted* (Kayser Nielsen, 2005). Når eleverne tager deres uddannelse

på HPL, bærer uddannelsen præg af, at den foregår på HPL som sted. Det hænger både sammen med, at uddannelsen fysisk er lokaliseret på HPL, og at de fysiske rammer på HPL fordrer en bestemt type uddannelsespraksis. Men det hænger også sammen med, at HPL fungerer som et landbrug, og at der i relation til landbruget som rumlig praksis knytter sig bestemte værdier og fortællinger, som eleverne identitetsmæssigt bliver en del af. En central pointe i denne afhandling er, at menneskelige praksisser finder *sted* på konkrete lokaliteter, og at disse lokaliteter har betydelig indflydelse på, hvordan de menneskelige praksisser udspiller sig. Derfor kan pointeringen af nødvendigheden af at kigge på de materielt situerede praksisser, som subjekter deltager i, tjene som et vigtigt korrektiv/supplement til eksempelvis Sfard & Prusaks narrative identitetsforståelse. Herudover kan denne pointering generelt tjene til en mere nuanceret forståelse af sociale processer. Som tilfældet er med mange andre lærings- og identitetsteorier, opererer Sfard & Prusak ikke med et eksplicit stedbegreb. De fokuserer i stedet på, hvorledes subjekter positioneres diskursivt og narrativt i deres identitetsudvikling. Hermed er de tilbøjelige til at overse betydningen af de fysiske og materielle omgivers betydning for identitetsdannelse specifikt og sociale processer generelt¹⁰. Hvis vi igen vender tilbage til HPL, er eleverne kendetegnet ved, at de igennem størstedelen af deres hidtidige uddannelsesforløb er blevet italesat som bogligt svage og indlæringsvanskelige. Med udgangspunkt i de landbrugspraksisser, som eleverne deltager i, bliver der på HPL skabt nogle alternative fortællinger om elevernes formåen. Disse alternative narrativer kan kun forstås, hvis de materielt situerede praksisser, som eleverne indgår i, inddrages. Sfard & Prusak ville ikke nødvendigvis være uenige i denne pointering. Men som med mange andre teoriretninger ekspliciteres nødvendigheden af at inddrage de materielt-situerede vilkår for forståelsen af sociale processer ikke. Dette forhold vil blive behandlet indgående senere i afhandlingen.

3.2.5 Hvad indebærer det at være situeret?

Jeg beskrev tidligere, at jeg i afhandlingen ville fokusere på, at læring skal forstås som en tidsligt udstrakt og materielt situeret praksis. I afsnit 3.2.3 beskrev jeg det temporale aspekt, mens jeg i dette og de kommende afsnit vil tematisere, hvordan læring bogstaveligt talt finder sted. I den sammenhæng er det interessant at kigge nærmere på, hvad det indebærer at være situeret. Lave & Wenger (2003: 35) udvikler et teoretisk perspektiv, der foreskriver, ”*at der ikke er nogen*

¹⁰ Min kritik af Sfard & Prusaks identitetsforståelse forholder sig ikke til relevansen af at forstå identitet ud fra en narrativ optik. Den handler om, at deres teori er symptom på en tendens, hvor human- og samfundsvidenskabelige teorier generelt ikke ekspliciterer den konkrete fysiske materialitets betydning for de sociale fænomener, som de undersøger (Hastrup, 2005).

virksomhed, som ikke er situeret.”. Altså skal alle menneskelige praksisser anskues som situerede. Selv beskriver Lave & Wenger, hvordan der flourer forskellige problematiske fortolkninger af betydningerne af at være situeret:

”I nogle tilfælde betød ”situeret” simpelthen, at nogle af folks tanker og handlinger var placeret i rum og tid. Andre gange syntes det at betyde, at tænkning og handling kun var sociale i den snævre forstand, at de indvirkede på andre mennesker, eller at deres betydning var direkte afhængig af det sociale miljø, som gav anledning til dem. Disse typer af fortolkninger, som er beslægtet med naive synspunkter på indeksikalitet, opfattede som regel nogle aktiviteter som situerede og andre ikke.” (Ibid.: 34).

Citatet illustrerer forskellige (fejl)fortolkninger af, hvad det vil sige at være situeret. Ifølge Lave & Wenger er der en tendens til at reducere begrebet situerethed til blot at dække over tanker og handlinger, der foregår i rum og tid. Omvendt anvender andre situerethed for snævert til at dække over tanker og handlinger, der indvirker på andre mennesker. Konsekvensen af sådanne synspunkter er altså, at nogle aktiviteter opfattes som situerede, mens andre ikke gør det.

En af styrkerne ved Lave & Wengers forståelse af situerethed er, at den både kan rumme, at aktiviteter udspiller sig inden for en specifik og konkret situeret kontekst, samtidig med at den også har øje for, at disse aktiviteter foregår inden for rammerne af et fælles politisk, historisk og kulturelt meningssystem.

Empirisk kan mangfoldigheden i forståelsen af situerethed illustreres med Laves (1988) beskrivelse af ”almindelige menneskers” indkøbsstrategier i supermarkeder. Lave viser, hvordan husmødre ikke anvender de matematiske udregningsstrategier, som de lærte i skolen til at beregne de bedste indkøb. I stedet benytter de sig af situationelle cues og faktorer som eksempelvis tilbuddene i supermarkederne og deres families størrelse og vaner. Lave pointerer hermed, at almindelige menneskers udregningsstrategier er funderet i sociale forhold, der relaterer sig til vores daglige livsførelse frem for kun at være indlejret i snævre kognitive modeller.

Med eksemplet viser Lave, at indkøb i supermarkedet både er forankret i konkret tid og rum, ligesom overordnede politiske og økonomiske forhold også influerer på indkøbssituationen. Og det er netop essensen i det at være situeret; at der både er en sensitivitet over for det unikke, situationelle og partikulære i situationen, samtidig med at situerede praksisser altid er medierede af overordnede historiske og sociopolitiske forhold.

3.2.6 Stedlig situering

Den ovenfor pointerede sensitivitet overfor, hvordan situerede praksisser både er medierede af lokale og mere overordnede, strukturelle forhold er en af styrkerne ved Lave & Wengers situerede perspektiv. Imidlertid har human- og samfundsvidenskaberne gennemgået en periode, hvor der har været en tendens til, at den konkrete fysiske situering, som menneskelige praksisser udspiller sig indenfor, er blevet negligeret. Bl.a. kritiserer Dreier (1999a) flere sociologiske beskrivelser af postmoderniteten, fordi de underbetoner, hvordan subjektets handlinger, også i en postmoderne og mere varieret samfundsstruktur, fortsat er fysisk situerede:

“In so doing they lose sight of the fact that individual subjects always act in a situated, embodied way from definite time-space locations as participants in local social contexts – even when their actions reach across translocal or global, definite or indefinite time-space distances.” (Dreier, 1999a: 9)

Til trods for, at fællesskaber i dag ofte er løst strukturerede, og kan strække sig over både tid og rum, påpeger Dreier, at subjekters deltagelse i lokale, sociale kontekster altid foregår fra et konkret, situeret og kropsligt udgangspunkt. Dreier (2008) argumenterer for, at situerede praksisser både indeholder en positioneret og lokaliseret dimension (position and location):

“Locations refer to a quasi-physical definition of space and time, while positions are specified at the level of a structured, institutionalized, and contextualized social landscape. Locations rest on a tightly combined duality of the material and the social, while positions are more socially defined but still associated with locations. If we do not insist on relating locations and positions, positions turn into free-floating entities of a culture or a discourse, completely eliminating their practical situatedness and what is at stake locally in relation to them. If we give up the concept of location, we lose the situated, embodied, practical grounding of personal perspectives and participation.” (Dreier, 2008: 32-33).

Med Dreiers påpegning af betydningen af både position og lokalitet kan Sfard & Prusaks (2005) narrative identitetsforståelse kritiseres for at overbetone det positionerede identitetsaspekt. Dermed er der en risiko for, at det positionerede aspekt af identitetsdannelse ikke i tilstrækkelig grad relateres til det lokaliserede, som, ifølge Dreier, er relevant for at forstå menneskelige praksissers kropslige, situerede og subjektive dimension.

Tendensen til at overse, at menneskelige praksisser er lokaliserede kan ligeledes spores inden for visse fortolkninger af situeret læringsteori. I kølvandet på Etienne Wengers bog ”*Communities of*

Practice” fra 1998¹¹ kom der mere fokus på det positionerede aspekt af praksisfællesskabsbegrebet. Som beskrevet tematiserede Wenger (2004) bl.a., hvorledes deltagerne i praksisfællesskaberne internt *forhandler* mening. Selvom han bl.a. også beskrev, hvordan praksisfællesskaber er lokaliserede og finder sted, kom der i mange efterfølgende fortolkninger og anvendelser af situeret læring fokus på de symbolske og diskursive medierede aspekter ved praksisfællesskabet, hvilket bl.a. kan aflæses i nedenstående beskrivelse af forståelsen af praksisfællesskaber:

”A ”community of practice” must be seen in the same way, defined by its social patterns and organization. Some may think of it as more of a ”network” than a community because there are no implications of geographic proximity, just significant social interaction and communication.” (Singleton, 1998: 4).

Denne udlægning af praksisfællesskaber er symptomatisk for tendensen til at forstå sociale fænomener som symbolske, diskursive og sprogligt medierede (Kayser-Nielsen, 2005). Konsekvensen af denne tendens er, at der er fare for, at det fysiske og materielle betydning for sociale processer overses. Et andet eksempel på tendensen til primært at forstå det situerede i situeret læring som en abstrakt eller diskursiv situering (positionering) kan ses i nedenstående citat:

”So, saying that activities are social has nothing to do per se with whatever the activity is done alone or with other people present. Social does not necessarily mean in the presence of other people, and situated does not refer to a specific location. Learning is situated because it is constrained and afforded by the person’s ”understanding” of his/her place in a social practice.” (Elmholdt, 2001: 3)

Citatet illustrerer, hvordan der inden for visse fortolkninger af situeret læring er en tendens til at vægte, at praksisser altid er situerede, fordi de er under indflydelse af forskellige diskursive, fortolkningsmæssige og strukturelle forhold. Omvendt inviterer forståelsen til at overse, at denne situering altså også er lokaliseret i en konkret materiel praksis.

Det er i den sammenhæng vigtigt at pointere, at praksisfællesskabsbegrebet fortsat fungerer som et analytisk perspektiv til forståelse af læring (Lave, 2008), og at praksisfællesskaber naturligvis kan eksistere på tværs af traditionelle fysiske grænser. Bl.a. refererer Tanggaard (2004: 69) til en gruppe lærlinge, som er i praktik hvert sit sted, men som alligevel indgår i et praksisfællesskab med hinanden, fordi de deler fælles definitioner af den viden, som er central for dem, og de værdier og

¹¹ Jeg refererer til den danske oversættelse fra 2004.

holdninger som guider deres deltagelse i fællesskabet. Yderligere er der med moderne informationsteknologi skabt muligheder for virtuelle fællesskaber, som kan dyrkes fra forskellige steder, og hvor eksempelvis tidsmæssige forskelle ikke længere behøver at spille en rolle. Imidlertid er pointen at de fleste fællesskaber som udgangspunkt opererer ud fra en konkret lokalitet, som er vigtig at medinddrage for forståelsen af fællesskabet.

I det foregående er der, med udgangspunkt i det situerede læringsperspektiv blevet argumenteret for, at læring og identitet skal forstås som sociale, temporale og materielle praksisser. I afsnittet blev der yderligere argumenteret for, at der inden for visse identitets- og læringsteorier eksisterer en tendens til at negligere betydningen af, at sociale praksisser finder *sted* i konkrete, fysiske rammer. I det følgende afsnit vil der med udgangspunkt i en kort (videnskabs)historisk gennemgang blive argumenteret for, at dette er udtryk for en generel tendens inden for socialvidenskaberne, hvor man igennem en længere periode har anskuet kultur og sociale processer som systemiske, symbolske og diskursive tildragelser. I afsnittet vil der dog blive argumenteret for, at der i øjeblikket kan spores en spirende interesse for at belyse interaktionen mellem det sociokulturelle og det individuelle (kropslige) i konkrete fysiske rammer.

3.3 Lokalitet og læring

”The question of space is too important to be left exclusively to geographers.” (David Harvey, I: Rodman, 2003: 207)

I det følgende afsnit vil jeg illustrere, hvordan nogle af de beskrevne tendenser til at overse de lokaliserede aspekter ved situerede praksisser er symptomatiske for den sproglige (diskursive og litterære) vending (Rorty, 1967), som har præget socialvidenskaberne igennem de sidste årtier. Herefter følger en beskrivelse af den såkaldte *topografiske vending*, som er en teoretisk nyorientering, der retter opmærksomheden mod nødvendigheden af at inddrage fysiske og materielle aspekter i forståelsen af sociale praksisser. Kapitlet afsluttes med en analyse af, hvorledes den analytiske opmærksomhed mod de fysiske og materielle aspekter kan anvendes i forhold til forståelsen af læring. I den sammenhæng vil særligt perspektiver fra antropologien og geografien blive inddraget til at argumentere for nødvendigheden af at skabe en forståelsesramme, der medtænker betydningen af, at vores handlinger finder sted på fysiske lokaliteter.

3.3.1 Negligering af materialitet

Socialvidenskaberne er under tiden influeret af bestemte teoretiske strømninger, som kan føre til opbrud eller vendinger i forhold til tidligere måder at anskue forhold på. Disse teoretiske vendinger er ikke nødvendigvis udtryk for radikale brud, men skal snarere anskues som udviklingstendenser, der i høj grad bygger oven på hinanden. Som eksempel kan nævnes den 'sproglige vending', som den amerikanske filosof Rorty i 1967 identificerede (Rorty, 1967). Den sproglige vending var udtryk for en markant tendens, hvor de traditionelle metafysiske og erkendelsesteoretiske problemer blev opfattet som sproglige problemer, som skulle forstås og løses på baggrund af sproget som medium. Som et led i den sproglige vending blev der bl.a. gjort op med modernitetens rationalistiske forestilling om, at verden kan erkendes, som den fremstår. I stedet kom det til at stå klart, at vores erkendelse af verden foregår med sproget som centralt medierende fænomen.

Hastrup (2004, 2005) argumenterer for, at denne sproglige vending var startskuddet til, hvad der senere blev til en 'litterær' vending. Den litterære vending byggede videre på en række af den sproglige vendingens karakteristika, men gav samtidig anledning til en række nye overvejelser over, hvorledes verden konstrueres i fortællinger eller narrativer. Disse nye overvejelser førte bl.a. til et mere omfattende opgør med forestillingen om, at verden kan læses direkte, og i stedet blev der lagt vægt på, at vores forståelse af omverdenen konstrueres narrativt og diskursivt (se eksempelvis Derrida, 2001).

Hvor videnskabens rolle, før den sproglige vending, noget forenklet, var at blotlægge verdens natur, blev det under særligt den litterære vending et spørgsmål om fortolkning og (de)konstruktion. Hensigten med min meget overfladiske gennemgang har været at argumentere for, at den sproglige og litterære vending har haft betydelige implikationer for vores forståelse af en række forhold knyttet til vores kultur- og samfundsliv. Men nok så interessant har den også medført, at de fysiske og materielle aspekter ved omgivelserne i vid udstrækning enten er blevet ignoreret eller blevet anskuet som diskursivt og kulturelt konstruerede. I stedet for at interessere sig for de materielle omgivelser er der således i højere grad blevet fokuseret på de betydninger, italesættelser og symbolske billeder, som er blevet tillagt disse materielle omgivelser og den materielle kultur.

Dette har bl.a. medført, at fysiske og håndgribelige rum som byen, terapilokalet eller klasseværelset i stedet for at blive betragtet som fysiske og håndgribelige rum er blevet anskuet som socialt producerede rum, som videnskaben primært har haft til formål at dekonstruere. De konkrete, fysiske rum er altså blevet forstået som konstruktioner, og på bekostning af materialitet, handling og praksis er der i stedet blevet fokuseret på den mening, som rummene er blevet tillagt (Kayser-Nielsen,

2007). Konkret vil jeg illustrere den litterære vendings indflydelse med en reference til psykoterapi. Som barn af den sproglige og litterære vending har en socialkonstruktionistisk og narrativt orienteret terapiform vundet stærkt frem inden for de seneste år. Denne terapiform er kendetegnet ved at betone, at subjekter konstitueres i sproglige symbolsystemer. Dette betyder samtidig, at forandring også skabes sprogligt. Eksempelvis hylder den narrative terapi et begreb som 'reframing', hvor rationale er at en genbeskrivelse eller renarrativisering af et hændelsesforløb på en mere hensigtsmæssig måde, kan skabe en forandring. Imidlertid kan der med bl.a. referencer til Foucault indvendes, at forandringer og konstruktionen af et subjekt ikke kun handler om sprog og diskurs. I stedet konstitueres subjektet i konkrete, historiske og materielt situerede praksisser (Brinkmann, 2003: 373). Hvis der kun fokuseres på sprog og diskurser i terapien (og i andre sociale praksisser), er der fare for at overse, at subjektivitet konstitueres i en materielt situeret praksis.

Inden for antropologien har tendensen til at negligere, hvad der kunne betegnes kulturens materielle forankring, bl.a. udmøntet sig i, at forståelsen af kulturer som unikke enheder knyttet til bestemte lokaliteter er blevet udfordret. I stedet fokuseres der i højere grad på transnationale kulturelle processer, deterritorialisering, globalisering, mobilitet og bevægelse. Kulturelle identifikationer har ikke længere ophav i konkrete fysiske materialiteter. Der er snarere tale om en forestillet verden, som konstrueres på baggrund af erfaringer med at indgå i forskellige grænseløse sociale fællesskaber (Jensen, 2008).

3.3.2 Materialitet og pædagogisk forskning

Flere forskere har hævdet, at pædagogisk forskning i særlig grad har ignoreret, hvordan pædagogiske processer udspiller sig inden for nogle fysiske rammer (Schilling, 1991; Gruenwald, 2003; Elbaz-Luwisch, 2004; Gulson & Symes, 2007).

På trods af kritikken vil det dog være usandt at konkludere, at der slet ikke har været fokuseret på spatiale forholds betydning for pædagogisk praksis. Eksempelvis er skoler og universiteter hele vejen op gennem det 20. århundrede blevet betragtet som vigtige aktører/elementer i skabelsen af byer og forskellige byrum. Dog synes der at have været mere fokus på skolernes og universiteternes arkitektoniske fremtoning, frem for hvad der pædagogisk er foregået bag murene (Ibid.).

Senere førte Foucaults (e.g. 2002) arbejde til, at skolen blev beskrevet som et sted, hvor der foregik overvågning og regulering af adfærd. Foucault viste, hvorledes overvågning og klassifikation fungerer som grundprincipper i institutionel regulering – også i skolen. Skolen udgjorde altså langt fra den neutrale kontekst om elevers læring, som den hidtil var blevet forstået som. I stedet viste

forskellige studier, at skolen som lokalitet dannede rammen om en disciplinerings-teknologi, der styrede adfærd på skolen, og samtidig var i stand til at segregere og marginalisere bestemte elevsegmenter.

I en dansk forskningssammenhæng er rum, materialitet og arkitekturs betydning for skolen og læring ligeledes blevet eksplicit tematiseret (se eksempelvis Kirkeby, 2006).

At pædagogisk forskning ikke har øje for de fysiske omgivers betydning for læring og udvikling, er derfor en for hastet konklusion at drage. Gulson & Symes (2007) refererer i den forbindelse til flere forskellige forskningsprojekter, der tager udgangspunkt i rummets betydning for pædagogisk praksis, men nævner samtidig, at den topografiske vending endnu ikke er slået igennem på ”*any concerted way*” (Gulson & Symes, 2007: 97).

3.3.3 Topografisk vending

Mens den litterære vending har været med til at fremme en diskursivt og narrativt medieret forståelse af verden, har den altså også ført til, at de fysiske og materielle aspekter ved omgivelserne enten er blevet ignoreret eller blevet anskuet som diskursivt og kulturelt konstruerede. Det er den samme type indvending, som jeg tidligere fremførte mod visse fortolkninger af det situerede læringsperspektiv, hvor det lokaliserede aspekt i for ringe grad bliver fremhævet. Det centrale i kritikken af den litterære vending, og andre lignende strømninger er således ikke, at der ikke tages højde for strukturelle og kontekstuelle forholds indflydelse på sociale processer. Det problematiske er derimod, at disse sociale processers materielle forankring kun i begrænset omfang inddrages i analysen:

Although much social science research focuses on the social life ‘in context’, Dixon (2005) argues that it has typically disregarded a fundamental contextual dimension of social life – its geographical locatedness. (Benwell & Stokoe, 2006 : 210)

Imidlertid synes der at være tegn på en reorientering mod en erkendelse af, at det materielle og det sociale er tæt forbundet. Således beskriver Hastrup (2005), at der inden for humanvidenskaberne aktuelt foregår en *topografisk vending*, som:

”... once again will alert us to the materiality of the world and to the actual space in which people dwell.” (Hastrup, 2005: 145).

Den topografiske vending implicerer, at vi som forskere skal orientere os mod den topografiske virkelighed, som mennesker indgår i. Hastrup beskriver videre at:

”... the topographic turn is distinguished by taking seriously both the movements of the social agents, and the paths they carve out, physically and socially, through their way-finding. The concreteness and materiality of topography thus defies the abstract map (the territory as represented), and is closely linked up with experience and practical mastery of the environment.” (Ibid.: 145).

Der er for så vidt ikke noget nyt i, at der særligt inden for etnografiske studier fokuseres på det konkrete rums betydning for social interaktion. Men med det topografiske perspektiv skubbes rumlige dimensioner i forgrunden snarere end i baggrunden af analysen. Gieryn (2000) beskriver tendensen således:

”Place is not merely a setting or backdrop, but an agentic player in the game – a force with detectable and independent effects on social life.” (Gieryn, 2000: 466).

Gieryn argumenterer videre for, at den konkrete fysiske virkelighed (’place’), som mennesker færdes i, skal tilskrives lige så stor betydning som kategorier som race, samfundsklasse og køn i relation til individets skabelse af identitet. Det kan indvendes, at det kan være problematisk i sig selv at tilskrive steder agens, som Gieryn gør det. Citatet anvendes primært til at illustrere, hvilken ny rolle rum og steder tilskrives inden for visse nyere dele af socialvidenskaberne.

Den topografiske vending kan karakteriseres ved både at adskille sig fra modernisternes optagethed af sociale systemer og deraf følgende fokus på helhed frem for enhed, men også fra postmodernismens fokus på individet og flygtige og forbigående tilstande. I stedet er den topografiske vending kendetegnet ved en optagethed af interaktionen mellem det sociokulturelle og det kropslige i konkrete, materielle rammer. I takt med udfoldelsen af den topografiske vending ses altså et opgør med en forståelse af kultur som systemiske, symbolske og lingvistiske tildragelser. I stedet rettes opmærksomheden mod kropslige gøremål i en lokaliseret praksis, som ikke kun foregår i et semiotisk rum, men som også har en sensorisk, erfaringsmæssig dimension knyttet til sig (Agergaard & Kayser-Nielsen, 2007).

Praksisser finder således *sted*, og med den topografiske vendings fokus på den konkrete fysiske materialitets betydning for sociale interaktioner, bliver det interessant at analysere, hvorledes det rum, hvor de sociale praksisser udspiller sig, skal forstås.

Andre (bl.a. Schatzki, 2001) beskriver, at der i øjeblikket nærmere foregår en 'praksisvending' inden for dele af humanvidenskaberne. Denne vending mod praksis går fint i spænd med tendenserne inden for den topografiske vending, fordi fokus i det topografiske perspektiv er, at mennesker lærer at navigere i deres omgivelser i *praksis*. Der kan i den sammenhæng refereres til Michel de Certeau (1984) skelnen mellem forskellen på at ville studere kortet og ruten (og i virkeligheden også Bateson (2005) før det). Kortet udgør et totaliseret billede af verden, mens ruten angiver den faktiske bevægelse gennem den. I det øjeblik et sted bliver praktiseret, altså benyttet af mennesker, bliver det til et socialt rum. Det er årsagen til, at vi ikke kan nøjes med en *kartografi*, hvor omgivelserne beskrives objektivt og totalt. I stedet må vi have en *topografi*, der tager udgangspunkt i den sociale praksis' forankring i en konkret kontekst, som ændrer sig med tiden og i takt med de sociale praksisser, der udspiller sig i den (Hastrup, 2004: 21). For at forstå sociale processer er vi således nødt til at forstå, hvordan mennesker lever deres liv i dialog og praktisk engagement med deres omgivelser, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i næste afsnit.

3.3.4 Inspiration fra geografien

Inspirationen til den topografiske vending er i særlig grad kommet fra geografien. I det følgende vil jeg beskrive, hvordan der også inden for geografien historisk har været tradition for at anlægge forskellige perspektiver på betydningen af rum.

Historisk har forståelsen af rum i grove træk udviklet sig fra at blive anskuet som et *absolut* rum, over et *relativt* rum, og til et *relationelt* rum (Hansen & Simonsen, 2004).

I en forståelse af rummet som *absolut*, anskues rummet som en ting i sig selv, hvor det har en eksistens uafhængigt af sit indhold. Rummet bliver at sammenligne med en tom container, der er fyldt med forskellige elementer, som det ingen relation har til. Lige så vel som rummet er absolut og ingen forbindelse har til de elementer, der fylder rummet, er disse elementer også absolutte, og forstås uafhængigt af det rum, som de indgår i (Ibid.).

Langsomt udviklede forståelsen af rum sig i retning af det relative rums perspektiv, hvor rummet forstås som en relation mellem geografiske objekter, og hvor det kun eksisterer, fordi objekterne eksisterer og står i fysisk relation til hinanden.

Både den absolutte og relative forståelse af rum er karakteriseret ved, at det sociale og rumlige anskues som adskilte fænomener.

Tilbage i 1960'erne begyndte der, særligt inden for kulturgeografien, at blive fokuseret på, at det fysiske rum også spillede en rolle i forhold til sociale interaktionsprocesser, hvilket blev

startskuddet til udviklingen af det relationelle rums perspektiv. Inden for dette perspektiv anskues det sociale og det rumlige som interagerende og gensidigt konstituerende fænomener. Denne forståelse indebærer en sammensmeltning af rummet og de objekter, der er i rummet. Hverken rummet eller de ting, genstande og objekter der er en del af rummet, kan således forstås, endsige eksistere uafhængigt af hinanden (Simonsen, 1999). Simonsen beskriver et sted som:

”(...) en specifik lokaliseret artikulation af sociale praktikker, sociale relationer og sociale processer samt af de erfaringer, fortællinger om og symbolske betydninger af stedet, der findes hos forskellige brugere.” (Simonsen, 2005: 98).

Med denne tilgang til stedsbegrebet, der er inspireret af den franske filosof Henri Lefebvre (1991), forstås steder ikke som fastfrosede og fast definerede størrelser i tid og rum. Derimod anskues både tid og rum i dialektisk sammenhæng, hvor det rumlige og det sociale (her både forstået som almindelige hverdagspraksisser og overordnede sociokulturelle processer) gensidigt influerer hinanden. I Simonsens forståelse af sammenhængene mellem de materielle omgivelser og det sociale er udgangspunktet sociale praksisser. På denne måde kan rum ikke ses eller analyseres som en selvstændig, objektiv og på forhånd given ramme. Rummets produktion og forandring skal analyseres og forstås kontekstuel (Mazanti, 2006: 190).

Med kulturgeografiens relationelle forståelse af rum, gives nogle interessante indgangsvinkler til, hvordan vores praksisser er lokaliserede, samtidig med, at de er influerede af en kompleks og omskiftelig social virkelighed. I tråd med dette perspektiv peger Holloway & Valentine (2000) på, at lokale kulturer skal analyseres i relation til globale processer, og at globale processer omvendt finder konkret udtryk i lokalt situerede praksisser. Hermed peges på behovet for at udvikle et begreb om sted og lokalitet, som rummer det lokale/globalt samspil. Massey (1994) gør sig til fortæller for det lokales betydning samtidig med at hun distancerer sig fra ”provinsielle” implikationer af denne position. Massey udvikler hvad hun selv benævner et progressivt stedsbegreb, der tager udgangspunkt i lokale og globale processer, hvor hun forsøger at udvikle en rumlig diversitet samtidig med, at hun tager afstand fra en essentialisering af det konkrete steds karakter. Det progressive i Masseys stedsbegreb består i, at hun pointerer vigtigheden af at beskrive og forstå stedets unikhed og specificitet, samtidig med at det forstås i relation til andre steder, samt en overordnet og global kontekst. Steder skal således ikke kun forstås i forhold til de grænser, der udgør stedernes fysiske udstrækning, men i lige så høj grad gennem deres forbindelse med det, der er udenfor (Ibid., Jensen & Kampmann, 2005).

I det foregående har jeg med bred pensel skitseret nogle af udviklingstendenserne, som har ført frem mod den topografiske vending.

I det følgende vil jeg præsentere, den britiske antropolog Tim Ingolds teori, som et bud på et konkret teoretisk perspektiv, der kan tolkes som eksponent for den topografiske vending,

3.3.5 Landskabsantropologien

Den britiske antropolog Tim Ingold og hans værker falder fint i tråd med de skitserede tendenser inden for den topografiske vending (Hastrup, 2005). Ingold kan tolkes som værende en del af den såkaldte landskabsantropologi, der blomstrede op i 1990'erne, og hvor mennesker og deres landskaber begyndte at blive tænkt sammen (Hastrup, 2004).

Ingold er optaget af at nedbryde de forskellige dualismer som eksempelvis individ-omverden, natur-kultur, der har hjemsøgt den vestlige idéhistorie siden særligt Descartes.

Ingold (2000) beskriver, hvorledes hans teoretiske udgangspunkt over en årrække har ændret sig radikalt. I bogen *"The Perception of the Environment. Essays in livelihood, dwelling and skill"* (2000) beskriver Ingold, hvorledes han bl.a. med inspiration fra fænomenologen Martin Heidegger har udviklet sig fra at forstå relationen mellem mennesket og dets omgivelser fra et *'building perspective'* (fremover byggeperspektiv) til et *'dwelling perspective'* (fremover beboerperspektiv).

3.3.6 Byggeperspektivet

Ingolds byggeperspektiv er altså inspireret af Heideggers (2000) distinktion mellem at bygge (tysk: bauen) og at bo (tysk: wohnen).

Ingold (2000) udforsker den udbredte antagelse om, at det forhold der adskiller mennesker fra dyr er, at mennesker har en evne til at 'bygge'. I modsætning til dyr, som er fuldt ud determinerede af naturgivne forhold i den objektive verden, har vi som mennesker, ifølge byggeperspektivet, evnen til intentionelt at forholde os til disse naturgivne forhold. Som mennesker kan vi altså gennem en selvbevidst beslutningsproces forholde os til den omverden, som vi lever i, og ikke bare blindt lade os styre af den. Når eksempelvis en bæver bygger sin hule, gør den det ikke ud fra en mental repræsentation af, hvorledes denne hule skal se ud. Hulebygning er i stedet en del af bæverens evolutionært udviklede adfærdspertoire. Mennesker er i modsætning til bævere og andre dyr ikke nær så begrænsede af deres genetiske arvemateriale. Som mennesker er vi nemlig i stand til mentalt at forme repræsentationer af omgivelserne, *før* vi agerer i dem. Så i modsætning til dyr er vi ikke 'opslugt' af naturen, og underlagt de begrænsninger, som en sådan sammensmeltning med naturen

kunne medføre. I stedet er vi som mennesker en adskilt og løsrevet del af den omverden, der omgiver os. Så når mennesker bygger noget, er det ikke bare resultatet af et evolutionært udviklet adfærdsrepertoire. Menneskets evne til at bygge er en konsekvens af vores evne til at forestille og anticipere forskellige mulige udviklingsscenarier, og på baggrund af disse konstruere en bestemt forståelse af omgivelserne, som vi handler ud fra (Ibid., Plumb, 2008).

Ingold refererer til et citat fra Karl Marx¹², '*Kapitalen*' til at illustrere byggeperspektivets anskuelse af den grundlæggende forskel mellem mennesker og dyr:

”What from the very first distinguishes the most incompetent architect from the best of bees, is that the architect has built a cell in his head before he constructs it in wax.” (Ingold, 2000: 340).

Som mennesker konstruerer vi altså en mental repræsentation af vores omgivelser, før vi handler i dem. Ingold beskriver videre, at netop dette forhold indfanger essensen i byggeperspektivet:

”(...) that worlds are made before they are lived in; or in other words, that acts of dwelling are preceded by acts of worldmaking.” (Ingold, 2000: 179).

Ifølge Ingold er socialvidenskaberne gennemsyret af dette byggeperspektiv. Udgangspunktet for byggeperspektivet er, ifølge Ingold, en problematisk adskillelse mellem det perciperende individ og den omverden, der perciperes. Det problematiske i denne adskillelse består i, at den perciperende er nødt til mentalt at rekonstruere de perciperede omgivelser, før han kan handle i dem.

Denne adskillelse er altså ganske udbredt, og Ingold nævner som eksempel Clifford Geertz' forståelse af kultur som ”*the imposition of an arbitrary framework of symbolic meaning upon reality.*” (Ingold, 2000: 178). Denne læsning af Geertz kunne anklages for at være en smule prætentios, men pointen er, at Geertz er tilbøjelig til at anskue kultur som en arbitrær symbolsk meningsramme, som trækkes ned over virkeligheden.

Der er tydelige analogier mellem byggeperspektivet og det tidligere præsenterede kognitiv-funktionalistiske læringssyn, hvor læring beskrives som en proces, hvor menneskets hjerne danner repræsentationer af enheder og begivenheder i den objektive verden. Disse repræsentationer internaliseres og gøres til genstand for refleksion samt efterfølgende udgangspunkt for handling.

¹² Det ville dog være fejlagtigt generelt at karakterisere Marx som en repræsentant for byggeperspektivet.

3.3.7 Beboerperspektivet

Distinktionen mellem at bygge og at bo er, som tidligere beskrevet, hentet fra fænomenologen Heidegger. Verbet 'to dwell' er den engelske oversættelse af det tyske verbum "wohnen" (Heidegger, 2000), og kan på dansk oversættes til "at bo", "dvæle ved noget" eller at "opholde sig (ved)". Med blik for risikoen for tab af nuancer benævnes "dwelling-perspektivet" fremover beboer-perspektivet.

Heidegger er optaget af etymologien bag det at bo, og han beskriver det at bebo et sted som:

- at opholde sig, at dvæle, at forblive
- det vante. I det engelske habit og franske habitat, som stammer fra det latinske habitare, udtrykkes en sammenhæng mellem det vante og det at bebo et sted.
- at pleje, at udvise omhu og at tage vare på noget, så det kan vokse og gro.
- at skåne ting (Heidegger, 2000; Martinsen, 2005).

For Heidegger drejer det at bo sig grundlæggende om at skåne jorden og om finde fodfæste i tilværelsen.

I beboerperspektivet peger Ingold på, at mennesket ikke skal betragtes i et dualistisk forhold som et subjekt, der står overfor en objektiv verden. I stedet bebor mennesket altid den verden, som det indgår i praktisk engagement med. Tænkning og handling er i denne forståelse ikke to modsatrettede aspekter af den menneskelige væren – tænkning er nemlig allerede en integreret del af handling. Heidegger beskrev selv relationen mellem at bygge og at bo således:

“...at bygge er allerede i sig selv at bo” (Heidegger, 2000: 34)

Ifølge Ingold betyder dette, at de forestillinger vi som mennesker danner os eller 'bygger', opstår i takt med vores praktiske engagement i konkret situerede aktiviteter og handlinger. Vi eksporterer altså ikke planer eller mentale konstruktioner ind i den verden, som vi bygger. I stedet er det kun muligt at forestille sig, hvad vi vil bygge i verden, fordi vi allerede bebor denne verden. De tanker og forestillinger vi gør os om vores omgivelser, er altså betingede af, at vi allerede er til stede i selvsamme omgivelser (Ingold, 2000; Plumb, 2008). Fra dette perspektiv er forskellen mellem mennesker, der bygger hytter, og chimpanser der bygger reder ikke, at mennesket, til forskel fra aber, har en grundlæggende essentiel og antropocentrisk evne. I stedet udvikler mennesker deres

færdigheder fordi vi indgår i specifikke historiske og kulturelle omgivelser, der fordrer udviklingen af forskellige færdigheder.

Ingold fremsætter altså med sit Heidegger-inspirerede beboerperspektiv en radikalt anderledes ontologisk forståelse af forholdet mellem person og omverden. Perspektivet er udtryk for en dialektisk forståelse, hvor hverken individ eller omverden kan isoleres som analyseenheder, men i stedet fokuseres der på de processer, der former:

” (...) the temporal interweaving of our lives with one another and with the manifold constituents of our environment.” (Ingold, 2000: 348).

Hvis de fulde konsekvenser af beboerperspektivet drages, giver det, ifølge Ingold, ikke længere mening at betragte psykologi og antropologi som to adskilte videnskabelige discipliner. Ifølge Ingold skal processer som tænkning, perception, hukommelse og læring forstås ud fra den økologiske kontekst, som vi som mennesker interagerer med vores omgivelser i. Yderligere argumenterer Ingold for, at menneskets psyke (mind) ikke er givet forud for dets aktive engagement med omgivelserne. Psyken formes gennem interaktion med omgivelserne og interaktion med andre mennesker som en livslang historisk proces. Derfor kan der ikke sondres mellem psykologiske og sociale processer:

”And the discipline that will be called into being to study these processes, whatever we choose to call it, will be the study of how people perceive, act, think, know, learn and remember within the settings of their mutual, practical involvement in the lived-in-world.” (Ibid.: 171).

3.3.8 Praksislandskaber

Som udgangspunkt tager Ingold afstand fra at analysere et landskab som et objektivt rum eller som et subjektivt sted. Den udbredte analytiske distinktion mellem rum og sted (space and place, som første gang blev fremsat af Tuan (1977)) risikerer, ifølge Ingold, enten at føre til naturalistiske betragtninger af et landskab som et neutralt baggrundsbillede for menneskelig aktivitet, eller omvendt til et kulturalistisk perspektiv på landskabet som en kognitiv social orden¹³.

¹³ Hensigten i afhandlingen er ikke analytisk at skelne mellem forskellige aspekter af rummet, men snarere at illustrere potentialerne i at inddrage topografiske aspekter i forståelsen af menneskelige praksisser i en uddannelseskontekst. Begreberne rum, sted og landskab vil således blive anvendt mere eller mindre synonymt.

Et sted og et rum er, for Ingold såvel idemæssigt som materielt, en del af landskabet, som udgør en social helhed. For Ingold er landskabet den verden, man lærer at kende ved at opholde og bevæge sig på og mellem bestemte lokaliteter/steder:

”In short, the landscape is the world as it is known to those who dwell therein, who inhabit its places and journey along the paths connecting them.” (Ingold, 2000: 193).

Ingold beskriver, hvorledes landskabet er *temporalt*, hvormed han mener, at mennesker, gennem deres praksisser, viderefører historiske processer i landskabet. Landskabet er dermed ikke en statisk enhed, men en dynamisk størrelse, der bliver levet som et *'work in progress'* (Ibid.: 199).

Landskabet afspejler altså det arbejde og liv, som tidligere generationer har lagt i det, men landskabet fornys samtidig konstant af de praksisser, der udspiller sig i det. Landskabets historicitet smelter således sammen med de sociale aktiviteter i landskabet. For at forstå temporaliteten i landskabet, er Ingolds begreb *'taskscape'* relevant. Taskscape er Ingolds egen neologisme, men kan bedst oversættes som *praksislandskab*. Tasks er aktiviteter, der udføres på en sådan måde, at de har inkorporeret landskabet i sig (Ibid., Agergaard, 2005). Ingold beskriver det selv på denne vis:

”The landscape as a whole must likewise be understood as the taskscape in its embodied form: a pattern of activities 'collapsed' into an array of features.” (Ibid.: 198).

Praksislandskabet er et mønster af aktiviteter, der er sammenfaldende med en række fremtrædende træk i landskabet.

Praksislandskabet er med andre ord landskabet i en levet form. Ingold fremhæver, at praksislandskabet er beboet af aktører, der ved deres ophold inkorporerer landskabet og samtidig også handler i gensidige relationer til de praksisser og traditioner, som landskabet repræsenterer:

”The taskscape must be populated with beings who are themselves agents, and who reciprocally 'act back' in the process of their own dwelling.” (Ibid.: 199).

Praksislandskabsbegrebet åbner dermed op for et dynamisk landskabsperspektiv, der sammen-tænker aktørers praksisser i konkrete fysiske rammer med alt hvad disse fysiske rammer repræsenterer af historie, tradition, udvikling, institutionelle strukturer, symbolske værdier og idealer osv..

3.3.9 Økologisk psykologi

Ud over at være inspireret af Heidegger, nævner Ingold J.J Gibsons økologiske perceptionspsykologi som sin måske mest betydningsfulde inspirationskilde (Ingold, 2000: 166).

Gibson (1979) udformede en såkaldt økologisk tilgang til psykologi og visuel perception i særdeleshed. Den økologiske perceptionspsykologi tager udgangspunkt i, at perception ikke er resultatet af processering af sansemateriale. I stedet er perception en aktiv proces, der opstår som resultat af en krop i bevægelse og interaktion med sine omgivelser. Altså konstituerer sansning ikke perceptionens datamateriale. I stedet bevæger den perciperende sig rundt i omgivelserne og afdækker konstanser i den optiske orden. For Gibson er perception dermed en aktiv og eksplorerende informationsopsamlingsproces. Denne forståelse af perception har en række implikationer for forståelsen af forholdet mellem individ og omgivelser.

Hvis vi, for det første, antager at perception indebærer bevægelse, må perception være en form for handling frem for en forudsætning for handling. Perception er altså ikke en bearbejdning af indsamlede dataindtryk, men i stedet en aktiv proces, hvor den perciperende interagerer med sine omgivelser.

For det andet er perception, som beskrevet, en aktiv proces, hvorfor vores perception er en direkte funktion af vores handlinger. Det vil altså sige, at de handlinger vi er i gang med, er afgørende for, hvad vi perciperer. Ingold pointerer at den viden vi opnår ved at percipere, er *praktisk*. Det er nemlig en viden om, hvad omgivelserne tilbyder, eller med Gibsons ord, hvilke tjenligheder (affordances) der ligger i omgivelserne. Ifølge Gibson (1979) er vores opfattelse af omgivelserne baseret på, hvad disse omgivelser kan tjene os med. Vores perception er således ikke rettet mod, hvordan ting i verden er i sig selv. Den er derimod rettet mod, hvordan disse ting er relateret til os. Når jeg eksempelvis ser en trappe, ser jeg den i relation til mig selv. Det afgørende for om trappen udgør en trappe eller en forhindring, er ikke trappens fysiske dimensioner i sig selv. Derimod perciperer jeg trappen på baggrund af mine egne fysiske kapaciteter. En højdespringer har eksempelvis et andet trappebegreb end en 90-årig rollatorbruger.

For det tredje lærer man at percipere i overensstemmelse med den kultur, man er en del af. Læring udgør dermed ikke en skematisk organisering af sensorisk data, men er resultatet af udførelsen af hverdagsopgaver, hvis løsning forudsætter evnen til på passende vis at bemærke og respondere på relevante informationer i omgivelserne. Læring er altså ikke transmission af information, men derimod, med Gibsons egne ord, '*education of attention*' (Ingold, 2000: 166-167).

Som bekendt fokuserede Gibson ikke selv på sociale og kulturelle aspekters betydning for perceptionsprocessen, men Ingold anvender primært Gibson til at reintrodere perception og kognition inden for rammerne af menneskers praktiske handlinger i deres hverdagskontekst.

3.3.10 Implikationer for forståelsen af læring

For Gibson drejer læring sig om en kultivering af vores opmærksomhed/det perceptuelle apparat.

Hvis vi vender tilbage til Heidegger, bestemmer han læring som:

“To learn means to make everything we do answer to whatever essentials address themselves to us at a given time” (Heidegger, 1999: 14).

For at illustrere hvad han mener med læring, giver Heidegger et eksempel fra mesterlæren hvor en tømrerlærling skal lære at bygge et skab. Ifølge Heidegger er det centrale, at lærlingen lærer at være åben (’responsive’) i forhold til det træ, som han arbejder med. Lærlingen skal lære at forstå at tilpasse sig træet som fænomen, og kun derigennem er det muligt for ham at blive tømrer. Det, der med andre ord konstituerer essensen i det, som en tømrer skal lære, er en åbenhed over for træets essens, og det lærer en tømrerlærling kun ved så at sige at bebo træet og forstå det som fænomen. Spørgsmålet er så hvordan en lærling lærer at forstå træet som fænomen. Ifølge Heidegger foregår det gennem tilstedeværelsen af en lærer (eller en mester), der skal lære lærlingen at forblive åben over for træet som fænomen. Det centrale for læreren er i denne sammenhæng ikke, at han/hun skal forsøge at formidle viden eller erfaringer til lærlingen. Det væsentligste og vanskeligste for læreren er at sikre sig, at lærlingen forbliver åben og bebor materialet eller fænomenet, hvilket bevirker at:

“Teaching is more difficult than learning because what teaching calls for is this: to let learn”. (Heidegger, 1999: 14).

Hvis der skal tolkes på Heidegger, bliver det centrale, at læreren hele tiden må sikre sig, at eleven selv gør sig forskellige former for erfaringer i den konkrete praksis. I den sammenhæng er Gibsons affordance-begreb centralt. Som beskrevet søger Gibson at opbygge en anden forståelse af menneskets omverdensforhold end det ses i byggeperspektivet, hvor verden for det enkelte menneske fremstår som tolkede formelle eller symbolske informationer. I stedet peger Gibson på, at verden møder den enkelte som konkrete handlemuligheder. Læring af affordances foregår oftest, ligesom pointeret gennem Heidegger, ved at vi bliver introduceret til dem. Læring af affordances foregår således ofte igennem skabelsen af bestemte former for sociale og materielle settings, hvor

erfarne udøvere introducerer mindre erfarne til hvordan artefakter og redskaber skal anvendes (Costall, 1995, Szulevicz & Nielsen, in press). I kapitel 9's analyse af et oplæringsforløb i malkegraven kommer jeg nærmere ind på, hvordan Gibsons affordance-begreb og Ingolds beboerperspektiv kan anvendes til at forstå elevens læring.

3.3.11 Læringsrum

Som beskrevet peger Gibson (1979) på, hvorledes verden møder den enkelte som handlemuligheder. Kirkeby (2006) har foretaget en Gibson-inspireret analyse af, hvilke handlemuligheder det fysiske rum stiller til rådighed for børn i deres skolehverdag. Hun sondrer i den sammenhæng imellem en type læringsrum, hvor der foregår på forhånd fastlagte aktiviteter, og en anden type læringsrum, som er mindre entydige i deres brugsmuligheder. I den første type læringsrum foregår der typisk en specialiseret og på forhånd fastlagt aktivitet. Denne type rum har et specialiseret design, og Kirkeby (2006: 15) beskriver, hvordan et sådant rum er funktionelt højt kodet. Dette indebærer, at rummet er struktureret, så det kun tilbyder nøje definerede former for anvendelse, og med Kirkebys begreber er præget af en *hård funktionalisme*¹⁴. Ordet hård er valgt, fordi brugsmåderne af rummet er veldefinerede og ikke umiddelbart står til forhandling (Ibid., Kirkeby et al. (2005: 50). Kirkeby (2006) nævner som eksempel på et rum, der er præget af en relativt høj grad af hård funktionalisme faglokaler som eksempelvis sløjd-, fysik- eller biologilokale, hvor indretningen består af flere faciliteter, der typisk hver især er højt specialiserede, og hvor brugsmåderne af faciliteterne er veldefinerede.

Det skal dog pointeres, at en høj grad af funktionalisme i et læringsrum ikke er ensbetydende med, at det er simple aktiviteter, der udføres i de pågældende rum. Den høje grad af funktionalisme er blot udtryk for, at de handlemuligheder, der tilbydes i rummet er nøje definerede og relativt begrænsede.

Som modsætning til det højt kodede funktionelle rum opstiller Kirkeby (2006) en type rum, der er præget af en *blød funktionalisme*. Denne type rum er designet på en måde, der umiddelbart giver mulighed for flere handle- og brugsmuligheder. Begrebet blød funktionalisme beskriver rum, der er arkitektonisk veldefinerede, men funktionelt svagt kodede. Denne type rum lægger hermed op til en større grad af åbenhed for fortolkning, og de tilbyder et bredere spektrum af brugsformer end rum, der er karakteriseret af en hård funktionalisme (Ibid.: 50-51). Som eksempel på et rum præget af

¹⁴ Der er ingen paralleller mellem denne type af funktionalisme, og den funktionalistiske forståelse af læring, som jeg beskrev tidligere i kapitlet.

blød funktionalisme nævner Kirkeby et al. (2005) den del af skoledagen, der ikke er lærerstyret, men hvor eleverne skal disponere over deres tid, rum og muligheder, som det eksempelvis foregår under gruppearbejdet. Den bløde funktionalisme er udtryk for en type rum, der måske nok er arkitektonisk veldefinerede, men hvor rummet i sig selv sjældent tilbyder nogle klart definerede handlemuligheder. På mange måder kan dette tolkes som et generelt karakteristikum for mange af de rum, som elever indgår i i folkeskolen. Eksempelvis beskriver Saugstad (2003), at skolen har en frihed fordi den ikke er underlagt et krav om, at det eleverne lærer, skal kunne anvendes direkte:

”Skolen kan dermed frit konstruere sig eget læringslandskab, det, jeg fremover vil kalde for skolens virtuelle læringsrum. Skolen får således ikke bare styr på, men kan også styre læreprocessen. Skolen ”frihed” viser sig f.eks. i det forhold, at dens mål og indhold hele tiden er til diskussion, (...)” (Saugstad, 2003: 309).

Det kan diskuteres, om skolens mål og indhold hele tiden er til diskussion. Mange af skolens rum er dog virtuelle i den forstand, at læreprocessen kan bestemmes i forhold til nogle overordnede didaktiske og pædagogiske mål, men også fordi at de arkitektonisk er funktionelt svagt kodede.

Der knytter sig forskellige læringspotentialer til læringsrum præget af henholdsvis hård og blød funktionalisme. I afhandlingens empiriske afsnit vil jeg komme ind på, at elevmålgruppen fra HPL på mange måder profiterer af at indgå i læringsrum præget af en hård funktionalisme, hvor aktiviteterne i læringsrummet er veldefinerede og ikke umiddelbart står til forhandling.

3.3.12 Topografi og pædagogisk forskning

Afslutningsvist vil jeg gøre nogle overvejelser over, hvad det topografiske perspektiv bibringer det pædagogisk-psykologiske forskningsfelt, som afhandlingen skriver sig ind i.

For det første har jeg igennem kapitlet argumenteret for, at der i perspektivet ligger en pædagogisk rehabilitering af rummets og stedets betydning for læring.

For det andet bidrager det topografiske perspektiv (her tænker jeg særligt på Ingolds beboerperspektiv og praksislandskabsbegreb) med nogle interessante perspektiver, der kan nuancere det situerede læringsperspektivs betoning af det situeredes (lokaliseringen) betydning for læring.

Hvis vi vender tilbage til beskrivelsen af byggeperspektivet, er den yderste konsekvens af Ingolds opgør med dette perspektiv, at vi som mennesker ikke kan forstås adskilt fra vores omgivelser. I stedet er vi i verden, og erkender denne verden gennem praktisk aktivitet – praksisser – og altså ikke gennem passiv kontemplation eller mental konstruktion af virkeligheden.

Ingold ansporer til, at udgangspunktet for forståelsen af forholdet mellem individ og omverden er de praksisser, mennesket engagerer sig i. Han refererer i den sammenhæng til Jean Laves bog *'Cognition in Practice'* fra 1988 som et manifest for en *'outdoor psychology'*, hvor forståelsen af tænkning og kognitive processer tager udgangspunkt i *"the whole person in action, acting within the settings of that activity."* (Ingold, 2000: 162). Læring og kognition er i denne forståelse ikke indre mentale processer, men i stedet socialt situerede praksisser, der udspiller sig i forholdet mellem mennesker og de forskellige kontekster de indgår i. Det er således en forståelse af kognition og læring, der med udgangspunkt i praksis både tager højde for personen, men samtidig også den fysiske materielle kontekst, som personen er en del af. Ingold beskriver selv processen således:

To study cognition is to focus on the *modus operandi* not of the mind, in organising the bodily data of sense, but of the whole body-person in the business of dwelling in the world." (Ibid.: 162-63).

For Ingold drejer kognition og læring sig om at kigge på hele personens engagement/beboelse af de omgivelser, som vedkommende indgår i. Dermed handler læring og identitet, for Ingold, dybest set om at flytte ind, bebo og praktisere vores omverden.

I den sammenhæng kunne det indvendes, at jeg lige så godt kunne have anlagt et virksomhedsteoretisk perspektiv i afhandlingen. Virksomhedsteorien har også et materialistisk udgangspunkt, hvor vores forhold til omverdenen anskues som genstands-/objektmedieret. Det situerede læringsperspektiv udspringer på mange måder direkte af virksomhedsteorien, og virksomhedsteorien har generelt været et centralt omdrejningspunkt i mere kritiske og kultursensitive psykologiske teoriretninger. Alligevel vil jeg argumentere for, at Ingold har sin selvstændige berettigelse i forhold til at udvikle et mere "landskabssensitivt" perspektiv på læring. Med sit beboerperspektiv, praksislandskabsbegreb og Gibson-inspirerede forståelse af forholdet mellem individ og omgivelser, har Ingold udviklet nogle teoretiske perspektiver, der kan nuancere den situerede lærings forståelse af forholdet mellem det lærende subjekt og den situerede og lokaliserede praksis, som danner rammen om læring. Disse forhold vil jeg komme nærmere ind på i afhandlingens empiriske analyser.

3.4 Opsamling

I dette kapitel er afhandlingens teoretiske ramme blevet præsenteret:

- **Situeret læring** blev præsenteret som et læringsteoretisk perspektiv til belysning af, hvordan HPL-eleverne lærer igennem deltagelse i den daglige landbrugspraksis på HPL.
- Situeret læring er i vid udstrækning opstået som en modreaktion til en **kognitiv-funktionalistisk** forståelse af læring, som dominerer store dele af den moderne uddannelsestænkning.
- Inden for det situerede læringsperspektiv anskues læring som et spørgsmål om **deltagelse i skiftende sociale praksisser**. Dermed er det analytiske fokus i situeret læring på personen-i-praksis.
- Det situerede læringsperspektiv anskuer læring som et **temporalt tilblivelses-projekt**. Læring drejer sig om at ændre deltagelse, og at indtage en anden plads i praksisfællesskabet. Hermed er læring og udvikling af **identitet** to sammenvævede processer.
- I visse fortolkninger af situeret læring er der en tendens til at overbetone de **positionerede** aspekter af deltagelsen på bekostning af de **lokaliserede**. I kapitlet har jeg argumenteret for, at dette er udtryk for en mere gennemgribende tendens inden for store dele af socialvidenskaberne, hvor betydningen af den fysiske materialitet for sociale processer igennem en årrække er blevet nedtonet.
- Dog kan der aktuelt spores en spirende interesse for at medtænke den fysiske materialitets betydning for sociale praksisser. Denne tendens benævnes i afhandlingen en **topografisk vending**.
- Den britiske (landskabs)antropolog Tim Ingolds Heidegger-inspirerede **beboerperspektiv** er blevet præsenteret som et teoretisk bud på, hvordan de landskaber, som mennesker bebor, skal medtænkes i forståelsen af sociale praksisser.
- Jeg argumenterer for, at Ingold med sit beboerperspektiv og **praksislandskabsbegreb** bidrager med nogle begreber, der kan understøtte forståelsen af, at læring finder **sted**.

Kapitel 4:

Elevmålgruppen på HPL - med særligt fokus på indlæringsvanskeligheder

4.1 Introduktion

I dette kapitel vil jeg præsentere en række af de termer, der anvendes til at beskrive elevmålgruppen på HPL med.

Kapitlet indledes med HPLs egen beskrivelse af deres elevmålgruppe i deres uddannelsesplan. Ud fra denne beskrivelse argumenteres der for, at det er vanskeligt at finde en kategori, der passende beskriver elevmålgruppen på HPL. Eleverne går i uddannelsesplanen under forskellige betegnelser som *elever med specifikke indlæringsvanskeligheder*, *elever med indlæringsvanskeligheder*, *sent udviklede unge* og *elever med særlige behov*.

I den sammenhæng vil jeg pointere, at vanskelighederne med at finde en entydig betegnelse til elevmålgruppen på HPL reelt også afspejler en tendens inden for forskningen på feltet. Jeg vil dog argumentere for, at kategorien 'indlæringsvanskeligheder' er den samlebetegnelse, der bedst kategoriserer elevmålgruppen på HPL. Jeg vil redegøre for de diagnostiske kriterier for henholdsvis generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder. Herefter vil jeg koncentrere mig om at beskrive og diskutere forskellige teoretiske perspektiver på indlæringsvanskeligheder. Jeg vil præsentere et kognitivt og et sociokulturelt bud på forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Jeg vil i forlængelse af præsentationen af de to forskningstraditioners bud på forståelsen af indlæringsvanskeligheder argumentere for, at en række af afhandlingens tidligere præsenterede topografiske pointer kan bidrage med en nuancering af forståelsen af indlæringsvanskeligheder.

4.2 Forskellige kategoriseringer af elevmålgruppen

Som introduktion til en nærmere afgrænsning af elevmålgruppen på HPL vil jeg lægge ud med at præsentere HPLs egen beskrivelse af deres elevmålgruppe i deres uddannelsesplan.

I HPLs uddannelsesplan¹⁵ fra 2008 står der på side 3, at HPL er:

¹⁵ Uddannelsesplanen kan findes på www.havredal.dk.

”Et bo- og uddannelsessted for unge i alderen 16-25 år, som har lyst til landbruget, og som har *læse- eller indlæringsvanskeligheder*.” (kursiveringerne er mine, TS).

Senere på side 3 i uddannelsesplanen står:

Vore elever:

- vil gerne arbejde praktisk med dyr eller maskiner i landbrug eller lignende erhverv
- *unge med særlige behov*
- har *indlæringsvanskeligheder*
- har svært ved at læse og skrive
- har dårlige erfaringer med det mere traditionelle skolesystem
- har forskellige individuelle behov for at udvikle sig fagligt, personligt og socialt.

Endeligt står der andetsteds på s. 7 i uddannelsesplanen:

”Som undervisere og ledelse på HPL har vi gang på gang oplevet, at et *sent udviklet ungt menneske*, for hvem skolegangen har været en tid med personlige og faglige nederlag samt ofte eksklusion fra klassefællesskabet, er blomstret op og har kunnet lære selv svært tilgængeligt stof.”

I uddannelsesplanen anvendes altså fire forskellige betegnelser til at beskrive elevmålgruppen på HPL; ’elever med læse- eller skrivevanskeligheder’, ’elever med indlæringsvanskeligheder’, ’unge med særlige behov’ og ’sent udviklede unge’.

Som jeg senere i kapitlet vil argumentere for, afspejler HPLs vanskeligheder med at finde en passende term til deres elevmålgruppe, reelt også en forskningsmæssig tendens, hvor der er uenighed om, hvordan den type elever, som går på HPL, skal beskrives og kategoriseres.

4.3 Beskrivelser af elevmålgruppen

I afhandlingen har jeg valgt *ikke* at anonymisere HPL som sted. Til gengæld har jeg anonymiseret alle navne. Det har været mig magtpåliggende, at bevare en anonymitet i forhold til beskrivelsen af de enkelte elever, således at det ud fra mine beskrivelser og analyser ikke er muligt at identificere eleverne enkeltvist. I afhandlingens metodeafsnit kommer jeg nærmere ind på de etiske overvejelser knyttet til projektet.

Jeg har ikke læst elevernes journaler, men ud fra samtaler med lærere og forstanderen fra HPL indfanger nedenstående karakteristikker, hvordan HPL-eleverne er kategoriserede, før de begynder på HPL:

- En stor del af eleverne er af psykologer og psykiatere blevet karakteriseret som elever med *generelle indlæringsvanskeligheder* med tegn på *retarderet udvikling/udviklingshæmning*.
- Ud over generelle indlæringsvanskeligheder er flere af eleverne også karakteriseret ved at have *specifikke indlæringsvanskeligheder*. For flere af eleverne er de specifikke indlæringsvanskeligheder en tillægsdiagnose til de generelle, mens andre elever kun er beskrevet som havende specifikke indlæringsvanskeligheder.
- For en stor del af elevernes vedkommende er der sået tvivl om deres arbejdsmarkedsevner, hvorfor de typisk er berettiget til pension eller revalideringsydelse.

Kategorien 'indlæringsvanskeligheder' er den samlebetegnelse, der oftest går igen i beskrivelsen af elevmålgruppen på HPL. Jeg vil derfor igennem afhandlingen primært anvende betegnelsen indlæringsvanskeligheder om eleverne på HPL.

Før jeg går i gang med redegørelsen for, hvordan indlæringsvanskeligheder kan forstås som fænomen, vil jeg dog gøre mig et par kortfattede overvejelser omkring de andre betegnelser, som HPL anvender til at beskrive deres elevmålgruppe med: unge med særlige behov og sent udviklede unge.

Unge med særlige behov

På grund af at flere af de specialpædagogiske betegnelser, som eksempelvis indlæringsvanskeligheder, har en potentielt stigmatiserende karakter, er udtrykket 'unge med særlige behov' de senere år blevet populært til at karakterisere den brede målgruppe, der i forskelligt omfang har brug for ekstra støtte for at klare overgangen til en voksentilværelse. Tidligere blev målgruppen beskrevet som "børn med vanskeligheder" eller "vanskelige børn" (Egelund, 2004). Betegnelsen unge med særlige behov dækker bredt over en målgruppe af unge, som har vanskeligt ved at klare sig på det ordinære uddannelsessystems præmisser.

Historisk skal betegnelsen 'unge med særlige behov' ses i relation til fremkomsten af "skolen for alle" i slutningen af 1980'erne, som var et opgør med fortidens segregerede specialundervisning. I stedet skulle alle elever nu søges rummet i almindelige klasser, hvilket skulle realiseres ved, at

undervisningen tog udgangspunkt i den enkeltes behov (Ibid.). I folkeskoleloven af 1993 lyder det i § 18 stk. 1:

”Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler, og stofudvælgelse skal i alle fag leve op til folkeskoleformål og varieres, så den svarer til den enkeltes behov og forudsætninger.”
(min understregning) (Ibid.: 18).

I bekendtgørelsen til læreruddannelsen fra 1997 nævnes begreberne specialundervisning/ specialpædagogik slet ikke, men er i stedet udskiftet med ”undervisning af elever med særlige behov”. Denne tendens går igen i den engelsksprogede litteratur, hvor der tales om ”special needs education” (Ibid.)¹⁶.

I dag er betegnelsen ’særlige behov’ en ofte anvendt, men dog ikke særligt præcis, karakteristik af elever, der har brug for særlig støtte. Dette gælder også for unge med særlige behov. Typisk vil målgruppen have behov for støtte til overgangen mellem folkeskole og et efterfølgende uddannelsesstilbud, til at gennemføre et uddannelsesforløb, som adskiller sig fra de ordinære ungdomsuddannelser, til at skabe bro fra uddannelse til arbejdsmarkedet ligesom der kan være brug for støtte til at tage vare på sit eget liv og deltage i samfundslivet. (Gudmundsson & Jensen, 2005).

Sent udviklede unge

Denne betegnelse anvendes sjældent i forskningssammenhænge, men er udbredt blandt praktikere til at beskrive elevmålgruppen på HPL. Betegnelsen anvendes ofte i stedet for kategorien ”generelle indlæringsvanskeligheder”. Jeg vil ikke gøre mere ud af betegnelsen ”sent udviklede unge”, da jeg ikke beskæftiger mig yderligere med den i afhandlingen.

4.4 Indlæringsvanskeligheder

På trods af at både ’unge med særlige behov’ og ’sent udviklede unge’ altså er betegnelser, der ofte associeres med elevmålgruppen på HPL, anvender jeg igennem afhandlingen ’indlæringsvanskeligheder’. Styrken ved at anvende indlæringsvanskeligheder som begreb er, at det er en bredspektret kategori, idet der både kan være tale om specifikke og generelle

¹⁶ Der kan dog peges på det paradoks, at der på trods af intentioner om den rummelige folkeskole, fortsat henvises et stabilt eller visse steder stigende antal børn til specialundervisning (Boye & Jacobsen, 2004).

indlæringsvanskeligheder. Herudover adskiller betegnelsen indlæringsvanskeligheder sig fra de øvrige betegnelser ved, at der forskningsmæssigt er en rigere tradition for at beskæftige sig med indlæringsvanskeligheder. Endelig er betegnelsen *indlæringsvanskeligheder* relevant for denne afhandlings fokus på pædagogisk praksis og læring.

4.4.1 Diagnostiske kriterier

I både DSM IV og ICD-10 skelnes der mellem generelle og specifikke indlæringsvanskeligheder. I Danmark har der ligeledes været tradition for at sondre mellem specifikke og generelle indlæringsvanskeligheder. Specifikke indlæringsvanskeligheder beskrives i Pædagogisk-psykologisk ordbog fra 1999:

”Indlæringsvanskeligheder i et el. få skolefag el. fagområder, fx læse/stavevanskeligheder, matematikvanskeligheder; vanskeligheder, der ikke skyldes forsinket udvikling, mgl. øvelse el. undervisning, mgl. kundskaber el. intelligens, men er specifikke, dvs. afgrænsede vanskeligheder ofte af organisk art jf. generelle indlæringsvanskeligheder.” (1999: 374).

Om generelle indlæringsvanskeligheder beskrives:

”Indlæringsvanskeligheder i så godt som alle skolefag, ofte parret med social umodenhed og følelsesmæssig ustabilitet; årsagerne til det generelt dårlige funktionsniveau er ofte psykisk udviklingshæmning, organisk betinget el. miljøbetinget fejludvikling, sproglig og/el. følelsesmæssig understimulering; jf. specifikke indlæringsvanskeligheder.” (1999: 139).

I både DSM IV og ICD-10 anvendes termen mental retardering til at dække over generelle indlæringsvanskeligheder. For at bevare kapitlets fokus på indlæringsvanskeligheder fastholder jeg imidlertid termen generelle indlæringsvanskeligheder.

I det følgende vil jeg gennemgå de diagnostiske kriterier for henholdsvis specifikke og generelle indlæringsvanskeligheder.

Generelle indlæringsvanskeligheder

I ICD-10 lyder definitionen på mental retardering (generelle indlæringsvanskeligheder):

”En tilstand af forsinket eller mangelfuld udvikling af evner og funktionsniveau, som viser sig i løbet af barndommen, og som bidrager til det samlede intelligensniveau,

dvs. de kognitive, sproglige, motoriske og sociale evner og færdigheder.” (ICD-10: 153).

Omfanget og graden af den mentale retardering bedømmes sædvanligvis ud fra standardiserede intelligencstests, suppleret med social tilpasningsskala og en klinisk vurdering (Ibid.).

Diagnostisk skelnes der imellem forskellige grader af mental retardering: mental retardering af sværeste grad (IQ < 20), mental retardering af sværere grad (IQ 20 – 34), mental retardering af middelsvår grad (IQ 35 – 49), mental retardering af lettere grad (IQ 50 – 69) (Ibid.: 154). Det er kun den sidste kategori, mental retardering af lettere grad, der vil være relevant i forhold til visse dele af HPL-elevmålgruppen. For denne kategori lyder i ICD-10:

”IQ området 50 – 69. Medfører sædvanligvis indlæringsvanskeligheder i skolen. Mange voksne kan arbejde, klare sig socialt og bidrage til samfundet.” (Ibid.: 154).

Generelt er der usikkerhed omkring den nøjagtige prævalens af mental retardering. Carr (2006) refererer til en britisk undersøgelse, der viser, at med et diagnostisk kriterium for mental retardering på IQ under 70, er prævalensen for mental retardering 1-3 %, og heraf befinder ca. 85 % sig inden for IQ-området 50 – 69¹⁷. En af årsagerne til usikkerhederne skyldes, at der for børn diagnosticeret med generelle indlæringsvanskeligheder gælder, at der er tale om bredspektrede og kognitive funktionsevnedssættelser. På grund af bredden i funktionsevnedssættelsen bliver gruppen af elever med generelle indlæringsvanskeligheder ofte en heterogen gruppe, hvor andre problematikker (eksempelvis ADHD, autismespektrumforstyrrelser og specifikke indlæringsvanskeligheder) er repræsenteret, men med den kognitive funktionsnedsættelse som eneste fællesnævner.

Specifikke indlæringsvanskeligheder

I ICD-10 indgår kategorien ”specifikke udviklingsforstyrrelser af skolefærdigheder, indlæringsforstyrrelser” som en underkategori af den overordnede kategori ”psykiske udviklingsforstyrrelser”. For de ”specifikke udviklingsforstyrrelser, indlæringsforstyrrelser” lyder de diagnostiske kriterier:

”Det drejer sig om forstyrrelser, hvor normale mønstre for udviklingen af intellektuelle skolefærdigheder er tilbagestående fra de tidligste udviklingstrin. Forstyrrelserne er ikke blot følgen af mangelfuld undervisning og er ikke betinget af

¹⁷ I DSM-IV beskrives, at der er en målefejlsmargin på fem points i standardiserede IQ-tests.

mental retardering eller nogen form for erhvervet hjerneskade eller – sygdom.” (ICD-10: 160).

Blandt de specifikke udviklingsforstyrrelser regnes:

- Specifik læseforstyrrelse (ordblindhed/ dysleksi)
- Specifik staveforstyrrelse
- Specifik regnevanskelighed (dyskalkuli)
- Blandet udviklingsforstyrrelse af skolefærdigheder
- Andre udviklingsforstyrrelser af skolefærdigheder
- Udviklingsforstyrrelse af skolefærdigheder, uspecificeret.

Mange elever fra HPL-elevmålgruppen lider af dysleksi og/eller dyskalkuli, men de tre sidste af de specifikke udviklingsforstyrrelser/ indlæringsvanskeligheder kan også være relevante i forhold til målgruppen. For kategorien ”Blandet udviklingsforstyrrelse af skolefærdigheder” lyder de diagnostiske kriterier eksempelvis:

”Mindre veldefineret restgruppe af forstyrrelser hvor både regne-, læse-, og stavefærdigheder er afficeret, men hvor forstyrrelsen ikke kan forklares med mental retardering eller mangelfuld skolegang.” (Ibid.: 162).

De specifikke indlæringsvanskeligheder adskiller sig altså fra de generelle ved, at eleven oplever vanskeligheder inden for et eller flere, men afgrænsede områder. Yderligere gælder, at vanskelighederne ikke kan forklares med et lavt kognitivt funktionsniveau, som tilfældet er med mental retardering.

4.4.2 Elever med indlæringsvanskeligheder og specialpædagogisk bistand

Elever med indlæringsvanskeligheder udgør en stor andel af de elever, som modtager specialpædagogisk bistand. Eksempelvis antages over halvdelen af alle børn, der modtager specialundervisning i USA at have indlæringsvanskeligheder (Santrock, 2006).

I Danmark modtog 49.441 elever (8,4 % af alle elever i folkeskolen) i skoleåret 2008/09 specialpædagogisk bistand (Hornbek, 2009). Specialundervisningen foregår i tilknytning til 1) skolegang i normalkasser, 2) undervisning i specialklasser og 3) dagbehandlingstilbud, opholdssteder og døgninstitutioner.

1) 18.940 elever, svarende til ca. 38,3 % af de elever, der modtog specialpædagogisk bistand i skoleåret 2008/09, fik specialundervisning i tilknytning til skolegang i normalklasser. Her var henvisningsårsagen for 12,2 % af elevernes vedkommende generelle indlæringsvanskeligheder, mens der for 31,6 % af eleverne var tale om læse- og skrivevanskeligheder som henvisningsårsag. For 25,3 % af de elever, der modtog specialundervisning i tilknytning til skolegang i normalklasser var henvisningsårsagen uoplyst, hvorfor kvaliteten af datamaterialet kan problematiseres.

2) 27.496 elever (55,6 %) af eleverne modtog specialpædagogisk bistand i specialklasser. Her var den primære henvisningsårsag generelle indlæringsvanskeligheder, hvilket gjorde sig gældende for 32,2 % af eleverne. Omvendt blev kun 4,2 % af eleverne henvist som følge af læse- og skrivevanskeligheder. For 11 % af elevernes vedkommende var henvisningsårsagen uoplyst.

3) 3005 elever (svarende til 6,1 %) modtog i skoleåret 2008/09 specialpædagogisk bistand på dagbehandlingstilbud, opholdssteder og døgninstitutioner. Undervisningen tilbydes, hvis der ikke er egnede tilbud i folkeskolen. Henvisningsårsagen var for denne kategori ikke oplyst (Ibid.).

I perioden 1996/97-2006/07 udgjorde elever med generelle indlæringsvanskeligheder i gennemsnit 44,4 % af folkeskolens vidtgående specialundervisning, mens elever specifikke indlæringsvanskeligheder i gennemsnit udgjorde 11,5 % (fra 1.7.2007 er det samlede ansvar for folkeskolens specialundervisning placeret i kommunerne, og den vidtgående specialundervisning eksisterer ikke længere i folkeskoleloven.) (UNI-C Statistik & Analyse, 2008).

Samlet indikerer datamaterialet for skoleåret 2008/09 og oplysningerne om folkeskolens vidtgående specialundervisning i perioden 1996/97-2006/07, at elever med generelle indlæringsvanskeligheder og læse- og skrivevanskeligheder/læse-, sprog- og talevanskeligheder (specifikke indlæringsvanskeligheder), sammenfaldende med internationale tendenser, udgør en betydelig del af de elever, der modtager specialpædagogisk bistand i folkeskolen. Som jeg kommer ind på i kapitel 7, har alle HPL-eleverne ligeledes modtaget specialpædagogisk bistand i folkeskolen. I det følgende afsnit vil jeg anlægge et historisk perspektiv på forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Jeg vil i den sammenhæng vise, at indlæringsvanskeligheder ikke kan forstås uden reference til skolen (og specialpædagogikken) som kulturel og pædagogisk praksis.

4.4.3 Historisk rids og hvorfor indlæringsvanskeligheder er blevet en bred samlebetegnelse

Begrebet Learning Disabilities (LD, fremover indlæringsvanskeligheder) blev introduceret første gang i en forskningsmæssig sammenhæng i 1962 af Samuel Kirk:

”A learning disability refers to a retardation, disorder, or delayed development in one or more of the processes of speech, language, reading, writing, arithmetic, or other school subject resulting from a psychological handicap caused by a possible cerebral dysfunction and/or emotional or behavioral disturbances. It is not the result of mental retardation, sensory deprivation or cultural and instructional factors.” (Hallahan & Mercer, 2002: 22).

Denne karakteristik af indlæringsvanskeligheder viser altså, at indlæringsvanskeligheder i udgangspunktet blev forstået som en klart afgrænset kategori, hvor indlæringsvanskeligheden ikke bundede i en generel indlæringsinkompetence, men derimod en specifik neurologisk, biofysisk dysfunktion. Kategorien indlæringsvanskeligheder rettede sig altså mod elever, der tilsyneladende var normalt begavede, men som på grund af specifikke neurologiske dysfunktioner alligevel underpræsterede i skolen. Termen indlæringsvanskeligheder beskrev altså i udgangspunktet de elever, der i DSM-IV og ICD 10 går under betegnelserne specifikke indlæringsvanskeligheder eller specifikke udviklingsforstyrrelser.

Elever med indlæringsvanskeligheder adskilte sig dermed fra eksempelvis mentalt retarderede, der er kendetegnede ved et generelt lavt kognitivt funktionsniveau ($IQ < 75$). Derimod har eleven med indlæringsvanskeligheder en ujævn kognitiv profil med både styrker og svagheder. Herudover adskilte indlæringsvanskeligheder sig som specialpædagogisk betegnelse fra kategorier, der beskrev elever med adfærds- og emotionelle vanskeligheder, da der i kategoriseringen af indlæringsvanskeligheder udelukkende blev fokuseret på elevens akademiske/skolerelaterede vanskeligheder (Kavale & Forness, 1998).

Kategorien indlæringsvanskeligheder blev anvendt i forhold til det stigende antal elever, der klarede sig dårligt i skolen, men som hverken kunne kategoriseres som mentalt retarderede eller emotionelt forstyrrede. Problemet for denne elevmålgruppe havde førhen været, at de ikke kunne visiteres til specialundervisning, fordi der ikke var nogen konkret kategori/diagnose at beskrive dem med. Med introduktionen af begrebet indlæringsvanskeligheder blev der pludselig lukket op for, at en relativt stor elevmålgruppe, der klarede sig dårligt bogligt i skolen, kunne tilbydes specialpædagogisk bistand. Begrebet indlæringsvanskeligheder blev hurtigt populært blandt både lærere, læger, psykologer og forældre. Termen stigmatiserede ikke eleverne, da den enkelte elevs vanskeligheder

altså hverken blev forklaret med mental retardering, dårligt opvækstmiljø eller psykopatologi. Derimod reflekterede kategorien indlæringsvanskeligheder en vis udviklingsoptimisme: Hvis de indlæringsvanskelige elevers processeringsvanskeligheder eller neurologiske dysfunktioner kunne identificeres ville man med hjælp fra udviklingen af pædagogiske programmer kunne kompensere for deres læse-, regne-, skrive- eller andre skolerelaterede vanskeligheder (Coles, 1987).

Opblomstringen af forskningsfeltet inden for indlæringsvanskeligheder havde rødder i en medicinsk-psykologisk tradition, hvor elevens vanskeligheder blev forklaret som resultatet af en neurologisk dysfunktion eller en kognitiv processeringsdeficit. Op i gennem 1970erne viste disse dysfunktioner og processeringsvanskeligheder sig imidlertid vanskelige at identificere, hvilket ikke mindst skyldtes den generelt dårlige validitet og reliabilitet, der var knyttet til de perceptuelle og motoriske tests, der primært anvendtes til at diagnosticere elevernes indlæringsvanskeligheder. Dette resulterede i, at man i stigende grad, afstod fra at afdække elevens neurologiske og processeringsmæssige vanskeligheder, som ellers udgjorde grundpillerne i den oprindelige karakteristik af indlæringsvanskeligheder, og i stedet begyndte at tage udgangspunkt i den såkaldte *diskrepansforståelse* (Hallahan & Mercer, 2002; Kavale & Forness, 1998; Fletcher et al. 2005). Denne diskrepansforståelse afspejler, at eleven klarer sig dårligere i skolen end det, ud fra elevens IQ, kan forventes. Dette skift fik betydelige konsekvenser for forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Med diskrepansforståelsen blev der i højere grad fokuseret på elevens konkrete præstation i en skolesammenhæng, som for en elev med indlæringsvanskeligheder typisk vil være dårligere end for normalt fungerende elever. Så i stedet for at tage udgangspunkt i, at eleven underpræsterede i forhold til, hvad der kunne forventes af en elev med normal IQ, blev indlæringsvanskeligheder nu langsomt associeret med generelt lavt præstationsniveau. Der opstod således en tendens til at alle elever, der havde vanskeligheder med at følge med i skolen, blev beskrevet som indlæringsvanskelige. Dette betød samtidig at langt flere elever fik prædikatet indlæringsvanskelige. For at illustrere udviklingen steg antallet af elever kategoriseret med indlæringsvanskeligheder i USA i perioden fra 1976/77 til 1992/93 med 198 % (Kavale et al., 1998a). Denne tendens synes generelt at være blevet forstærket frem til i dag, hvor kategorien indlæringsvanskeligheder ikke længere blot omfatter elever med specifikke indlæringsvanskeligheder, men i stigende udstrækning anvendes som en overordnet betegnelse til beskrivelse af den heterogene målgruppe af elever, der har vanskeligt ved at leve op til de boglige krav i uddannelsessystemet. Som allerede beskrevet udgør elever med indlæringsvanskeligheder

både i Danmark og internationalt en meget stor procentdel af de elever, der modtager specialundervisning.

Så på trods af, at der diagnostisk er ganske distinkte forskelle på specifikke og generelle indlæringsvanskeligheder, ses der i praksis tendenser mod en udvanding af disse forskelle, hvor indlæringsvanskeligheder bredt bruges som betegnelse for elever, der har vanskeligt ved at klare sig i uddannelsessystemet.

4.5 To forskningstraditioners bud på forståelsen af indlæringsvanskeligheder

Det historiske rids peger på to særligt interessante forhold.

For det første er den oprindelige forståelse af indlæringsvanskeligheder en forklaring på, hvorfor normalt begavede elever klarer sig dårligere end forventet i en skolesammenhæng. Begrebet indlæringsvanskeligheder er altså opstået i nært sammenspil med skolen som kulturel og pædagogisk praksis.

For det andet viser det historiske rids, at forståelsen af indlæringsvanskeligheder har rykket sig fra i udgangspunktet udelukkende at inkludere normalt begavede elevers specifikke vanskeligheder, til i dag i højere grad at være en samlebetegnelse for elever, der oplever vanskeligheder med læring i skolen. Denne tendens har, som beskrevet, betydet, at der på trods af distinkte diagnostiske skel imellem specifikke og generelle indlæringsvanskeligheder (mental retardering), er flere elever, der i praksis befinder sig i et grænsfelt imellem disse to kategorier (Kavale & Forness, 2003).

Dette forskningsprojekts fokus ligger ikke på, om elevmålgruppen på HPL skal kategoriseres med specifikke eller generelle indlæringsvanskeligheder. Projektets fokus er nærmere på, hvordan vi teoretisk kan nuancere forståelserne af, hvorfor elever kan have vanskeligt ved at lære. I det følgende vil jeg præsentere to forskellige forskningstraditioners teoretiske perspektiver på forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Jeg lægger ud med en kognitiv forståelse, og præsenterer herefter et såkaldt sociokulturelt perspektiv på indlæringsvanskeligheder.

4.5.1 Kognitiv forståelse af indlæringsvanskeligheder

Jeg har valgt termen kognitiv forståelse af indlæringsvanskeligheder, fordi dette perspektiv særligt lægger vægt på, at indlæringsvanskelighederne skyldes en neurologisk dysfunktion, og at denne dysfunktion hæmmer det kognitive funktionsniveau. Nedenstående citat rummer essensen af dette perspektivs forståelse af indlæringsvanskeligheder:

”Learning disabilities (LD) are considered neurological deficits that interfere with a student’s ability to store, process, or produce information and that create discontinuity between one’s ability and performance leading to significant academic and social difficulties.” (McDermott et al., 2006)¹⁸

Denne forståelse af indlæringsvanskeligheder, der udspringer af den tidligere omtalte diskrepansforståelse (”discontinuity between one’s ability and performance”) påpeger, at vanskelighederne har et neurologisk ophav, samt at de forstyrrer elevens evne til at lagre, processere og producere information. Dermed baserer forståelsen af indlæringsvanskeligheder, som tilfældet er med den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse, sig på forestillingen om mennesket som et informationsprocesserende system, hvor den indlæringsvanskelige elevs vanskeligheder består i en manglende evne til at behandle og bearbejde information. Der er således stor grad af sammenfald med denne forståelse af indlæringsvanskeligheder og den tidligere præsenterede kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse.

Kavale & Forness (1998a, 1998b, 2003) er to markante fortalere for, at forskningen inden for indlæringsvanskeligheder skal holde fast i, at indlæringsvanskelighederne har et neurologisk ophav, og at en skarp skelnen mellem specifikke indlæringsvanskeligheder og andre betegnelser som eksempelvis mental retardering og ADHD skal fastholdes. Kavale & Forness (1998a) argumenterer for, at der generelt er foregået, hvad de betegner, en underminering af det videnskabelige udgangspunkt for forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Således er forståelsen af feltet i dag i højere grad båret af politisk motiverede ønsker om at hjælpe elever, der har svært ved at følge med i skolen, end af en evidens- og videnskabeligt baseret praksis. Denne udvikling er uheldig, fordi en hensigtsmæssig (special)pædagogisk indsats overfor elever med indlæringsvanskeligheder er nødt til at være funderet i en videnskabelig praksis (Ibid.). De peger på, at denne videnskabelige underminering af feltet har skabt en uklarhed om, hvordan begrebet indlæringsvanskeligheder skal defineres, og forskningsfeltet har i dag mistet sin videnskabelige integritet.

Kavale & Forness (1998a, 1998b, 2003) kommer med en række bud på, hvad den omtalte videnskabelige underminering har medført:

For det første er der inden for forskningen omkring indlæringsvanskeligheder en tendens til at negligere indlæringsvanskelighedernes biofysiske udgangspunkt. Og dette er problematisk fordi:

¹⁸ Der er her tale om en anden McDermott end Ray McDermott, hvis forståelse af indlæringsvanskeligheder jeg senere i kapitlet præsenterer.

”At it most fundamental level and in its initial conceptualization, LD must be understood as a biophysical phenomenon.” (Kavale & Forness, 1998b: 306).

I stedet er der en udbredt tendens til, at indlæringsvanskeligheder forstås som en diskursivt, historisk og socialt konstrueret kategori (se bl.a. Reid & Valle, 2004 og Dudley-Marling, 2004). Inden for denne socialkonstruktivistiske optik argumenteres for, at indlæringsvanskelighedernes ophav ikke primært skal findes i individet, men derimod forstås ud fra de relationelle og samfundsmæssige strukturer, individet er en del af. Ifølge Kavale & Forness (1998a) ser sådanne forståelser det som deres fornemmeste opgave, at det enkelte individ ikke må ansvarliggøres for dets vanskeligheder. Problemet er imidlertid, at indlæringsvanskelighedernes biologiske ætiologi dermed overses, og den konkrete forståelse af de specifikke neurologiske dysfunktioner er vigtig i forhold til både en videnskabelig udvikling af feltet, men også med henblik på udvikling af en pædagogisk praksis overfor elever med indlæringsvanskeligheder (Se også Kaufmann, 1999; Swanson, 2000; Hallahan et al., 2002 for lignende indvendinger mod, hvad de benævner marxistiske og socialkonstruktivistiske forståelser af indlæringsvanskeligheder).

Den manglende anerkendelse af indlæringsvanskelighedernes biologiske ætiologi har *for det andet* medført, at indlæringsvanskeligheder er blevet en skraldespandskategori, der påhæftes en alt for stor del af de elever, der har vanskeligt ved at følge med i undervisningen. Som allerede beskrevet anvendes betegnelsen indlæringsvanskeligheder ikke længere kun overfor elever med specifikke vanskeligheder, men overfor elever, der som følge af generelle kognitive vanskeligheder, ikke kan følge med i undervisningen. Dette har betydet at elever, der egentligt burde beskrives ud fra andre kategorier som udviklingshæmning, mental retardering og ADHD i dag betegnes som indlæringsvanskelige. Indlæringsvanskeligheder er dermed ikke længere en kategori for elever, der *underpræsterer* men en bred betegnelse for den store gruppe af elever, der *lavpræsterer* i vores uddannelsessystem. Kavale & Forness (1998b) fremhæver som eksempel, at elever, der reelt burde diagnosticeres som mentalt retarderede¹⁹, i stedet diagnosticeres som indlæringsvanskelige, fordi diagnosen mental retardering har mere stigmatiserende karakter.

Denne heterogenitet blandt elever med indlæringsvanskeligheder betyder *for det tredje*, at det er vanskeligt at udvikle en samlet evidensbaseret pædagogisk praksis. Kavale & Forness (1998)

¹⁹ Som allerede nævnt dækker betegnelsen mental retardering over det der i Danmark også kan gå under betegnelsen generelle indlæringsvanskeligheder.

argumenterer for, at det er vigtigt at kende til elevens specifikke vanskeligheder i forhold til at udvikle en effektiv pædagogik, der er nøje beregnet på at kompensere for elevens vanskeligheder.

4.5.2 Sociokulturel forståelse af indlæringsvanskeligheder

Den sociokulturelle forståelse af indlæringsvanskeligheder er i vid udstrækning opstået som en kritisk modreaktion til den kognitive forståelse, der med sit udgangspunkt i det enkelte individ, har været den dominerende forståelse af indlæringsvanskeligheder.

Termen 'sociokulturel' dækker derfor ikke over én samlet forståelse af indlæringsvanskeligheder, men anvendes i denne sammenhæng som en samlebetegnelse over teorier, der forholder sig kritisk til den kognitivt orienterede forståelse af indlæringsvanskeligheder. Det sociokulturelle perspektiv har sine rødder i Vygotskys kulturhistoriske psykologi, og lægger, kort fortalt vægt på, at mennesker indgår i en social verden, der er formet af historiske og kulturelle processer. Det kan diskuteres om betegnelsen sociokulturel er passende til at beskrive de præsenterede teoretiske perspektiver på forståelsen af indlæringsvanskeligheder, men se eksempelvis Wertsch (1991) Hundeide (2004) eller Musaeus (2005) for en nærmere præcisering af, hvad et sociokulturelt perspektiv repræsenterer.

Overordnet problematiserer den sociokulturelle forståelse, at det enkelte individ bliver gjort til analyseenhed i forhold til at forstå indlæringsvanskeligheder, fordi denne individorientering både ser bort fra mere kontekstuelle forklaringer, men også begrænser udviklingen af en kontekstsensitiv pædagogisk praksis overfor elever med indlæringsvanskeligheder.

I det følgende vil jeg identificere en række af den sociokulturelle forståelse af indlæringsvanskeligheders væsentligste karakteristika.

For det første gøres der op med forståelsen af, at indlæringsvanskeligheder kan reduceres til en specifik, neurologisk dysfunktion. Indlæringsvanskeligheder er ikke en målbar og objektiv egenskab hos det enkelte individ. I stedet er indlæringsvanskeligheder en kategori, der er historisk, kulturelt og diskursivt medieret. Bl.a. Coles (1987) (men se eksempelvis også McDermott, 1993; Varenne & McDermott, 1998; Skrtic, 2005) argumenterer for, at indlæringsvanskeligheder er en kategori, der er nært forbundet med skolen som kulturel praksis. Indlæringsvanskeligheder skal forstås i relation til den måde, vores uddannelsessystem fungerer på. For at forstå, hvorfor en elev har vanskeligheder med at følge med i skolen, er det således oftest mere relevant at studere de forskellige undervisningssituationer, som eleven er en del, frem for isoleret at kigge på eleven.

Det er *for det andet* vigtigt at understrege, at det inden for det sociokulturelle perspektiv anerkendes, at der kan være en (specifik) biologisk årsag til indlæringsvanskelighederne (McDermott, 1993; Reid & Valle, 2004). Men det er problematisk at lade denne biologiske dysfunktion være udgangspunkt for forståelsen af indlæringsvanskelighederne (Vygotsky, 1993).

For det tredje er der inden for den sociokulturelle forståelse en grundlæggende skepsis i forhold til kategoriseringer af eleverne. Denne skepsis bunder dels i, at disse kategoriseringer ofte er funderede i et individorienteret og dekontekstualiseret testbatteri (eksempelvis WISC III-tests), og dels i at kategoriseringer risikerer at føre til stigmatisering (Poplin, 1988; Reid & Valle, 2004).

Endelig repræsenterer den sociokulturelle forståelse *for det fjerde* et opgør med den (special) pædagogiske praksis, der i mange år har været anvendt overfor elever med indlæringsvanskeligheder. Denne praksis har taget udgangspunkt i en antagelse om, at den specialpædagogiske bistand primært skal rettes mod de områder, som den indlæringsvanskelige har det svært med. Altså skal der eksempelvis kompenseres for elevens manglende læsefærdigheder ved at lade eleven læse noget mere – bare i et langsommere tempo og med flere støttetimer. Fra et sociokulturelt perspektiv kritiseres en sådan såkaldt *kompensatorisk strategi* (Haug, 1999, Nilholm, 2003) for reelt ikke at løse elevens læsevanskeligheder. Problemet med denne kompensatoriske strategi er, at den intet grundlæggende ændrer i forhold til den oprindelige (skolastiske) pædagogiske praksis, som eleven i forvejen er faldet igennem i forhold til. Det problematiske med den kompensatoriske strategi er altså, at den er knyttet til en uddannelsesmæssig pædagogisk praksis, som mange elever med indlæringsvanskeligheder allerede har det svært med. Som alternativ til en kompensatorisk pædagogik har elever med indlæringsvanskeligheder nærmere brug for nye handlemåder eller for at lære på andre måder (Ahlberg, 2001). Endelig er problemet med den kompensatoriske indsats, at det er en ”*deficit driven*”-pædagogik (Poplin, 1988: 396). Hermed menes, at det er elevens vanskeligheder og ikke ressourcer, der er udgangspunktet for den pædagogiske intervention. I stedet peges der inden for den sociokulturelle forståelse på nødvendigheden af at tilbyde elever, der er kørt fast i det etablerede uddannelsessystem, en række andre udfoldelses- og deltagelsesmuligheder. Dette punkt vil jeg behandle nærmere senere i afhandlingen.

4.5.3 Opsamling på de to perspektiver

I tabel 2 har jeg for overskuelighedens skyld skitseret en række af de væsentligste forskelle imellem den kognitive og sociokulturelle forståelse af indlæringsvanskeligheder.

Tabel 2

	Kognitiv forståelse	Sociokulturel forståelse
Erkendelsesteoretisk udgangspunkt	Kognitiv funktionalisme Essentialisme	Socialkonstruktivisme, poststrukturalisme, dialektisk materialisme
Analyseniveau	Individuelt fokus	Kontekstuelt fokus
Læringsforståelse	Læring som individuel, mental aktivitet	Læring som deltagelse i social praksis
(Special)pædagogisk indsats	Kompensatorisk indsats rettet mod elevens specifikke vanskeligheder	Anderledes deltagelsesmuligheder for eleven
Læringsmiljø	Segregeret specialundervisning	Rummelighed
Opfattelse af diagnose/ kategorisering	Diagnosen kan danne udgangspunkt for en pædagogisk intervention	At beskrive et barn som havende indlæringsvanskeligheder er potentielt stigmatiserende.
Forståelse af indlæringsvanskeligheder	Indlæringsvanskeligheder som resultat af neurologisk dysfunktion, der hæmmer elevens evne til at lagre, processere og bearbejde viden.	Indlæringsvanskelighederne kan have et neurologisk ophav, men skal forstås i relation til skolen som kulturel og pædagogisk praksis.
Ekspionter	Kavale, K.A. & Forness, S.R. Kaufmann, J.M. Torgesen, J.K. Hallahan, D.P.	Reid, D.K. & Valle, J.W. Dudley-Marling Poplin, M. McDermott, R.

I afsnittet har jeg redegjort for og diskuteret to forskellige teoretiske perspektiver på forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Med afsæt i afhandlingens empiriske materiale vender jeg tilbage og diskuterer forskellige forståelser af indlæringsvanskeligheder.

4.6 Et topografisk perspektiv på indlæringsvanskeligheder

Som det fremgik af forrige afsnit anskuer det sociokulturelle perspektiv indlæringsvanskeligheder som en socialt, diskursivt og kulturelt medieret kategori, der ikke kan forstås uafhængigt af skolen

som pædagogisk praksis. I en række af de sociokulturelle forståelser af indlæringsvanskeligheder kan der spores nogle af de tidligere beskrevne tendenser inden for socialvidenskaberne til at overse betydningen af, at sociale praksisser udspiller sig i et fysisk rum. Det betyder, at der inden for det sociokulturelle perspektiv sjældent er beskrivelser af, hvad det betyder for elever med indlæringsvanskeligheder, at de deltager i forskellige sociale praksisser, der fysisk stiller forskellige handlemuligheder til rådighed for eleverne. Jeg vil på ingen måde underkende, at den diskursive italesættelse af elever med indlæringsvanskeligheder, har stor betydning for forståelsen af elever med indlæringsvanskeligheder, og dermed også den pædagogiske praksis og de interventioner, der iværksættes over for disse elever. En stor del af afhandlingens forståelse af indlæringsvanskeligheder er funderet i denne sproglige præmis. Men jeg vil dog også argumentere for, at elementer fra det topografiske perspektiv kan nuancere forståelsen af indlæringsvanskeligheder. Jeg vil i den sammenhæng tolke McDermotts (1993), meget ofte refererede, artikel om drengen Adam som et sociokulturelt perspektiv på indlæringsvanskeligheder, men samtidig også som et bud på, hvordan elementer fra det topografiske perspektiv kan bidrage til forståelsen af indlæringsvanskeligheder.

McDermott foretager en etnometodologisk analyse af den 11-årige dreng, Adam, i fire forskellige kontekstuelle sammenhænge; 1) i en hverdagskontekst, 2) i en madlavningsklub, 3) i skolen og 4) i en testsituation.

McDermott viser, hvordan Adam ikke bliver set som en dreng med vanskeligheder i de hverdagssammenhænge, som han bliver fulgt i. Hverdagen er kendetegnet ved, at Adam har forskellige handlemuligheder, og at han som oftest kan få hjælp af andre til at løse en opgave, hvis han har behov for det.

I madlavningsklubben plejer Adam at samarbejde med en anden dreng, Peter. Peter hjælper Adam med at læse opskrifter og veje madvarerne korrekt på vægten. Med Peter ved sin side fungerer Adam upåfaldende i madlavningsklubben. McDermott beskriver, hvordan Peter på et tidspunkt ikke er til stede til at hjælpe Adam med at lave en banankage. Adam bliver i den situation frataget sine normalt tilgængelige ressourcer, og han kommer til at fremstå som et problembarn. Ifølge McDermott opstår kategorien indlæringsvanskeligheder i denne situation som en mulighed, der kan tilegne sig Adam.

I skolen har Adam betydelige vanskeligheder. Hans boglige vanskeligheder udstilles i de forskellige aktiviteter, og Adam tilskrives en position, som ham der "ikke kan". De voksne omkring Adam inddrages i hans problem, idet de gentager opgaver for ham, og skælder ham ud. McDermott

beskriver, hvordan Adam må arbejde hårdt for ikke at blive synlig. I vores komparative uddannelsessystem eksisterer Adams indlæringsvanskeligheder altid som en mulighed, der både kan anvendes af læreren og de andre elever til at forklare, hvorfor Adam fejler i de forskellige skolastiske udfordringer. McDermott problematiserer i den sammenhæng den fremherskende myte om, at skolen er mere kompleks end hverdagen. Ifølge McDermott er det ofte ikke kompleksiteten af opgaverne, der for mange elever er problemet i vores uddannelsessystem. Det handler mere om, at opgaverne er skabt på forhånd og på en bestemt måde, der favoriserer en bestemt type elever.

I testsituationen klarer Adam sig klart dårligst af de situationer, han bliver fulgt i. Han gætter sig frem, han må ikke anvende nogle af de redskaber, som han i andre situationer bruger til at kompensere for sine vanskeligheder med, og han ender med at få dårlige resultater i testen.

McDermotts artikel er først og fremmest et opgør med den individualisme og essentialisme, der vil gøre Adams indlæringsvanskeligheder til et spørgsmål om personlige fejl og mangler. McDermott argumenterer for, at det er de praksisser, Adam indgår i, der er afgørende for, om han bliver en dreng med indlæringsvanskeligheder eller ej. Han viser, hvordan kategorien indlæringsvanskeligheder tilegner sig Adam i de skolemæssige sammenhænge, hvor han ikke får lov til at benytte sig af de naturligt forekommende ressourcer og redskaber, som han i andre sammenhænge klarer sig med. Jo længere Adam bevæger sig væk fra hverdagslivets praksisser, jo klarere manifesterer hans indlæringsvanskeligheder sig.

Højholt (1999: 137) har fremført en spændende og relevant kritik af McDermott, hvor hun pointerer at hans skoleopfattelse er for sort og ensidig. Skolen er ikke kun lig med en reduktion af handlemuligheder, da børn både ser og bruger skolen som en mulighed for at deltage sammen, lege sammen, lære sammen osv.. Herudover påpeger Højholt (Ibid.: 142), at McDermott er tilbøjelig til at ende i en sproglig determinisme. Når han beskriver, at indlæringsvanskelighederne tilegner sig Adam er det begrebet indlæringsvanskeligheder, der gives agens, i stedet for de mennesker, der er sammen med Adam.

Kritikken af McDermott ændrer dog ikke ved, at han har nogle nuancerede analyser af, hvornår Adam bliver en dreng med indlæringsvanskeligheder, og hvornår han er en 'normalt fungerende' 11-årig dreng. Med sine beskrivelser af, hvordan forskellige 'settings' (McDermott 1993: 286) er med til at organisere vores præstationer, er McDermotts teori ligeledes let forenelig med det topografiske perspektiv. Om Adams indlæringsvanskeligheder kommer til udtryk er medieret af, hvilke handlemuligheder han tilbydes i de forskellige rumlige sammenhænge. I hverdags-sammenhænge og i madlavningsklubben får Adam mulighed for at benytte sig af de

læringsressourcer, der er til stede i rummet. I skolen og i testsituationen fravristes han derimod de læringsressourcer, som han ellers i en almindelig hverdagspraksis har adgang til. Dermed fratages han så at sige muligheden for at bebo (Ingold, 2000) skolen og testsituationen som læringslandskaber. I de tilfælde, hvor Adams kammerat, Peter, er til stede, fungerer madlavningsklubben som læringsrum fint for Adam. Peter hjælper Adam, og på sin vis er madlavningsklubben som læringsrum præget af en hård funktionalisme (Kirkeby, 2006). Anvendelsen af rummet er relativt klart defineret, og køkkenets indretning afforder bestemte aktiviteter. I kapitel xx vil jeg komme nærmere ind på det topografiske perspektiv, læring og indlærings-vanskeligheder, hvor jeg bl.a. inspireret af McDermotts beskrivelse af Adam, vil analysere en elevs oplæringsforløb i malkegraven, og i den sammenhæng spørge til, om man kan have indlærings-vanskeligheder i en malkegrav.

4.7 Opsamling

- Elevmålgruppen på HPL karakteriseres igennem afhandlingen som elever med **indlæringsvanskeligheder**.
- Kapitlet har præsenteret et historisk rids over forskningen inden for indlæringsvanskeligheder. I den sammenhæng blev der identificeret to forskellige perspektiver på indlæringsvanskeligheder:
1) Et **kognitivt perspektiv**. 2) Et **sociokulturelt perspektiv**.
- Afslutningsvist blev foreslået et **topografisk perspektiv på indlæringsvanskeligheder**, hvor en række af erkendelserne fra den sociokulturelle forståelse af indlæringsvanskeligheder blev suppleret med en pointering af, at rum og steder også influerer på, hvordan elevers indlæringsvanskeligheder manifesterer sig.

Kapitel 5:

Metodologiske overvejelser og metode

5.1 Indledning

I dette kapitel introduceres afhandlingens metodologiske og metodiske afsæt.

Da mit forskningsprojekt på HPL er blevet udført som et etnografisk feltarbejde, vil jeg lægge ud med en karakteristik af feltarbejdet som forskningsmetode. Herefter vil jeg gøre mig en række metodologiske overvejelser omkring forholdet mellem teori og metode i feltarbejder. Jeg fortsætter derpå med at beskrive mit feltarbejde på HPL, som udgøres af tre forskellige dataindsamlingsmetoder: 1) deltagerobservationer, 2) videoobservationer og 3) kvalitative interviews. Jeg afslutter kapitlet med at redegøre for afhandlingens anvendte analysestrategier.

5.2 Feltarbejdets status inden for psykologien

Ovenfor beskrev jeg, at mit forskningsprojekt er udført som et *etnografisk* feltarbejde. Dette er ikke en tilfældighed, da feltarbejdet nærmest pr. automatik associeres med etnografien som fagdisciplin. Jeg har selv en baggrund som psykolog, og derfor vil jeg, før jeg går i gang med en nærmere redegørelse for feltarbejdet, gøre mig nogle overvejelser over feltarbejdets status inden for psykologien.

I grove træk kan der identificeres to forskellige tilgange til feltarbejdet som forskningsmetode inden for psykologien. Den ene tilgang udspringer af et kvantitativt og positivistisk forskningsideal, hvor der generelt stilles spørgsmålstegn ved kvalitative metoder og hermed også feltarbejdets legitimitet, fordi kravene om validitet, reliabilitet og objektivitet ikke håndteres tilfredsstillende (Jensen, 2008). Den anden tilgang kan spores inden for den del af den psykologiske forskning, hvor der bliver lavet kvalitativ forskning, men hvor det etnografisk inspirerede feltarbejde kun anvendes i beskedent omfang:

”It is relatively unusual for textbooks on qualitative research in psychology to include a chapter on ethnography. Despite the rapid increase in the number of texts on qualitative research in psychology over the past twenty years, several key books on this subject still make no mention of ethnography.” (Griffin & Bengry-Howell, 2008: 15).

Reelt er det et paradoks, at feltarbejdet sjældent anvendes inden for psykologien. Observationsmetoden er en central del af feltarbejdet, og tilbage i 1900-tallet anvendte Wundt observationsmetoden ligesom flere klassiske psykologiske studier har gjort brug af observationsmetoden. Eksempelvis nævner Griffin & Bengry-Howell (2008) Jahoda, Lazarsfeld og Zeisels klassiske socialpsykologiske observationsstudier af arbejdsløshedens sociale og psykologiske konsekvenser i den østrigske by Marienthal i 1930erne.

“Despite this early history, modern psychology has excluded ethnographic approaches from its methodological repertoire.” (Miller et al., 2003: 219).

En af grundene til feltarbejdets beskedne udbredelse inden for den kvalitative forskning i psykologien er utvivlsomt, at interviewet har vundet monopol som den foretrukne metode (Griffin & Bengry-Howell, 2008). Interviewet har da også nogle åbenlyse kvaliteter i forhold til megen psykologisk forskning, da det som metode er velegnet til at give indblik i tanker, følelser, holdninger og andre klassisk psykologiske genstandsområder.

En anden forklaring kan være, at psykologer ofte foretrækker at anvende betegnelsen ’casestudie’ frem for feltarbejde om deres forskningsprojekter. Eksempelvis betegner både Elmholdt (2004), Musaeus (2005) og Kristensen (2008) deres empiriske arbejde som casestudier, til trods for at der reelt lige så godt kunne være tale om feltarbejder. Herudover har særligt den kliniske psykologi haft tradition for at anvende cases til at illustrere teoretiske pointer.

Som et andet eksempel på psykologiens nære bånd til casestudiet kan nævnes psykologen Ramian (2007), der beskriver, hvordan mange forskere fejlagtigt refererer til deres forskningsprojekter som feltstudier, etnografiske studier eller kvalitative undersøgelser, hvor de reelt burde anvende betegnelsen casestudie. Ordet ”case” stammer fra latin og betyder tilfælde. Casestudiet er således studiet af tilfældet, og ifølge Ramian (2007: 15) ”Studiet af en hændelse, der ikke er planlagt, og af det, der kun forekommer én gang.”. Ramian definerer videre casestudie som:

”En strategi til empirisk udforskning af et udvalgt nutidigt fænomen i sin naturlige sammenhæng ved anvendelse af forskellige datakilder, der kan anvendes i

bevisførelse.” (Ramian, 2007: 15)

Generelt er det således min påstand, at der inden for psykologien har været en større forbundethed til casestudiet end til feltarbejdet, hvilket har resulteret i, at forskningsprojekter, der kunne have været betegnet som feltarbejder er blevet kategoriseret som casestudier. Dermed kan der også have været flere feltarbejder og forskningsprojekter, der minder om feltarbejder inden for psykologien, end Griffin & Bengry-Howell (2008) foreskriver.

Jeg holder dog fast i, at mit forskningsprojekt har været udformet som et feltarbejde, hvilket skyldes at der i betegnelsen *feltarbejde* ligger, at felten som genstand udgør en central del af forskningsobjektet. I modsætning til ’casestudie’ ligger der i ’feltarbejde’, at felten som geografisk enhed skal tildeles analytisk opmærksomhed. Dog betyder det ikke nødvendigvis, at felten er en nøje afgrænset geografisk enhed.

I det følgende vil jeg indkredse en forståelse af feltarbejdet.

5.3 Feltarbejde

Som ovenfor beskrevet peger selve ordet feltarbejde i retning af et bestemt sted: *felten* (Hastrup, 2010). Feltforskeren drager ud i felten for at finde svar på de spørgsmål, som han/hun rejste af sted med. Feltarbejdet finder med andre ord sted. Hastrup pointerer:

”Stedet er imidlertid ikke bare det sted, hvor kulturen eller samfundet findes, men spiller selv en aktiv rolle i det sociale felt.” (Hastrup, 2010: 59).

I overensstemmelse med afhandlingens topografiske perspektiv skal det sted, som feltarbejdet finder sted, medtænkes og tildeles en væsentlig rolle i forståelsen af den sociale praksis, som studeres. Dette skal ikke forstås således, at de fysiske omgivelser determinerer de forskellige sociale praksisser, men ”at det fysiske og sociale infiltrerer hinanden på subtil vis.” (Ibid.: 59).

Feltarbejdet udmærker sig ved at være en forskningspraksis, der giver mulighed for at følge livet som det leves i praksis blandt mennesker i og på tværs af handlekontekster og praksisfællesskaber i hverdagslivet.

At bedrive feltarbejde er en tidskrævende forskningsproces, hvilket Van Maanen (1988) beskriver således:

”Fieldwork, at its core, is a long social process of coming to terms with a culture. It is a process that begins before one enters the field and continues long after one leaves

it.” (Van Maanen, 1998: 117).

Feltarbejdet er altså en tidsligt udstrakt proces, hvor forskeren sætter sig ind i et fagområde, og herefter flytter ind og bebor en kulturel praksis for endeligt at forlade den samme praksis for at fortsætte analyse- og skrivearbejdet.

Tid har generelt været et omdiskuteret område inden for feltstudieforskningen. Hvor lang tid skal en forsker opholde sig i felten, før et forskningsprojekt kan kvalificeres til at være et feltarbejde? I artiklen ”*How short can fieldwork be?*” argumenterer Marcus (2007) for, at det er forskningsspørgsmålenes karakter og forskningsprojektets udformning, snarere end tiden tilbragt i felten, der er afgørende for, om et forskningsprojekt kan karakteriseres som et feltarbejde.

Det kan altså diskuteres, hvor lang tid, der skal bruges på feltforskning, men metoden har som forudsætning, at feltforskeren engagerer sig personligt og lever sig ind i felten:

”Det involverer feltarbejderens hele person og liv i et stykke tid, hvor han eller hun ikke alene lever i felten, men *med* den. Det er et grundlæggende krav i det antropologiske feltarbejde.” (Hastrup, 2010: 57).

Med de ovennævnte mere indledende og generelle overvejelser om feltarbejde vil jeg med inspiration fra Griffin & Bengry-Howell (2008: 16-17) på punktform opstille en række væsentlige karakteristika, som går igen på tværs af de fleste feltarbejder:

- Feltarbejdet tager udgangspunkt i menneskers hverdagsliv, og er optaget af at forstå den sociale, kulturelle og historiske kontekst, som hverdagslivet foregår inden for.
- Feltarbejdet finder sted i menneskers naturlige miljø, og feltforskeren deltager i dette miljø. Hermed er det en grundlæggende præmis i feltarbejdet, at feltforskeren deltager i og præger det miljø, som vedkommende bliver en del af. Så i stedet for et objektivitetsideal skal feltforskeren tilstræbe at forstå, hvordan og på hvilke måder hans/hendes deltagelse i kulturen påvirker den sociale praksis (Willis & Trondman, 2002).
- Feltforskeren er interesseret i den betydning, som handlinger, adfærd, sociale praksisser og begivenheder har for de mennesker, som er involveret i felten. Feltforskeren er dermed optaget af at se verden fra *informantens synspunkt*, som Spradley (1979: 34) udtrykker det i sin fænomenologiske tilgang til det etnografiske interview.
- Feltarbejdet tager udgangspunkt i feltforskerens deltagelse i en kulturel praksis, og i den sammenhæng udgør forskerens feltnotater den vigtigste datakilde (Emerson et al. 1995).

- I et feltarbejde arbejder feltforskeren systematisk med sit materiale. Systematikken består dog ikke i, at en række på forhånd fastsatte hypoteser afprøves igennem et nøje kontrolleret design. Den består snarere i, at feltforskeren er *disciplineret opmærksom* (Hastrup, 2010: 56) og konsekvent forholder sig åbent i forhold til nye perspektiver, mønstre, diskontinuiteter og brud på den sociale praksis, som studeres.
- Feltarbejde er en *overgribende* kvalitativ metode, hvilket indebærer at det typisk baserer sig på en mangfoldighed af dataindsamlingsmetoder som eksempelvis interviews, surveys, observationer, dokumentanalyser, livshistorier, genealogier, fotomateriale, dagbøger osv. (Willis & Trondman, 2002, Hastrup, 2010). Feltarbejdet udgør med andre ord en ramme om forskellige metoder til at opnå viden om et genstandsfelt.
- Feltarbejdet er oftest eksplorativt og udvikler sig over tid i relation til de praksisser, der udspiller sig i felten. Det er dog ikke ensbetydende med, at feltarbejdet ikke har et teoretisk udgangspunkt. Wadel (1991) beskriver, hvordan feltarbejdet er en runddans mellem teori, metode og data. Det empiriske materiale, som fremkommer under feltarbejdet, er produceret i relation til og i kritisk dialog med en teoretisk ramme. De fleste feltarbejder tager udgangspunkt i nogle teoretisk motiverede forskningsspørgsmål. Feltarbejdet er dermed et møde imellem teoretiske antagelser og empiriske udtryk, og de uoverensstemmelser, der måtte opstå i mødet, kan pege på forhold, der ikke fungerer i teorierne, og dermed anspore til teoriudvikling (Willis & Trondman, 2002). Dermed er udviklingen af en analytisk ramme under et feltarbejde også ofte en fortløbende proces, hvor den teoretiske ramme og de empiriske erfaringer krydses. I det følgende afsnit vil jeg udfolde forholdet mellem teori og empiri i feltarbejdet.

5.3.1 Forholdet mellem teori og empiri

Ifølge Willis (2000) er idealet for feltarbejdet ikke at producere en objektiv og sandfærdig viden om tingenes tilstand:

”I have never argued that direct engagement and interaction with subjects can hope to produce, somehow, a ‘picture of reality’, or that having been in the field bestows an ethnographic authority which gives a hotline, or a guaranteed ‘truth connection’, to something called reality” (Willis, 2000: 113).

I stedet for at være rent deskriptiv skal den producerede empiriske viden forstås i relation til en teoretisk ramme:

“We seek to promote ”theoretical informed-ness”, ”sensitizing concepts,” analytic points,” all means of teasing out patterns from the texture of everyday life, from pure descriptive ethnography.” (Willis & Trondman, 2002: 396).

Med udgangspunkt i Willis & Trondmans citat kan det etnografiske feltarbejde siges at skulle udvise en *teoretisk informeret sensitivitet* overfor sit genstandsfelt. Ofte vil ophold i felten føre til ny indsigt og nye erkendelser, som ikke på forhånd var mulige at forudsige. Ifølge Willis (2000) ligger disse nye indsigter og erkendelser ikke i de kvalitative data i sig selv. De nye indsigter er opstået på baggrund af et kritisk sammenspil med en allerede eksisterende teoretisk ramme. Men denne teoretiske ramme må aldrig fungere som en spændetrøje, der styrer al aktivitet i felten. I stedet argumenterer Willis for brede og løse definitioner af relevanskriterier, der sikrer forskerens åbenhed over for det uforudsete. Denne åbenhed opnås igennem en teoretisk informeret sensitivitet, som indebærer en nysgerrighed overfor genstandsfeltet samt en parathed til at reformulere teoretisk begrundede, eksplicite og implicite hypoteser og baggrundsantagelser (Ibid., Jensen, 2008). Fra Willis' (2000) og Willis & Trondmans (2002) perspektiv bliver relationen imellem teori og empiri hermed det centrale udgangspunkt for det etnografiske feltarbejde.

Netop relationen mellem teori og empiri blev yderst nærværende i mit eget feltarbejde på HPL, som jeg allerede påbegyndte en måned efter, at jeg var blevet indskrevet som PhD-studerende. Jeg indledte forskningsprojektet med en række forskningsspørgsmål og fokuspunkter, som alle i mere eller mindre grad, havde sit udspring i en forståelse af læring som en social praksis. Jeg havde således et teoretisk informeret udgangspunkt, men jeg havde ikke et egentligt styrende problem ud over, at jeg var optaget af at beskrive, forstå og analysere den pædagogiske praksis på HPL. Dette betød samtidig, at en stor del af projektets teoretiske rammesætninger blev udviklet sideløbende med feltarbejdet. Som et konkret eksempel kan nævnes, at jeg langsomt og i stigende grad blev opmærksom på, at de forskellige steder og rum, som eleverne indgik i, havde indflydelse på deres læring. Det havde en betydning at elevernes læring foregik i autentiske landbrugsproduktionsrum, og at eleverne eksempelvis kunne kigge ned i kostalden fra et vindue i deres undervisningslokale. Som tidligere beskrevet afsøgte jeg den situerede læringslitteratur for at undersøge, hvordan de fysiske omgivers betydning for læring tematiseres. Jeg kunne konstatere, at rummet indirekte gøres til et tema, fordi læring anskues som en situeret praksis, men der var ganske få ekspliciterede overvejelser om det fysiske rums konkrete betydning for læring. Dette var baggrunden for, at jeg

begyndte at afsøge kulturgeografisk og antropologisk litteratur om rummets betydning, hvilket fik mig på sporet af det topografiske perspektiv, som jeg beskriver i afhandlingens teoretiske del.

5.4 Feltarbejdet på HPL

I det følgende vil jeg redegøre for, hvordan feltarbejdet på HPL konkret fandt sted. Indledningsvist vil jeg dog gøre mig nogle etiske overvejelser vedrørende forskningsprocessen.

5.4.1 Etik

Ofte beskrives fortrolighed i form af anonymitet som en forskningsetisk standardforpligtelse (Brinkmann, 2010). I dette projekt har HPL som institution imidlertid ønsket at blive nævnt ved navns nævnelser. For at indgå i forskningsprojektet har HPL dermed haft som forudsætning, at institutionens navn skulle fremgå af afhandlingen. Brinkmann (2010) beskriver dog også, hvordan anonymitet ikke i sig selv er et nødvendigt kriterium i kvalitativ forskning. Bl.a. kan anonymitet føre til, at deltagerne ikke får den stemme i forskningen, som ellers havde været en del af hensigten med forskningsprojektet. Jeg har dog igennem forskningsprojektet været opmærksom på de potentielle problemer forbundet med at nævne HPL ved navn. Jeg har derfor anonymiseret alle medvirkende elevers og læreres navne, ligesom jeg på intet tidspunkt angiver datoer for begivenheder i afhandlingen.

Udover de ovenfor beskrevne forhold vedrørende anonymisering og fortrolighed har der i projektet også været en del forskningsetiske overvejelser knyttet til at bedrive forskning med HPL-elevmålgruppen. HPL-eleverne tilhører en målgruppe, der sjældent bliver hørt i den offentlige debat. Derfor har jeg også haft en forhåbning om, at denne afhandling har kunnet udgøre en form for talerør for elevmålgruppen. Dette er konkret kommet til udtryk ved, at interviewene har haft en åben karakter, så eleverne selv har haft mulighed for at udtrykke sig. Derudover går jeg flere steder i afhandlingen ind og beskriver nogle af elevernes vanskeligheder i praksis. Intentionen har på ingen måde været at udlevere eleverne, men derimod at bidrage med et forskningsmæssigt perspektiv på elevernes vanskeligheder.

Min adgang til HPL var, som tidligere beskrevet, allerede etableret før jeg blev indskrevet som PhD-studerende. Jeg skulle således ikke overbevise HPL som institution om relevansen af mit forskningsprojekt. I stedet ventede institutionen så at sige bare på, at jeg indledte projektet.

Inden jeg begyndte mit forskningsprojekt informerede jeg den samlede personalegruppe om min tilstedeværelse og om projektets generelle karakter, hvilket jeg også gjorde på et samlet elevmøde

overfor eleverne. Når der undervejs er kommet nye elever på skolen, har jeg ligeledes informeret dem om projektet, da jeg har ønsket klarhed omkring min tilstedeværelse. I forbindelse med de interviews, som jeg har foretaget, har interviewpersonerne i alle tilfælde været 18 år eller derover, og jeg har opnået informeret samtykke fra dem alle.

Jeg har været opmærksom på at informere eleverne om, at jeg var på HPL for at skrive en bog om skolen, og at elementer fra mine observationer ville indgå i bogen.

5.4.2 Projektets omfang og design

Feltarbejdet har strakt sig over en periode på næsten 2½ år. Dog har feltarbejdet i den sidste del af perioden kun været af begrænset omfang. Størstedelen af feltarbejdet fandt sted i projektets første 14 måneder. Med undtagelse af ferier tilbragte jeg i den periode i gennemsnit 1-2 dage om ugen på HPL. Nogle uger var jeg der flere dage, mens jeg i andre uger ikke kom på skolen. Da jeg havde været i gang med projektet i 18 måneder havde jeg 10 ugers forældreorlov. Da jeg kom tilbage fra orloven, tilbragte jeg fire sammenhængende dage på HPL. I den resterende del af perioden har mine besøg været mere sjældne. Jeg har dog fastholdt en kontakt til stedet, og har i gennemsnit været 1-2 dage om måneden på HPL.

Jeg beskrev ovenfor at feltarbejdet er en overgribende kvalitativ metode, der baserer sig på en mangfoldighed af dataindsamlingsmetoder. I mit feltarbejde på HPL har jeg overordnet benyttet mig af tre dataindsamlingsmetoder²⁰:

1. Deltagerobservation
2. Videoobservationer
3. Kvalitative interviews

I de følgende afsnit vil jeg beskrive, hvordan jeg konkret har anvendt de tre dataindsamlingsmetoder i mit feltarbejde på HPL. Jeg vil bruge mest plads på at beskrive deltagerobservationerne, da de har udgjort størstedelen af mit feltarbejde på HPL.

²⁰ Mine data indbefatter herudover fotos samt materiale fra HPLs egen hjemmeside (www.havredal.dk)

5.5 Deltagerobservation

Det etnografiske feltarbejdes *sine qua non* metode er deltagerobservationen (Hasse, 2002). En deltagerobservation tager udgangspunkt i en observation blandt mennesker i deres egne omgivelser, og er præget af en intens social interaktion mellem forskeren og det miljø, der undersøges (Kristiansen & Krogstrup, 1999).

Fordelen ved at være deltagerobservatør er, at man som forsker får et indblik i konkrete sociale processer, der er forankret i en virkelig sammenhæng. Samtidig giver metoden mulighed for at følge sociale praksisser over tid. Yderligere er det en metode, der i studier, hvor der er fokus på interaktionen mellem forskellige aktører, giver et godt indblik i de forskellige aktørers lokalisering, positionering og handlestrategier i forhold til hinanden. Dermed kan observationsstudier give forskeren indsigt i den sammenhæng og de relationer, der binder de udforskede personer sammen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Endelig er deltagerobservationer en oplagt metode til at analysere fysiske rums betydning for læreprocesser.

5.5.1 Kontakt og indledende bevægelser i felten

Jeg indledte med et møde med forstanderen og malkelæreren, John. Vi aftalte, at jeg i løbet af en endnu ikke afklaret periode skulle have min jævnlige gang på skolen. Vi aftalte yderligere, at John skulle fungere som min kontaktperson igennem forskningsprojektet. Forstanderen lagde vægt på, at de på HPL havde glædet sig meget til forskningsprojektet, og at de så frem til at få svar på, hvorfor deres elever var i stand til at lære så meget, imens de gik på HPL.

Fra HPLs side blev der lagt op til, at de anså mig som en af deres medarbejdere, og at jeg i princippet kunne få ubegrænset adgang til de ting, som jeg fandt relevante for mit forskningsprojekt. Mit udgangspunkt var, at jeg ville forsøge at være deltagerobservatør i så mange af skolens forskellige aktiviteter som muligt. Jeg besluttede mig for, at jeg i starten ville ”troppe op” på skolen, og se hvilke aktiviteter jeg kunne deltage i.

På min første dag i felten mødte jeg op på forstanderens kontor. Han fortalte mig, at jeg var nødt til at få mig et sæt arbejdstøj og et par gummistøvler. Dels fordi jeg skulle med i mark og stald, hvor der kunne være beskidt, men også fordi, at eleverne ellers ville synes, at jeg skilte mig for meget ud. Jeg blev derfor sammen med en elev sendt op til den lokale smed, hvor vi bestilte et sæt arbejdstøj og et par gummistøvler.

De efterfølgende tre måneder kom jeg ca. 2 dage om ugen på skolen. I den periode var jeg deltagende observatør i forbindelse med skolens forskellige undervisnings- og værkstedsaktiviteter. Her fulgte jeg både de praktiske undervisningsforløb på de forskellige hold i køkken, stald og mark, ligesom jeg overværede den mere teoretisk orienterede undervisning i bl.a. plantelære, dansk og matematik. For at få indblik i elevernes fritid var jeg ligeledes sammen med eleverne om aftenen, hvor jeg bl.a. var på besøg hos eleverne, og var med til at spise aftensmad og drikke aftenskaffe. Herudover deltog jeg i samme periode i flere personalemøder, elevmøder, et bestyrelsesmøde og en dimissionsfest. Jeg var ligeledes med en af lærerne, der står for elevernes udslusning, på besøg hos to tidligere HPL-elever, hvor vi besøgte dem på deres respektive arbejdspladser, ligesom vi besøgte dem i deres egne hjem.

Efter de første tre måneder følte jeg, at jeg var begyndt at have en god fornemmelse for hverdagen på HPL. Jeg var blevet taget varmt imod af både lærere og elever, og jeg havde på intet tidspunkt fået indtryk af, at min tilstedeværelse var generende. Noget af det mest overraskende var den måde, som eleverne havde taget imod mig på. Jeg havde selv forestillet mig, at min baggrund som psykolog fra universitet ville blive mødt med et vist forbehold. Dette var på intet tidspunkt tilfældet. Tværtimod følte jeg nærmest, at min person blev genstand for positiv opmærksomhed. Når jeg kom om morgenen, spurgte flere elever, om jeg ikke skulle være med på deres hold. Nogle spurgte interesseret ind til, hvad jeg konkret lavede, mens andre nærmest ikke lod til at tage notits af min tilstedeværelse. I begyndelsen af min tid på HPL kom jeg i en gammel Golf. En Golf har et notorisk godt ry iblandt folk, som godt selv kan lide at ”makke” med biler, da den er nem reparere og har billige reservedele. Flere af eleverne var meget optagede af min Golf, og vi tilbragte en del af deres pauser med at stå at ”sparke dæk”, hvor de bl.a. spurgte om det var en Golf 2 eller 3, hvorfor jeg ikke snart fik nogle andre dæk på, og om jeg havde set at der var begyndende rust på bagsmækken. Jeg har ikke selv meget forstand på biler, og blev dem ofte svar skyldige. Men bilen var en god adgangsbillet til at falde i uformel snak med flere af eleverne.

Jeg brugte nogle store sorte notesblokke til at skrive mine feltnoter i. Flere af eleverne undrede sig over, hvordan jeg kunne skrive så meget om, hvad de gik og lavede. På et tidspunkt begyndte nogle af eleverne at joke med, at de kom i den sorte bog, når jeg tog feltnotater i deres nærvær.

Efter mine første tre måneder begyndte 7 nye elever, som jeg fik mulighed for at følge lidt mere intenst. Jeg havde brugt de første måneder til at danne mig et overblik over uddannelsen, og jeg havde nu et ønske om at følge de nystartede elever for at få et tidligt perspektiv på elevernes

uddannelsesforløb på HPL. Dette gjorde jeg bl.a. ved at følge eleverne på tværs af de forskellige aktiviteter på HPL, og ved at lave tre forløbsinterviews med eleverne, hvilket jeg kommer nærmere ind på i afsnit 5.7.

Omdrejningspunktet for mine deltagerobservationer har været at få bedst muligt indblik i HPL som institution. Dette har jeg forsøgt ved at deltage i så mange forskellige aktiviteter på HPL som muligt. Da afhandlingen forsøger at afdække de læringsmæssige potentialer i uddannelsen på HPL har størstedelen af mit feltarbejde koncentreret sig omkring den landbrugsfaglige praksis på HPL. Men som beskrevet har hensigten med mit feltarbejde været at få indblik i så mange af de hverdagslige praksisser som overhovedet muligt på HPL. Det har betydet, at jeg ud over at følge de landbrugsfaglige undervisningsaktiviteter på skolen også har været deltagerobservatør i forbindelse med en lang række andre aktiviteter. I tabel 3 har jeg lavet en oversigt over de aktiviteter, som jeg har været deltagerobservatør på:

Tabel: 3

Aktivitet	Eksempler
Deltagelse i værksteds- og undervisningsaktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> - observation af den daglige landbrugspraksis - observation af undervisningsaktiviteter i klasseværelset - bisidder til eksamen
Deltagelse i hverdagslige praksisser	<ul style="list-style-type: none"> - være med til måltiderne - være med i kaffepauserne - være sammen med eleverne i deres fritid
Deltagelse i forskellige pædagogiske aktiviteter	<ul style="list-style-type: none"> - være med til ugentlige personalemøder - deltagelse på personaledage - være med til ugentlige fællesmøder mellem elever og personale - være med til evaluering af elever efter et fagligt forløb
Deltagelse i forskellige møder omkring elevens uddannelsessituation	<ul style="list-style-type: none"> - deltagelse ved elevs møde med sagsbehandler - deltagelse ved evalueringsmøde imellem elev og socialpædagogisk kontaktlærer

Deltagelse ved besøg hos elever i praktik eller på deres arbejdsplads	<ul style="list-style-type: none"> - besøge elever hos deres praktikværter - besøge tidligere elever på deres arbejdsplads
Deltagelse i overordnede organisatoriske forhold	<ul style="list-style-type: none"> - deltagelse på bestyrelsesmøder - deltagelse på årlig fællesdag mellem bestyrelse og personale
Deltagelse ved særlige lejligheder	<ul style="list-style-type: none"> - deltagelse ved festlige lejligheder som julefrokost, høstfest, jagtaften og dimissionsfest

Som det også fremgår af prologens beskrivelser har mine deltagerobservationer foregået på tværs af steder. At mine deltagerobservationer er foregået tværkontekstuel peger samtidig på et interessant forhold imellem afhandlingens teoretiske og metodiske udgangspunkt. I det teoretiske kapitel har jeg med udgangspunkt i et topografisk perspektiv og en forståelse af læring som en social og materiel praksis, forsøgt begrebsligt og teoretisk at reflektere, hvordan læring kan forstås som forankret i tid og rum. Men udfordringen består i lige så høj grad i at omsætte disse teoretiske erkendelser til produktion af empirisk funderet viden. Gulløv & Olwig (2003) og Dreier (2008) peger på, at mange forskningsprojekter, der opererer med en bevidsthed om hverdagslivets forankring i tid og rum, ofte kun har fokus på aktiviteter i en bestemt setting på bestemte tidspunkter af dagen. Med et for snævert fokus på hverdagslivets rumlige og temporale udstrækning er der risiko for, at dynamiske aspekter ved hverdagslivet som forløb, rytme, bevægelse, forandringer og transformationer ikke indfanges. Derfor har jeg i mine deltagerobservationer forsøgt at være opmærksom på, at eleverne lærer i *specifikke* læringsrum, samtidig med at de også bevæger sig på tværs af *forskellige* læringsrum. Forholdet mellem både at forstå læring som lokaliseret til én kontekst og som et tværkontekstuelt fænomen peger på en interessant både teoretisk og metodisk udfordring, som vil blive behandlet nærmere i analyserne af det empiriske materiale.

5.5.2 Feltnotater

Som nævnt begyndte eleverne hurtigt at joke med, at de kom i den sorte bog, når jeg skrev feltnoter. I mange tilfælde følte det naturligt at tage noter i felten. I andre tilfælde oplevede jeg det som en hæmsko for min deltagelse at skulle tage noter, og jeg lod derfor være. Fordelen ved *ikke* at tage noter i felten er, at det giver en øget frihed og bedre mulighed for naturlig deltagelse i de sociale praksisser. Herudover vil det som udgangspunkt begrænse risikoen for, at personer i felten føler sig

overvåget. Ulempen ved at vente med at skrive noter er, at det bliver en rekonstrueret beretning af en situeret oplevelse, hvor det kan være vanskeligt at få øjeblikkets detaljerigdom med. Herudover kræver det også betydelig disciplin af feltforskeren at sætte sig ned og skrive feltnoter efter felten er forladt. Generelt er der forskellige opfattelser af, hvorvidt det er passende for forskeren at tage feltnoter i felten, men Emerson et al. (1995) peger på, at det er en teknik, der skal oparbejdes gennem øvelse.

Mine feltnoter var ikke styret af en guide. Enkelte dage havde jeg opstillet nogle tematikker, som jeg ville notere efter, men de fleste gange var det ikke tilfældet. I stedet var jeg inspireret af nogle feltnotatanvisninger, som Emerson et al. (1995: 32 ff.) har opstillet.

For det første påpeges, at det er en god idé at starte med at notere hvad, man som forsker tror, er væsentlige begivenheder eller interaktionssekvenser. Det kan her være godt at forsøge at skrive ned, hvad folk siger ordret.

For det andet skal man lade være med at karakterisere personers handlinger på baggrund af generaliseringer. Mange novice-feltforskere har en tendens til at anvende impressionistiske og stærkt følelsesladede ord, der egner sig bedre til evaluerende opsummeringer end til righoldige beskrivelser af praksis.

For det tredje skal man forsøge at beskrive konkrete, sensoriske detaljer vedrørende handlinger og ordudvekslinger. Pointen er at feltforskeren ikke skal psykologisere og tillægge personer bestemte motiver for deres handlinger. Så i stedet for eksempelvis at skrive, at personen er vred, er det bedre at beskrive, hvordan personen udtrykker sin vrede. Når noterne udformes på denne vis åbner det op for en større grad af åbenhed i analyserne.

For det fjerde skal man som feltforsker øve sig i at lave så nuancerede beskrivelser som muligt. Man skal eksempelvis øve sig i at skrive noter om ting, som man risikerer at glemme, men som alligevel kan indeholde vigtige informationer. Eksempelvis blev jeg på et tidspunkt opmærksom på, at jeg i mange af mine feltnoter var meget fokuseret på at skrive ned, hvad folk sagde til hinanden. En relativt stor del af datamaterialet er derfor et produkt af, hvad DeWalt & DeWalt (2002: 122) beskriver som *'remembered conversation'*. Problemet blev dog, at denne optagethed af at nedfælde ordvekslinger gik ud over beskrivelserne af, hvad der reelt foregik i situationerne. Jeg øvede mig derfor efterfølgende i at lade flere af mine feltnoter beskæftige sig med beskrivelser af praksissituationer, frem for hvad folk ordret sagde til hinanden.

For det femte er det hensigtsmæssigt at lave en form for opdeling i mellem et deskriptivt niveau (konkrete beskrivelser, citater osv.) og et analytisk niveau (begyndende teoretiseringer og sammenkædninger af begreber osv.) i sine feltnoter (Emerson et al., 1995).

5.5.3 Håndteringen af forskellige roller²¹

Wadel (1991) beskriver, hvordan han i sit feltarbejde påtager sig forskellige roller som eksempelvis lokal lærer og nabo. De forskellige roller giver ham viden og indsigter fra forskellige vinkler, som han benytter sig af i analyserne. Wadel anskuer således sine forskellige forskerroller som noget overvejende positivt, da der til de enkelte roller knytter sig forskellige typer af viden, muligheder og begrænsninger.

Grundlæggende kan evnen til at påtage sig forskellige roller anskues som en præmis for alle deltagerobservationer. Den deltagende observatør deltager i forskellige roller, når han/hun skal forhandle adgang til felten, når vedkommende er i felten, når vedkommende har opholdt sig et stykke tid i felten, når vedkommende skal forlade felten osv..

I mit forskningsprojekt på HPL oplevede jeg også at indtage forskellige roller. I nogle tilfælde oplevede jeg de forskellige roller som en kærkommen lejlighed til at få adgang til nye typer af viden, mens jeg i andre tilfælde mere havde fornemmelsen af at påtage mig en rolle, fordi der lå nogle mere eller mindre udtalte forventninger til mig om det. Selvom de forskellige roller kunne være vanskelige at håndtere er det en vigtig pointe, at de gav mig forskellige betingelser for adgang og deltagelse i hverdagen på HPL.

I det indledende møde, som jeg afholdte med forstanderen og John, sluttede forstanderen af med at beskrive, at de glædede sig til, at jeg fandt ud af, hvorfor deres elever kunne lære så meget på HPL. I den situation blev jeg tydeligt tildelt rollen som forsker, der som en anden privatdetektiv skulle løse gåden om elevernes læring på HPL. På det efterfølgende møde, hvor jeg blev præsenteret for hele personalegruppen på HPL, blev jeg tildelt rollen, som medarbejder, der skulle have sin vante gang på HPL over de næste tre år. I prologens beskrivelse af mine deltagerobservationer på tværs af steder beskrev jeg, hvordan jeg endte med at befinde mig i en rolle som konsulent, der skulle styre et personalemøde. Dette er tre eksempler på, hvordan der i løbet af forskningsprojektet hele tiden var forskellige roller til rådighed.

²¹ Jeg anvender i dette afsnit rollebegrebet, da der i den kvalitative metodelitteratur har været tradition for at anvende begrebet (Wadel, 1991; Stokholm, 2006, Kvale & Brinkmann, 2009). I et senere kapitel i afhandlingen foreslår jeg dog begrebet 'ståsteder' i stedet for rollebegrebet.

I tabellen nedenfor har jeg skematisk opstillet de mest gængse roller, som jeg indtog under forskningsprojektet.

Tabel 4

Rolle	Eksempel på kontekst
Pædagogisk-psykologisk forsker	<ul style="list-style-type: none"> - når jeg var noteskrivende feltobservatør - når jeg har gjort status på forskningsprojektet over for personalegruppen
Psykolog	<ul style="list-style-type: none"> - når lærerne kunne spørge mig til råds om håndtering af en elev
Medarbejder	<ul style="list-style-type: none"> - almindelig deltagelse ved julefrokoster og sociale sammenkomster - når jeg blev bedt om at deltage på bestyrelsesmøder eller om at holde oplæg.
Organisationskonsulent	<ul style="list-style-type: none"> - når jeg var tovholder på personalemøder

Rollen som **pædagogisk-psykologisk forsker** var på mange måder nem at håndtere, fordi der både fra elever og lærere var en forventning om, at jeg skulle indtage denne rolle. Når jeg tog noter i felten, gav rollen som forsker sig selv. Men som tidligere nævnt prøvede jeg også at frigøre mig fra rollen som forsker ved ikke at skrive noter. I stedet prøvede jeg at deltage mere naturligt i de forskellige praksisser med eleverne eller alternativt at komme til at være sammen med eleverne på nogle lidt andre måder. Jeg kunne eksempelvis køre med en af eleverne op til købmanden eller sidde at drikke en kop kaffe sammen med dem. Jeg var også med til at spille fodbold sammen med dem en dag, og jeg kørte en dag med tre elever til indvielse af en ny malkestald hos en lokal landmand. Jeg havde ingen illusion om, at det hverken var muligt eller hensigtsmæssigt helt at træde ud af rollen som forsker, men jeg havde en klar fornemmelse af, at mit samvær med eleverne på forskellige måder og i forskellige sammenhænge gav mig et mere righoldigt datamateriale.

Rollen som **psykolog** fik mindre betydning, end jeg på forhånd havde regnet med. Før jeg begyndte forskningsprojektet havde jeg forestillet mig, at nogle elever ville holde en vis distance til mig i min egenskab af psykolog. Dette blev, som allerede beskrevet, aldrig tilfældet. I stedet var der nogle af lærerne, der sommetider kunne spørge mig til råds, hvis de havde en problemstilling med en elev. Eksempelvis spurgte svinelæreren, Anders, om jeg som *psykolog* havde et forslag til, hvordan han

kunne tackle en af eleverne, som havde ADHD-lignende adfærd. I dette tilfælde gav rollen som psykolog mig adgang til en drøftelse af, hvordan Anders oplevede elevens adfærd i stalden. Jeg ville muligvis ikke have fået adgang til denne diskussion, hvis jeg ikke havde været psykolog.

I min rolle som **medarbejder** lå en dobbelthed.

På den ene side følte jeg det som et stort privilegium at blive præsenteret som en kommende medarbejder på min første dag på HPL. Jeg fik en hjertelig velkomst, og jeg har i al min tid på skolen følt mig modtaget som en af 'skolens egne' af personalet – også i den sidste del af forskningsprojektet, hvor jeg har tilbragt mindre tid på skolen. Min status som 'medarbejder' har betydet, at jeg har haft uhindret adgang til at opholde mig i personalestuen, deltage på personalemøder osv.. Jeg har dermed haft adgang til organisationskulturen på HPL fra første parket. Min status som medarbejder kom også til udtryk ved, at jeg blev inviteret med til julefrokoster og andre sociale sammenkomster med personalegruppen. Udover at være en titel, der gav mig muligheder for at få bestemte typer af information, fortæller min udnævnelse til medarbejder også meget om HPL som institution. Det vidner om en rummelig og inkluderende kultur, at jeg på min første dag som forsker på skolen, bliver udnævnt som medarbejder. Denne rummelighed overfor nyankomne, som jeg oplevede, er formentligt et generelt træk ved HPL, og dermed også noget de nyankomne elever på skolen oplever.

På den anden side var der også noget besynderligt ved at blive præsenteret som medarbejder. Jeg var jo ikke medarbejder. I hvert fald ikke i almindelig forstand. Uden nødvendigvis at være bevidst om det, lå der i udnævnelsen af mig som medarbejder nogle implicite forventninger til, hvor meget jeg skulle opholde mig på HPL, og hvilke aktiviteter jeg skulle deltage i. Eksempelvis fornemmede jeg i begyndelsen, at der på HPL var en klar forventning, at jeg skulle komme jævnligt på skolen igennem alle tre år. Jeg gjorde det tidligt klart, at jeg ville opholde mig meget på skolen, men at jeg i den afsluttende del af projektet ville komme meget mindre. Konkret udmøntede det sig i, at jeg i den afsluttende del af projektet følte en dårlig samvittighed over, at jeg ikke var lige så meget på skolen, som det blev forventet på HPL. Som et andet eksempel på at der var klare forventninger til min deltagelse på HPL kan nævnes, at forstanderen meldte ud, at han og bestyrelsen helst så, at jeg deltog på bestyrelsesmøderne. Jeg var glad for at få lov til at deltage på bestyrelsesmøderne, da de gav mig indblik i organisationen fra et andet perspektiv. Omvendt kan jeg heller ikke sige mig fri for, at jeg i et vist omfang følte, at jeg fik dikteret, hvilke aktiviteter, jeg blev forventet at deltage i. Jeg blev også flere gange spurgt om jeg ville holde oplæg på seminarer, konferencer og forskellige

møder. Jeg sagde alle gange ja. I første omgang fordi jeg så det som min forpligtelse at formidle min forskning, og fordi at det var spændende og lærerigt at formidle og få feedback på mine foreløbige konklusioner på projektet. Men jeg følte heller ikke, at jeg var i en position, hvor jeg kunne sige nej. En medarbejder siger jo ikke nej til de opgaver, han får. Og hvad ville det betyde for min relation til forstanderen og HPL, hvis jeg ikke udviste samarbejdsvilje?

Det kan indvendes, at mine refleksioner over medarbejderrollen er udtryk for et luksusproblem, og at jeg burde stille mig tilfreds med de gunstige forskervilkår og nemme adgang til felten, som jeg havde fået på HPL. Overordnet vil jeg også lægge vægt på, at mit forhold til forstanderen og personalegruppen på HPL har været meget fint. Men de nævnte problemstillinger peger på nogle interessante spørgsmål i forskningsprojekter, hvor forskeren indgår i tæt kontakt med sine informanter, og hvor en god gensidig relation er en forudsætning for forskningsprojektet. Personligt oplevede jeg det som en udfordring at håndtere forskellige forventninger til mig og samtidig bevare min ret til som forsker at definere, hvor meget jeg skulle komme på HPL, og sige nej til at medvirke i arrangementer, som jeg ikke umiddelbart anså som væsentlige for projektet.

Udviklingen peger i retning af, at der kommer flere sammenfinansierede forskningsprojekter, hvor der er forskellige interesser i forhold til forskningen. Derfor vil det være relevant med flere forskningsmetodiske overvejelser omkring forskerens håndtering af forskellige interesser og forventninger.

Rollen som **organisationskonsulent** har jeg allerede givet et eksempel på ovenfor, hvor jeg blev bedt om at være tovholder på en diskussion om en ny mødestruktur på HPLs personalemøder. Rollen som organisationskonsulent er igen et eksempel på, hvordan der var uklarhed om, hvilken rolle jeg skulle indtage.

Op til personalemødet havde jeg et møde med lederen, hvor vi drøftede forskellige organisatoriske forhold på HPL, og på den måde gav også rollen som organisationskonsulent mig adgang til nye og anderledes typer af viden. Men igen vil jeg betegne denne rolle som dilemmafyldt. På mødet opstod der eksempelvis en situation, hvor det blev antydnet, at jeg tog en bestemt personalegruppes perspektiv. Det var hverken hensigten eller i min interesse, da jeg skulle fortsætte med at være deltagerobservatør i sammenhænge, hvor den pågældende medarbejder, som antydede at jeg havde taget parti, indgik. Episoden fik dog ingen umiddelbare konsekvenser for min efterfølgende relation til medarbejderen.

Efter at have beskrevet og reflekteret over mine deltagerobservationer vil jeg komme ind på de to andre dataindsamlingsmetoder i feltarbejdet.

5.6 Videoobservationer

I begyndelsen af min indskrivningsperiode som PhD-studerende var jeg på et metodekursus i anvendelsen af videoobservationer inden for kvalitative forskningsprojekter. En af kursets undervisere var antropologen Ray McDermott. Jeg havde en privat vejledningssession med ham, og jeg fortalte ham, at kurset havde inspireret mig til at anvende videooptagelser i mit eget forskningsprojekt på HPL. Han spurgte mig efterfølgende, hvad jeg ville videooptage. Jeg svarede lidt vævende, at jeg ville prøve at optage de forskellige hverdagspraksisser på HPL, hvortil han svarede: *“You want to use video recordings in your project, but the problem is: you don’t know where to put the camera.”*

McDermotts svar fik mig til at indse, at videoobservationer ikke bare drejer sig om drage i felten og lave mere eller mindre tilfældige videooptagelser. En sådan strategi ville give enorme og ufokuserede mængder af data, og hans svar bevirkede, at jeg skrinlagde videoobservationsplanerne – i hvert fald for en stund. For en dag sad jeg og talte med forstanderen på HPL på hans kontor. Vi kom bl.a. ind på malkegraven, og han fortalte, at han anså den som skolens bedste læringsrum. Jeg besluttede mig efterfølgende for at lave videoobservationer i malkegraven. Dels var jeg optaget af at analysere det læringsrum, som forstanderen kaldte skolens bedste, dels ville den som et fysisk afgrænset rum være velegnet til videoobservationer.

Jeg var heldig, da jeg efterfølgende fik lov til at videooptage en nystartet elev, Lena. Da jeg kom for at fortælle hende om videoprojektet og bede hende om lov til at filme hende, var hun straks positiv, og hun gav udtryk for, at det var sejt, at jeg ville filme hende.

Jeg filmede Lena på hendes første dag i malkegraven, og igen en måned senere. I starten af videooptagelserne søgte Lena og de andre tilstedeværende i malkegraven ofte kontakt med kameraet. Men i løbet af de ca. 1½ time som videooptagelserne varede, tog de mindre og mindre notits af kameraet. Jeg transkriberede selv videooptagelserne efterfølgende. Under transkriptionen lagde jeg vægt på at beskrive de fysiske karakteristika ved malkegraven, at skrive ordvekslinger ned, og jeg forsøgte at beskrive hændelsesforløbet relativt detaljeret.

Jeg interviewede ligeledes malkelæreren og forstanderen på HPL om malkegravens betydning for HPL (se projektets interviewguides i bilag 1), ligesom jeg i forbindelse med et andet interview med Lena også kom ind på hendes oplevelser fra malkegraven.

Som metode besidder videooptagelserne mange af de samme kvaliteter som deltagerobservationerne. Men videoobservationerne har den særlige kvalitet, at de kan gøres til genstand for meget detaljerede analyser, hvor sekvenser kan ses igen og igen (Heath & Hindmarsh, 2002). Dermed er analyser af videoobservationer en ofte meget tidskrævende proces (Ratcliff, 2003). Herudover er videooptagelser velegnede til at analysere bevægelser, fysisk fremtræden og kropsliggjorte handlinger, hvor fokus ikke kun er rettet imod hvad folk siger, men også på de materielle omgivelser (Ibid., Raudaskoski, 2010). Dermed passer videoobservationer som metode fint sammen med det topografiske perspektiv, som jeg anlægger i afhandlingen.

Min analysestrategi af videomaterialet bestod i, at jeg kiggede optagelserne igennem 4 gange. Undervejs stoppede jeg filmen, og skrev noter og forskellige tematikker ned. Efter at have set videooptagelserne transkriberede jeg dem. Herefter begyndte jeg at analysere det transkriberede materiale. Under analyserne af transkriptionerne vendte jeg ofte til tilbage til videooptagelserne og genså relevante passager. Som med analyserne af mit øvrige datamateriale (se afsnit 5.9.2) frembragte jeg i løbet af analyserne forskellige temaer. Disse temaer havde både udgangspunkt i afhandlingens teoretiske perspektiv, mens andre temaer opstod på baggrund af datamaterialet.

Kapitel 10 tager udgangspunkt i videoobservationerne fra Lenas oplæringsforløb i malkegraven.

5.7 Kvalitative interviews

Efter mine indledende tre måneders deltagerobservationer startede syv nye elever. For at få et temporalt perspektiv på elevernes uddannelsesforløb og læring foretog jeg et interview med denne nystartede årgang en måned efter, at de var begyndt på skolen. Jeg geninterviewede dem ved henholdsvis afslutningen på deres første og andet skoleår. Ud over at interviewe de syv elever fulgte jeg dem også mere intenst i en række situationer i forbindelse med eksempelvis eksaminer og praktikophold. Selv om jeg også havde fokus på andre elever på HPL, kom de syv elever til at fungere som nøgleinformanter i projektet. Begrundelsen for lige netop at gøre disse syv elever til nøgleinformanter var udelukkende praktisk, da de startede deres uddannelse på et tidspunkt i min forskningsproces, hvor jeg havde mulighed for at følge dem over tid.

Interviewene med de syv elever var udformede som semistrukturerede interviews, og fokus var bredt på elevernes læring og deres oplevelser fra uddannelsen. For at lade eleverne komme mest

muligt til orde havde interviewene en forholdsvis åben form. Interviewene blev foretaget i en nedlagt staldbygning på HPL, som i dag både fungerer som mødelokale og elevernes fritidslokale. Jeg transkriberede selv den første interviewrunde, mens en studentermedhjælper transkriberede interviewene fra de øvrige to interviewrunder.

Generelt var der iblandt eleverne stor variation i deres snakkesalighed, hvilket afspejler sig i, at interviewene varede fra 25 minutter til 1½ time. Jeg lagde ud med at fortælle, hvad interviewet skulle handle om. Jeg forsikrede dem anonymitet, og betonedede at deres deltagelse i interviewet var frivillig.

I interviewsituationen oplevede jeg det som en betydelig fordel, at jeg både kendte HPL og eleverne fra mine deltagerobservationer. Andersen (2007) beskriver fra en interviewundersøgelse, som blev foretaget på forskellige uddannelsessteder for elevmålgruppen på HPL, at en stor udfordring bestod i at skabe en tryk og afslappet stemning i interviewsituationen. Sådanne udfordringer stod jeg ikke overfor. Allerede under den første interviewrunde oplevede jeg en rolig og afslappet stemning, hvilket kun blev forstærket i 2. og 3. interviewrunde.

Udover de syv nystartede elever har jeg på elevsiden foretaget semistrukturerede interviews med tre HPL-elever, som tidligere har gået på almindelige landbrugsskoler (Se interviewguide i bilag). Herudover har jeg lavet en del '*informal interviewing*' (DeWalt & DeWalt, 2002: 122), hvor jeg uden interviewguide har interviewet elever. Her har jeg typisk spurgt elever, om de havde tid til et interview, og så er vi gået ind på et kontor eller lignende og talt om nogle tematikker, som jeg på forhånd havde udvalgt. I nogle tilfælde optog jeg disse uformelle interviews, mens jeg i andre blot tog noter til samtalen. I alle tilfælde gjorde jeg eleverne opmærksomme på, at deres udsagn ville blive anonymiserede, hvis de skulle indgå i afhandlingen.

Jeg har anvendt den samme strategi med uformelle interviews overfor personalet på HPL²². Efter min indledende observationsperiode på skolen havde jeg ellers besluttet mig for *ikke* at interviewe personalet. Jeg mente at jeg ud fra mine observationer havde et godt indtryk og nogle righoldige beskrivelser af lærernes pædagogiske praksisser. Herudover havde jeg deltaget på mange af de ugentlige personalemøder, hvor personalet italesatte deres pædagogiske intentioner. Endelig frygtede jeg, at jeg ville være tilbøjelig til at lade lærernes egne italesættelser af deres pædagogiske praksis få primat i analyserne, hvis jeg interviewede dem om deres pædagogiske praksis. I stedet ønskede jeg at lade mit observationsmateriale være mit analytiske udgangspunkt for forståelsen af

²² Dog med undtagelse af de to allerede beskrevne semistrukturerede interviews med malkelæreren og forstanderen i forbindelse med videoobservationerne.

lærernes pædagogiske virke. Denne intention holdt dog kun delvist stik, da jeg valgte at lave en række uformelle interviews med en del af personalet, som forløb på samme vis som de uformelle interviews med eleverne.

Jeg havde altså en teoretisk motiveret pointe i at lade mit observationsmateriale være det primære analytiske udgangspunkt. Hermed ønskede jeg analytisk at udfolde de lokaliserede og kropsliggjorte praksisser på bekostning af italesættelser af praksis. Som jeg kommer nærmere ind på i kapitel 11, kan det diskuteres i hvor høj grad, jeg lykkes med denne målsætning. Igennem en stor del af analyserne har jeg således meget fokus på den sprogliggjorte del af den lokaliserede praksis, ligesom interviewene udgør en stor del af den analyserede empiri i afhandlingen.

5.8 Forholdet mellem interviews og observationer

Deltagerobservationer og interviews supplerer som forskellige dataindsamlingsmetoder hinanden fint. I interviewene har jeg primært været optaget af, hvordan interviewpersonerne *oplever* fænomener i deres hverdag. Min tilgang til interviewene har således været inspireret af den fænomenologiske tilgang, hvor interviewpersonernes livsverden er udgangspunktet (Kvale & Brinkmann, 2009). I interviewene har eleverne fået mulighed for at sætte egne ord på deres hverdag på HPL. Intimiteten og den fortrolighed som (kan) opnås i en interviewsituation var med til at producere en anden type data, end den jeg opnåede igennem deltagerobservationerne. I flere tilfælde oplevede jeg, at eleverne anlagde nogle overraskende perspektiver på deres hverdag på HPL, som ikke umiddelbart ville være fremkommet under deltagerobservationerne.

Herudover har jeg anvendt interviewene til at lade eleverne udfolde deres egne livsbiografier. Dermed har jeg eksempelvis fået et godt indblik i deres grundskoleerfaringer.

Interviewet kan dog have den ulempe, at det fungerer som en retrospektiv konstruktion af en situeret oplevelse. En sådan rekonstruktion finder sted i en anden og anderledes kontekst, samt på et andet tidspunkt, og den vil derfor ikke altid være sammenfaldende med den situerede oplevelse. Yderligere udtrykkes gennem det talte sprog primært bevidste og intentionelle forhold, hvorfor der er risiko for, at flere af de ikke-reflekterede forhold, der kendetegner sociale praksisser, ikke bliver belyst i et interview. Således overses kompleksiteten nemt, hvis man alene tager udgangspunkt i eksplicite udsagn (Warming, 2005).

Overordnet er deltagerobservationer og interviews således glimrende supplementter til hinanden, da de hver især kan belyse forskellige aspekter ved sociale praksisser.

5.9 Analyse

5.9.1 Partiel deltagelse

Amit (2000) argumenterer for, at det felt, man som forsker studerer, aldrig er givet på forhånd. Umiddelbart skulle HPL som geografisk afgrænset analyseobjekt ellers synes at være på forhånd givet, da de forskellige uddannelsespraksisser kan afgrænses til at foregå på specifikke steder. I det topografiske perspektiv, som jeg anlægger i afhandlingen, argumenterer jeg for, at HPL skal anskues som et uddannelsessted: De forskellige steder, som uddannelsen udspiller sig, gøres til genstand for analytisk opmærksomhed. Imidlertid er min præsentation af HPL alligevel udtryk for, at jeg har udvalgt hvilke aspekter af og steder på HPL, som jeg har fundet mest relevante til at belyse afhandlingens overordnede problemstilling. Jeg har med mine forskningsspørgsmål og teoretiske indgangsvinkler haft mit analytiske fokus på elevernes landbrugsfaglige læring. Derfor er min fremstilling af HPL i afhandlingen et resultat af, at jeg har været *partiel deltager* i forbindelse med udvalgte dele af den pædagogiske praksis på HPL.

En sådan partiel deltagelse er udtryk for, at der skabes et analytisk fokus, som er en nødvendig del af en enhver forskningsproces. Men selv med et afgrænset analytisk fokus på elevernes landbrugsfaglige læring har der været grænser for, hvad analyserne har kunnet rumme. Som konkret eksempel vil jeg nævne, at HPL har ændret sig betydeligt i den tid, jeg har været på skolen. Bl.a. har man for at imødekomme en stor gruppe elevers ønsker om en svineuddannelse, investeret i svinegården Lynggården. Indkøbet har bl.a. betydet, at skolens elevoptag er øget væsentligt. Da jeg startede på forskningsprojektet gik der 26 elever på skolen, mens der aktuelt (2010) går 38. Yderligere har det haft stor betydning for HPL som landbrug og uddannelsesinstitution, at der er blevet tilføjet en svineproduktion til bedriften. Imidlertid indgår Lynggården kun sporadisk i mine analyser, da en stor del af mit feltarbejde var overstået, da HPL investerede i den. Så selvom Lynggården i dag udgør en væsentlig del af HPL, og at analyser fra gården kunne have belyst mine forskningsspørgsmål fra andre vinkler, er det ikke blevet en del af afhandlingen.

5.9.2 Analysemetoder

Analysen begynder reelt allerede i designfasen af forskningsprojektet. Her formuleres de forskningsspørgsmål, som er med til at konstruere det ovenfor beskrevne analytiske fokus. Analyserne udspiller sig også løbende under dataindsamlingsprocessen. Det sker under observationerne, når opmærksomheden rettes mod bestemte typer af praksisser, eller når der under interviewet afprøves fortolkninger med interviewpersonen.

I analysen af selve observations- og interviewmaterialet har jeg ikke gjort brug af én specifik analytisk procedure, men derimod foretaget en generel læsning af mit datamateriale, som er blevet kombineret med teoretiske fortolkninger. Når jeg har læst mine interviewudskrifter feltnotater eller transkriptioner af videooptagelserne har jeg ledt jeg efter mønstre og brud på mønstre, der kunne holdes op imod mine teoretiske begreber. Herudover har jeg også været opmærksom på mønstre og uoverensstemmelser, som ikke umiddelbart var en del af afhandlingens teoretiske udgangspunkt. I analysen af både observationer og interviews var nogle af de temaer, som jeg kom frem til, dermed identiske med de kategorier, som jeg havde opstillet i mine interviewguides, eller som jeg på baggrund af mit teoretiske udgangspunkt var særligt opmærksom på under observationerne (eksempelvis betydningen af at lære i praksis, deltagerbaner eller legitim perifer deltagelse). Her var der tale om teoretiske eller *begrebsdrevne* temaer. Andre gange opstod temaerne induktivt af selve materialet (landbokultur, betydningen af rum/sted for læring). I disse tilfælde var der omvendt tale om *datadrevne* temaer/kategoriseringer (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Som et konkret eksempel på et datadrevet tema vil jeg nævne, hvordan jeg i læsningen af det første interview med de syv elever, blev opmærksom på, hvordan de ofte refererede til 'bøger', når de skulle forklare deres oplevelse af folkeskolen (se kapitel 6).

5.9.3 Triangulering af datamaterialet

Jeg beskrev tidligere, hvordan interviews og deltagerobservationer supplerer hinanden som dataindsamlingsmetoder, når man er i felten. Men de kompletterer også hinanden i analysefasen. Eksempelvis var det under deltagerobservationerne og analysen af mine feltnoter, at jeg blev opmærksom på det landbokulturelle aspekt ved den pædagogiske praksis på HPL, som jeg kommer ind på i næste kapitel. Denne erkendelse overførte jeg til analysen af interviewene, hvor jeg også begyndte at lede efter landbokulturelle mønstre. Anvendelsen af både interviews og observationer kan altså bruges til at identificere mønstre på tværs af indsamlingsmetoderne. Men at anvende både deltagerobservationer og interviews kan ligeledes pege på uoverensstemmelser på tværs af indsamlingsmetoderne, som kan være relevante at udforske nærmere. De forskellige typer af datakilder kan således skabe grobund for en konstruktiv vekselvirkning imellem forskellige perspektiver på en problemstilling. Anvendelsen af forskellige typer af datakilder giver mulighed for at foretage, hvad der inden for kvalitativ forskning, benævnes en *triangulering* af datamaterialet (Hammersley & Atkinson, 1995). Dette indebærer at analysen understøttes af forskellige typer af data genereret gennem forskellige typer af indsamlingsmetoder. De forskellige dataindsamlings-

metoder konstituerer dermed en form for verifikation, hvor analyserne af datamaterialet løbende afprøves ved at anlægge alternative perspektiver og nye vinkler (Ibid.).

5.9.4 Validitet

Spørgsmålet om triangulering af datamaterialet vedrører samtidig analysens soliditet og validitet. Validitetsspørgsmålet har generelt været genstand for betydelig debat inden for kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). I en metodologisk positivistisk tilgang bliver validitetsspørgsmålet ofte til et spørgsmål om, hvorvidt undersøgelsen måler, det man tror, den skal måle. Kvale & Brinkmann (2009: 272) foreslår en bredere opfattelse, hvor validitetsspørgsmålet får en mere filosofisk karakter, og snarere vedrører spørgsmålet om, hvad der udgør gyldig viden. Kvale & Brinkmann plæderer for en mere pragmatisk tilgang til validitetsspørgsmålet, hvor valideringen kommer til at afhænge af en håndværksmæssig kvalitet i forskningsprocessen. En sådan kvalitet sikres gennem kontinuerlig kontrol, fremsættelse af nye spørgsmål og teoretisk fortolkning af resultaterne.

Det er reelt misvisende, at jeg først kommer ind på validitet i den afsluttende del af metodekapitlet, da validering gennemsyrrer hele forskningsprocessen (Ibid.). Allerede i den indledende tematiseringsfase bliver validitetsspørgsmålet aktuelt, når forskningsprojektets teoretiske forudsætninger skal udmønte sig i forskningsspørgsmål. Over udarbejdelsen af designet, dataindsamlingen, analyserne og frem til den afsluttende rapportering, er validering således en integreret del af forskningsprocessen.

I det følgende vil jeg komme med nogle eksempler på, hvordan jeg løbende har forsøgt at integrere validitetsspørgsmålet i forskningsprocessen:

- 1) I løbet af forskningsprojektet har jeg flere gange fremlagt mine resultater på konferencer og i forskellige forskningsfora. Herudover har jeg præsenteret personalegruppen på HPL for mine resultater, hvorefter der har været fælles diskussion på baggrund af mine oplæg. I næste kapitel beskriver jeg eksempelvis, hvordan personalegruppen reagerede på mine overvejelser omkring den landbokulturelle praksis. Disse personalemøder har fungeret, som en **kommunikativ validering**, hvor jeg har fået testet gyldigheden af nogle af mine påstande og resultater (Ibid.). Den kommunikative validering der fandt sted på personalemøderne kan naturligvis ikke stå alene. Men personalets tilbagemeldinger har indgået som en væsentlig del af den samlede validering af datamaterialet, ligesom de har

tjent til at give mig en pejling af, hvilke aspekter i mit oplæg, der var særligt interessante for personalegruppen.

- 2) Jeg har bestræbt mig på at være så **transparent** og eksplicit omkring forskningsprocessen som muligt. Dette er bl.a. gjort ved detaljeret at beskrive forskningsprojektets faser, og igennem mine overvejelser omkring de forskellige roller, som jeg oplevede at indtage under feltarbejdet.
- 3) Jeg har ligeledes bestræbt mig på at kontekstualisere beskrivelserne af mine observationer og interviewcitater i nogle ”**Thick Descriptions**” (Geertz, 1973). Hermed menes, at de beskrevne situationer rammesættes i nogle righoldige beskrivelser, så læseren får mulighed for at bedømme tolkningerne af det empiriske materiale.
- 4) Som et sidste element i valideringsprocessen vil jeg nævne, at min vejleder og kollegaer flere gange har kommenteret på forskellige kapitler og tidligere udkast til afhandlingen. Ofte førte deres kommentarer til, at jeg reviderede eller kom med nye perspektiver på mine tolkninger (Musaeus, 2005).

5.9.3 Analytisk generalisering

Analytisk generalisering foregår, når resultaterne fra et forskningsprojekt anvendes som argument til at styrke, svække eller nuancere undersøgelsens teoretiske perspektiver (Ramian, 2007). Det centrale i den analytiske generalisering er således, at man generaliserer i forhold til eksisterende teoretiske perspektiver. Denne form for generalisering adskiller sig fra eksempelvis *statistisk generalisering*, hvor der udvælges et repræsentativt udsnit, som gør det muligt at generalisere sine resultater til hele den gruppe, som udsnittet er en del af (Ibid.).

Den analytiske generalisering udgør en væsentlig del af feltarbejdet. Dette har jeg tidligere diskuteret indirekte i beskrivelsen af forholdet mellem teori og metode i feltarbejdet. Kvaliteten af mit feltarbejde består således ikke i, at analyserne af HPL kan påberåbe sig repræsentativitet i forhold til andre landbrugsskoler eller andre uddannelses tilbud til unge med indlæringsvanskeligheder. I stedet består kvaliteten i, at jeg har forsøgt at give nogle righoldige beskrivelser af den pædagogiske praksis på HPL, og at jeg analytisk har generaliseret disse beskrivelser i forhold til afhandlingens teoretiske perspektiver.

5.10 Konklusion

I dette kapitel har jeg præsenteret afhandlingens metodologiske og metodiske udgangspunkter:

- Det **etnografisk inspirerede feltarbejde** har udgjort den overordnede ramme om forskningsprojektet.
- Det etnografisk inspirerede feltarbejde har kun haft en beskedent udbredelse inden for kvalitativ psykologisk forskning.
- I feltarbejdet er **relationen mellem teori og empiri væsentlig**, idet datadrevne indsigter kritisk sammenholdes med en allerede eksisterende teoretisk ramme.
- Feltarbejdet er en **overgribende kvalitativ metode**, der baserer sig på en mangfoldighed af dataindsamlingsmetoder. Dog har deltagerobservationer traditionelt udgjort hjørnestenen i feltarbejdet.
- I dette projekt har primært **deltagerobservationer, videoptagelser og kvalitative interviews** været anvendt som dataindsamlingsmetoder.
- Datamaterialet er blevet **analyseret** ved at frembringe forskellige **temaer**. Disse temaer har både haft udgangspunkt i afhandlingens teoretiske perspektiv, mens andre temaer er opstået mere induktivt på baggrund af datamaterialet.
- Der er blevet argumenteret for, at analyserne er blevet lavet med udgangspunkt i en **triangulering** af datamaterialet, hvor analyserne understøttes af forskellige typer af data genereret gennem forskellige typer af indsamlingsmetoder.
- Afslutningsvist er det blevet pointeret, at feltarbejdet, gennem **analytisk generalisering**, skal styrke, svække eller nuancere projektets teoretiske perspektiver.

Kapitel 6

En landbokkulturel uddannelsespraksis

6.1 Indledning

”Jeg har været med til at starte Lynggården (den nyindkøbte svinegård, TS) op. Der brugte vi alt vores fritid ude. Nogle gange mødte vi klokken fem om morgenen, og startede med at vaske en farestald. Så fik vi lidt fri en anden dag. Jeg er fuldstændig ligeglad. Bare det bliver gjort. Jeg går ikke så meget op i, om jeg har 47 timer på en uge eller 22 timer, bare det bliver gjort. Alt har en løsning, jeg går ikke så meget op i det med timerne. Når jeg er i gang med at arbejde, vil jeg være færdig. Jeg kan satme ikke have folk, der siger, at nu er vi færdige for i dag, og så stopper de bare der.”

I citatet beretter HPL-eleven Morten om, hvordan han blev udnævnt til at være en af de hovedansvarlige elever, der skulle være med til at få den nye svinegård, Lynggården, op at køre. Morten fortæller om sin tilgang til at arbejde. Han har ikke noget imod at bruge sin fritid, at møde tidligt om morgenen eller at arbejde længere tid end de påkrævede 37 ugentlige timer. Så længe arbejdet bliver færdiggjort på ordentlig vis.

I dette kapitel vil jeg argumentere for, at Morten, i citatet, udtrykker en række traditionelle landbokkulturelle værdier, som udgør et væsentligt element af uddannelsen på HPL. I prologens afsnit om deltagelse på tværs af aktiviteter skildrer jeg en dag, hvor jeg bevæger mig på tværs af forskellige aktiviteter på HPL. Jeg beskriver bl.a. hvordan eleverne internt diskuterer hvilket traktormærke, det er bedst at køre i og hvor hurtigt de kan rengøre kælvningsbokse. Herudover beskriver jeg, hvordan eleverne i de praksisser, som de deltager i, præsenteres for nogle klare idealer om, hvordan de skal agere. Eksempelvis er det væsentligt at udvise god mødedisciplin, at udføre det arbejde man er i gang med ordentligt, at se præsentabel ud i forbindelse med måltider og generelt at leve op til skolens regler.

Som med Mortens indledende citat er de ovenfor beskrevne forhold fra forskellige aktiviteter på HPL eksempler på, hvordan eleverne, under deres uddannelse på HPL, præsenteres for og indgår i en landbokulturel praksis.

Dette kapitels analyse af at uddannelsen på HPL er funderet i en såkaldt 'landbokulturel praksis', er samtidig indledningen på afhandlingens empiriske analyser. Grunden til at jeg indleder de empiriske analyser med dette kapitel er, at denne landbokulturelle praksis var det første og væsentligste karakteristikum, som jeg hæftede mig ved, da jeg begyndte at komme på HPL. Den landbokulturelle praksis gennemsyrrer så at sige alle aktiviteterne på HPL. Lige fra morgenmaden i spisesalen, til landbrugsaktiviteterne på værkstederne, til fritidsfællesskabet og helt ind i den socialpædagogiske relation imellem botræner og elev er elementer fra denne landbokulturelle praksis på spil. En væsentlig pointe i afhandlingen består således i, at en stor del af elevernes uddannelse på HPL drejer sig om at bevæge sig ind i, blive en del af og at praktisere elementer fra denne landbokulturelle praksis.

Kapitlet tjener to overordnede formål.

For det første er intentionen at præsentere og analysere den landbokulturelle praksis, som vil komme til udgøre en rød tråd igennem en stor del af afhandlingens empiriske analyser. Jeg vil lægge ud med at beskrive, hvordan landbokultur opstod som begreb i min forskningsproces. Herefter vil jeg gøre mig nogle teoretiske overvejelser over kulturbegrebet. Før jeg analyserer landbokulturen på HPL, vil jeg med udgangspunkt i den danske etnolog Thomas Højrup (1983) beskrive nogle væsentlige karakteristika ved landbokulturen. Kapitlet er ikke en udtømmende analyse af den landbokulturelle praksis (hvis man ellers skulle tro, at kultur lader sig beskrive udtømmende). I stedet foretages der i kapitlet nogle punktnedslag på en række af de væsentlige elementer fra den landbokulturelle praksis på HPL. Kapitlet skal således læses som en ramme for en stor del af de efterfølgende analyser i afhandlingen. I den sammenhæng er det vigtigt at bemærke, at den landbokulturelle praksis udgør et *analytisk begreb*. Landbokulturen er således ikke en ting, der kan reificeres eller noget, der essentielt er. Dette er også baggrunden for, at jeg taler om "landbokulturel praksis på HPL" frem for "landbokultur på HPL". Jeg kommer nærmere ind på dette forhold i forbindelse med kapitlets diskussion af kulturbegrebet.

For det andet tjener kapitlet et mere alment uddannelses- og læringsteoretisk formål, da det kan læses som et argument for, at analyser af lokale kulturelle fællesskaber er et godt udgangspunkt for forståelsen af læring, og at læring i vid udstrækning drejer sig om "at flytte ind i" og "at bebo" en kulturel praksis.

6.2 Et landligt dannelsesideal

I det følgende vil jeg kort skitsere, hvordan begrebet om landbokulturen på HPL opstod.

Noget af det der slog mig fra den første dag, jeg kom på HPL var, at elevernes hverdag syntes tydeligt struktureret, og at der samtidig var klare retningslinjer for, hvordan man skulle være elev på skolen. Som det også fremgår af prologen, forventes eleverne at møde til tiden. Herudover hersker der på skolen klare idealer om, at eleverne skal se ordentlige ud, når de spiser, at de udfører arbejdet ordentligt, at de har sunde fritidsinteresser, at de holder orden i deres ting, at de passer deres sengetid, at der er gensidig respekt mellem de folk, der kommer på HPL osv.. Eleverne på HPL bliver således introduceret til nogle klare normer og værdier, der foreskriver hvordan man forventes at agere på skolen. I mine tidlige feltnoter beskrev jeg, at dette var udtryk for, at der herskede et *konservativt dannelsesideal* på skolen. Jeg var imidlertid ikke selv tilfreds med betegnelsen konservativ, da den havde en upassende negativ klang. De idealer, som skolen forsøgte at formidle til eleverne havde intet negativt over sig. På trods af en smule brok syntes eleverne tværtimod at indordne sig under skolens idealer og faktisk også at profitere af dem. Langt størstedelen af eleverne på HPL syntes at have det godt med, at der var klart strukturerede rammer omkring deres hverdag og arbejdsliv. Jo mere jeg kom på skolen, jo tydeligere blev det, at disse idealer gennemsyrede alle de aktiviteter, der foregik på skolen. Fra malkegraven, til værkstedet og ind i køkkenet gik mange af de samme værdier og idealer for hvordan arbejdet skulle udføres, og for hvordan eleverne generelt forventedes at omgås hinanden, igen.

Et halvt år inde i forskningsprojektet gav jeg personalegruppen en foreløbig status på forskningsprojektet. Jeg havde til den lejlighed udskiftet konservativ med landlig. Jeg fortalte personalegruppen, at jeg mente, at de præsenterede eleverne for et *landligt dannelsesideal*, der indebar, at de præsenterede eleverne for en kulturel praksis, der bl.a. lagde vægt på arbejdsomhed, mødedisciplin, gensidig respekt osv.. Jeg forklarede videre, at en nødvendig forudsætning for at være elev på skolen var, at man levede op til disse idealer, og indordnede sig under dem. En af lærerne rakte hånden op og sagde: ”*Men det er da lige netop også det, som vores unge har brug for.*”. Generelt var der i personalegruppen bred opbakning omkring vigtigheden af at lære eleverne disse landlige dannelsesideal, om end et par af lærerne syntes, at termen landligt dannelsesideal var lovligt oppustet. På en efterfølgende fællesdag med bestyrelsen og personalegruppen luftede jeg igen mine tanker omkring det landlige dannelsesideal, og det kom i den forbindelse frem, at alle i personalegruppen i mere eller mindre grad havde rødder i landbokulturen. Samtidig udskiftede jeg

begrebet 'landligt dannelsesideal' med, at pædagogikken på HPL er centeret omkring en landbokkulturel praksis.

6.3 Kultur som praksis

Kulturbegrebet er et på mange måder gennemtærsket og potentielt problematisk begreb, og jeg vil derfor diskutere potentialer og problemstillinger knyttet til kulturbegrebet.

I Ingolds sondring mellem bygge- og beboerperspektivet ligger implicit to forskellige tilgange på forståelsen af kultur.

Byggeperspektivet implicerer en forståelse af kultur som en arbitrær symbolsk meningsramme, som trækkes ned over virkeligheden. Med andre ord er kultur en fritsvævende materie, der på mere eller mindre gennemskuelige måder påvirker det levede liv. En sådan forståelse af kultur opererer samtidig med et deskriptivt kulturbegreb, hvor kultur essentielt *er* (Hasse, 2002). Problemet med at forstå kultur som en arbitrær symbolsk meningsramme, der påvirker de sociale praksisser er, at kulturen bliver reificeret som en ting, der er løsrevet fra selvsamme praksisser. Hermed bliver kultur til en essens, der har uafhængig status af de sociale processer og praksisser, der reelt konstituerer kulturen.

I beboerperspektivet lægges op til en anden forståelse, hvor mennesker lærer at navigere i deres kulturelle omgivelser i praksis. Hermed forstås kultur som noget, der praktiseres og som noget der finder sted (Löfgren, 1997). Kultur er således konstant i bevægelse, og en integreret del af de praksisser, der udspiller sig. I forhold til forståelsen af den landbokkulturelle praksis på HPL gælder således, at den ikke ligger som en dyne over de forskellige aktiviteter på HPL. I stedet finder den landbokkulturelle praksis sted som en indlejret og integreret del af de praksisser, der udfolder sig. Den landbokkulturelle praksis på HPL skal således ikke forstås som et Morten Korch-idyllisk levn fra fortiden. Den landbokkulturelle praksis eller de landskaber, som kulturen praktiseres inden for, er med Ingolds ord, temporale. Hermed menes, at den landbokkulturelle praksis på HPL er en dynamisk størrelse, der praktiseres som et 'work in progress', hvor landbokulturens historicitet både reproduceres og fornyes af de praksisser, der udspiller sig i de forskellige landskaber på HPL (Ingold, 2000). Pointen er således at landbokulturen er udfoldede praksisser, der udspiller sig i forbindelse med de forskellige aktiviteter, der foregår på HPL. I denne forståelse ligger også, at min beskrivelse af den landbokkulturelle praksis på HPL skal ansues som et analytisk begreb. Heri ligger at landbokulturen ikke kan reificeres som en ting i sig selv. Derimod skal det forstås således,

at der i de forskellige praksisser på HPL, på subtil vis, er indlejret nogle landbokulturelle aspekter, som i forskelligt omfang kommer til udtryk.

Som en illustration af, at den landbokulturelle praksis dynamisk, kan nævnes et eksempel, som jeg beskriver i kapitel 9s analyse af HPL-eleven Lenas oplæringsforløb i malkegraven. På et tidspunkt under malkningen står Lena med hænderne i lommerne, og malkelæreren pointerer overfor hende, at det ikke er passende at have hænderne i lommerne under arbejdet. Hvis vi kigger historisk på malkeprocessen, blev hele malkningen oprindeligt udført manuelt. Den teknologiske udvikling har muliggjort, at det i dag er maskiner, der udfører malkningen – enten fuldautomatisk eller som i malkegraven på HPL, hvor malkeren selv skal sætte malkemaskinerne på køernes yvere. Denne teknologiske udvikling har medført, at malkningen praktiseres på nye måder, og det er nu eksempelvis en mulighed at stå med hænderne i lommerne, *imens* køerne bliver malket. Malkelæreren accepterer dog ikke, at Lena står med hænderne i lommerne, og han reproducerer dermed en landbokulturel tilgang til arbejdet, hvor det aldrig har været i orden at stå med hænderne i lommerne under arbejdet.

Som et eksempel på en fornyelse af en landbokulturel praksis kan nævnes de bedrifter, hvor malkningen af køerne foregår med fuldautomatiske robotter. Her behøver landmanden ikke længere at følge køernes rytme og stå tidligt op for at malke. Som jeg også beskriver i analysen af Lenas oplæringsforløb er det ellers en central del af arbejdet omkring malkegraven at indrette sin tilværelse efter malkningens tidlige rytme ved at stå tidligt op om morgenen, sove til middag og gå tidligt i seng om aftenen. Den teknologiske udvikling har gjort, at mælkeproduktionen ikke længere er bundet op på, at køerne skal malkes på bestemte tidspunkter. Dermed er der også skabt grundlag for at ændre på nogle af de kulturhistoriske traditioner, som har knyttet sig til arbejdet i malkegraven.

Kultur skal således ikke forstås som en essens, men derimod som en dynamisk praksis, der konstant er i bevægelse.

Et problem, der relaterer sig til 'essenskulturforståelsen' har været en tendens til at forvente, at man kan begribe totaliteten af en kultur (Jensen, 2008). Men når kultur opfattes som en dynamisk praksis, giver det ikke mening at tale om en totalitet i kulturen. I stedet er den kultur, som jeg beskriver, emergeret som mønstre igennem analysen af mit empiriske materiale (Hasse, 2002). Kulturbegrebet er således udtryk for et sæt af relationer og mønstre i et konkret felt, og ikke en udtømmende beskrivelse af et givet fænomen. Forståelsen af kultur som noget, der hverken er essentielt og som heller ikke kan beskrives udtømmende, kan samtidig være med til at udfordre den

udbredte antagelse om, at kultur er noget der opretholdes individuelt af særlige kulturbærere. Alene udtrykket *kulturbærer* leder tankerne hen på, at en kultur kan essentialiseres og komprimeres og bæres rundt på af enkeltindivider uanset hvilken social og lokaliseret kontekst, de opholder sig i. Der er naturligvis personer, der i mere eller mindre grad kan repræsentere en bestemt kultur gennem deres sprog, handlinger, tænkning osv.. Men der er forskel på at forstå kultur, som noget der kan bæres rundt på overfor at forstå kultur, som noget der kommer til udtryk gennem lokaliserede praksisser. I den sidstnævnte forståelse er kultur noget, der både er præget af de personer, der indgår i kulturens praksisser, den historie, der knytter sig til dem og endeligt den lokalitet, hvorpå den pågældende kultur finder sted.

En anden problemstilling, der knytter sig til kulturbegrebet er, at kulturforskningen ofte har været tilbøjelig til at beskrive kulturer som velfungerende og harmoniske systemer (Ehn & Löfgren, 2007). Dermed har der været en tendens til at overse sprækkerne og diskontinuiteterne i de beskrevne kulturmønstre. I kapitel 11 vender jeg tilbage til denne problemstilling, og diskuterer om jeg også har været for fokuseret på kontinuitet og harmoni i mine analyser af den landbokulturelle praksis på HPL.

6.4 Hvad er landbokultur?

Efter at have argumenteret for, at kultur skal forstås som praksisser, vil jeg med inspiration fra etnologen Thomas Højrup komme nærmere en forståelse af, hvad en landbokulturel praksis indebærer.

Højrup (1983) foretog en empirisk kortlægning af forskellige befolkningsgruppers hverdagsliv. I sin analyse inddelte han befolkningsgrupperne i to overordnede kategorier; en rural og en urban livsform. Et af formålene med Højrup's livsformsanalyse var at gøre op med velfærdsstatens opfattelse af befolkningen som individer, der deler samme behov. I stedet pegede Højrup på, at Danmark var et land præget af kulturel forskellighed (1983). Højrup's analyser kan i et vist omfang anklages for at være strukturdeterministiske, fordi han lægger op til, at mennesker ikke har en vilje uafhængigt af den samfundsmæssige position, de vokser op i. Hermed arbejder han også med en mere statisk kulturforståelse, end jeg i denne afhandling tager udgangspunkt i.

Herudover stammer Højrup's analyse fra 1983, og der er inden for landbruget foregået en betydelig teknologisk og produktionsmæssig udvikling siden hans beskrivelse. Imidlertid indfanger den nogle interessante aspekter ved den landbokulturelle livsform, som fortsat har relevans.

Landbrugsproduktion har altid båret præg af, at den foregår det sted, hvor familien både arbejder og bor. Denne organisering betyder, at familielivet og gårdbruget ofte udgør et integreret hele (Højrup, 1983: 65ff.). Hele familien er, i den udstrækning det er muligt, engageret i gårdbruget, ligesom man ofte er knyttet sammen gennem store slægter på egnen. Familien er orienteret mod det omkringliggende lokalsamfund, hvor børnene går i skole, hvor smeden har sit værksted, hvor dagligvareindkøbene foretages, hvor man går i forsamlingshus, og hvor bedsteforældrene har bygget aftægtsbolig (Ibid.).

Den rurale livsform er således kendetegnet ved, at det er den enkelte familie eller flere familier i samvirke, som gårdbruget er struktureret omkring. Familiens integration i produktionen bevirker og betinger, at denne familietype fungerer på en helt særlig måde. Denne familieorganisering betyder for det første, at børnene i familien udgør et vigtigt rekrutteringsgrundlag for arbejdskraft. For det andet betyder det, at der inden for familien er det nødvendige faglige knowhow og erfaringsgrundlag til at drive en landbrugsproduktion. Endelig betyder det for det tredje, at den enkelte familie typisk ejer landbruget, som historisk har skullet føres videre til næste generation (Ibid.). Højrup peger på, at denne særlige familieorganisering stiller nogle helt særlige materielle og ideologiske krav til familien.

Hvis vi tager fat i det første punkt, at børnene i familien udgør et vigtigt rekrutteringsgrundlag for arbejdskraft, indebærer det et ideal om, at hele familien arbejder sammen om og føler et ansvar overfor bedriften. Familiens liv tager udgangspunkt i at holde produktionen på gården i gang. Staldene skal passes, og markerne holdes i gang, hvilket betyder at det er vanskeligt eksempelvis at holde fri i en længere periode. Selvom der er betydelig sæsonafhængig variation i arbejdsbyrden betyder det altså, at hele landbofamilien mere eller mindre er involveret i driften af gården året rundt. Dette stiller krav om hårdt arbejde, udholdenhed, ansvarsfølelse, gå-på-mod, selvstændighed, frihed, samarbejdsevne, offervilje, fysisk styrke og evne til planlægning blandt familiemedlemmerne (Ibid.). Selvom der over de seneste år er foregået et vist opbrud i denne tendens, har landbobørnene, udover at skulle indrette sig i forhold til årets gang i landbruget, også altid bidraget som en væsentlig arbejdskraft.

Herudover betyder denne familieorganisering, at der er en stor gensidig respekt for det udførte arbejde imellem familiemedlemmerne. Eksempelvis er husmoderens arbejde med at forberede frokost til de ansatte en ligeså integreret og vigtig del af hverdagen, som det direkte landbrugsrelaterede arbejde.

Det andet punkt, der beskriver at familien besidder det nødvendige faglige knowhow og erfaringsgrundlag indebærer, at familien også har været det sted, hvor ekspertisen, og erfaringerne opsamles, udvikles og videreføres til de kommende generationer. Forældrene bliver (faglige) identifikationsfigurer for deres børn på helt andre måder end tilfældet er med udearbejdende forældre (Ibid.). Børnene lærer fra helt små at begå sig i hverdagen omkring landbrugsproduktionen. De udvikler en stor viden om maskiner, produktionsforhold osv., ligesom de tidligt hjælper til og får betydning. Typisk præges egnen, hvor børnene er vokset op af landbrug. Det betyder, at det ofte også er disse ting, der snakkes om og prales med imellem legekammerater og skolekammerater. Eksempelvis har mange skoledrenge på landet en stor viden om landbrugsmaskiner, ligesom de har klare meninger om, hvordan en flot sået kornmark skal stå (Ibid.).

Det tredje forhold, at landbrugsproduktionerne ofte går i arv, indebærer en kontinuitetstankegang, hvor slægtsgården med stolthed overdrages til de kommende generationer. Historisk har dette betydet, at den enkelte landmand har skullet udvise økonomisk omhu, så hans bedrift ikke har været forgældet, når den kommende generation skulle overtage den. Yderligere har det betydet, at han har været tilskyndet til at holde produktionsudstyret i gang på et konkurrencedygtigt niveau. Med den teknologiske udvikling har dette resulteret i, at familien løbende har måttet foretage investeringer for ikke at stå tilbage med et forældet produktionsapparat (Ibid.). Højrup peger på, at denne generationsformidling af bedriften giver arbejdet mening og gør gårdbruget til familiens livsværk.

En af de væsentligste forandringer inden for landbruget er, at landbrugsproduktionerne er blevet væsentligt større siden Højrup's analyser i 1983. Det betyder, at landbrugene typisk er blevet så store, at den enkelte familie har været nødt til at ansætte mange medhjælpere. Det har bevirket, at familieorganiseringen i moderne landbrug ser noget anderledes ud i dag²³. Herudover skal det tilføjes, at denne korte beskrivelse af den rurale livsform naturligvis både er generaliserende og at der kunne have været fokuseret på en lang række andre aspekter for en forståelse af den rurale livsform. Ikke desto mindre rummer den en række væsentlige landbokulturelle aspekter, som også empirisk kommer til udtryk i mit datamateriale.

²³ Dog var det interessant at konstatere, at blandt de 8 landbrug, som jeg var ude at besøge under mit feltarbejde, var både mand og kone involverede i produktionen alle steder. I to af tilfældene stod konerne for regnskabet og havde ved siden af deltidsstillinger inden for andre erhverv. På de resterende 6 landbrug indgik konerne som en daglig del af arbejdet i stald og mark.

6.5 Landbokulturel praksis på HPL

I det følgende vil jeg med udgangspunkt i mit empiriske materiale, og inspiration fra Højrupskommunens beskrivelse af den rurale livsform, analysere, hvordan der på HPL finder en landbokulturel pædagogisk praksis sted. Jeg vil fokusere på nedenstående to kategorier:

1. På HPL oplever eleverne en udfoldet landbrugspraksis, hvori der er integreret forskellige værdier og normer.
2. I den landbokulturelle praksis på HPL indgår eleverne i forskellige identitetskonstituerende praksisser.

6.5.1. På HPL oplever eleverne en udfoldet landbrugspraksis, hvori der er integreret forskellige værdier og normer.

I det følgende vil jeg analysere, hvordan der i de forskellige landbrugspraksisser på HPL er indlejret normer og værdier, som udtrykkes på flere forskellige måder. Jeg vil analysere, hvordan eleverne praktiserer dem indbyrdes imellem hinanden, og hvordan lærerne praktiserer dem overfor eleverne. Endeligt vil jeg komme ind på, at normerne og værdierne udtrykkes i nogle rituelle, institutionelle praksisser i forbindelse med eksempelvis formelle evalueringer af eleverne efter et fagligt forløb.

6.5.1.a Mødedisciplin, tid og arbejdsomhed

Arbejdet i landbruget er kendetegnet ved, at opgaverne skal udføres på bestemte tidspunkter. Køerne skal malkes inden for et afgrænset tidsinterval, afgrøderne skal sås på bestemte tidspunkter, kornet skal høstes, når det er modent, grisene skal løbes, når de er drægtige osv.. Dette bevirker, at tid bliver en central faktor i arbejdet inden for landbruget. Denne fokusering på tid ses i hverdagen på HPL, hvor der eksempelvis lægges vægt på, at eleverne lærer mødedisciplin. Elever der forbryder sig mod disse normer, og eksempelvis kommer for sent gentagne gange får det naturligvis at vide af lærerne. Men nok så interessant foregår der også internt blandt eleverne en fordømmelse af de elever, der ikke overholder ”spillereglerne”. På et tidspunkt var der eksempelvis en nystartet elev på markholdet, der havde svært ved at møde til tiden. Det var først og fremmest en belastning for de elever, som var på hold med ham, fordi de måtte udføre de opgaver, som den fraværende elev skulle have udført. Men elevens lemfældighed påvirkede helt åbenlyst også de øvrige elever på skolen, der følte sig provokerede af hans manglende arbejdsomhed. Hans vanskeligheder med at møde til tiden blev et samtaleemne blandt skolens elever. En morgen, hvor jeg sad og spiste

morgenmad med de øvrige elever og lærere på skolen, dukkede den pågældende elev op kl. 8.15 (altså et kvarter for sent). Der blev stille i rummet indtil en af de ældre elever højt spurgte, om han igen havde haft svært ved at høre vækkeuret. Der var ingen af lærerne, der kommenterede på hans sene fremmøde, og eksemplet illustrerer, hvordan de landbokulturelle værdier også praktiseres internt i elevgruppen.

En anden konsekvens af, at opgaverne skal løses til bestemte tider er, at der inden for landbruget ikke har været tradition for at arbejde med en nøje timefastsat længde på arbejdsugen. Nok har medhjælpere haft en bestemt længde på arbejdsugen, men man har arbejdet, indtil man var færdig. På HPL er elevernes kalenderår struktureret som en almindelig lønarbejders med en arbejdsuge på 37 timer og seks ugers årlig ferie. Dette er gjort fordi uddannelsesforløbet på HPL skal afspejle de vilkår, som eleverne efterfølgende skal ud at arbejde under, hvor de typisk vil blive ansat i 37 timers arbejdsuger. Dette gælder også, når eleverne er i praktikophold, hvor der er regler for, at eleverne ikke må arbejde mere end 37 timer på det pågældende praktiksted. Problemet er blot, at en sådan 37 timers arbejdsuge harmonerer dårligt med arbejdsgangene inden for landbruget. Dette kom bl.a. til udtryk, da jeg en dag besøgte en af HPL-eleverne, Morten, på hans værelse. Vi kom til at tale om hans praktikophold, og han beskrev sine oplevelser fra praktikken således:

”Det er dejligt at være i praktik. Men det er træls, at jeg først skal møde kl. 7.30 om morgenen, fordi det er jo midt formiddag.”

Landmanden, som han var i praktik hos, mødte selv tidligere, og Morten følte sig dermed afskåret fra at deltage i en væsentlig del af arbejdet. Med kravene om en 37-timers arbejdsuge bliver han reelt afskåret fra at blive en fulgyldig deltager i det landbrugsfaglige arbejdsfællesskab. Omvendt kan det indvendes, at en 37 timers arbejdsuge er en beskyttelse af Mortens rettigheder, og at de øvrige ansatte på gården formentlig heller ikke arbejder længere end 37 timer. Det interessante i Mortens tilfælde er imidlertid, at han identificerer sig så kraftigt med sin praktikvært, der arbejder mere end 37 timer om ugen, at han ikke ser det som noget problem at skulle arbejde længere end 37 timer om ugen.

Jeg fortsatte mine spørgsmål om praktikken:

TS: ”Ja, men er det så ikke dejligt, at du kan få lov til at sove lidt længere om morgenen.”

M: ”Nej, fordi jeg kan bedst lide at komme op at bestille noget om morgenen.”

Morten repræsenterer her et udbredt ideal blandt mange af eleverne på HPL om, at det er en fornøjelse at arbejde fysisk. Blandt flere af eleverne florerer et ideal om, at det ikke er en belastning at stå tidligt op om morgenen. Det er derimod forbundet med stolthed at kunne passe et arbejde. Eksempelvis er det et statussymbol at arbejde inden for landbruget i fritiden. Der er stor prestige i at kunne sidde fredag til middagsmaden og fortælle de andre elever om, at man skal hjem på arbejde i weekenden. Flere elever har også stolt fortalt mig, at de ikke har haft en eneste fridag i sommerferien, fordi de har haft arbejde på en gård.

Mortens holdning til at kravene om en 37-timers arbejdsuge kan være begrænsende for de opgaver, der skal udføres i en landbrugsproduktion, ses også blandt landbrugsfaglærerne. Eksempelvis observerede jeg et af de ugentlige elevmøder, hvor også repræsentanter fra personalegruppen deltager. Et af punkterne på dagsordenen var, om der skulle mere fleksibilitet ind i forhold til hvilke tidspunkter af døgnet eleverne arbejder på. En elev sagde, at det var rart at have fri hver dag kl. 16, fordi så kunne han bedre nå sine fritidsaktiviteter. En af landbrugslærerne gav efterfølgende sin mening til kende:

”Det er også pulsen, at man kan sidde på en traktor kl. 10 om aftenen, og det holder altså ikke inden for landbruget, at man kan være nyvasket hver dag kl. 15.30. Det bliver så regelret det hele. Hele det sjov der med 37 timer om ugen er også gået lidt over gevind. Sådan var det ikke førhen, der kørte vi mere til røven blev træt af at sidde i sædet.”

Som også eksemplet med Karina, der blev bedt om at rengøre traktoren noget bedre illustrerer, personificerer og kropsliggør landbrugslærerne igennem deres daglige praksis en række af de landbokulturelle værdier overfor eleverne. Som en væsentlig del af deres uddannelse bliver eleverne således løbende præsenteret for, hvordan de forventes at agere i et landbokulturelt praksisfællesskab.

6.5.1.b Formelle evalueringer

Ud over at eleverne internt imellem hinanden og lærerne overfor eleverne praktiserer de landbokulturelle værdier, er disse værdier også en del af de mere formaliserede uddannelsesinstitutionelle praksisser på HPL. Eksempelvis evalueres alle elever efter afslutningen på et fagligt forløb med udgangspunkt i et evalueringsskema. Dette betyder, at hver elev ca. hver eller hver

anden måned formelt bliver evalueret. Disse evalueringer adskiller sig fra den praksisevaluering, som er en integreret del af de forskellige landbrugsaktiviteter på værkstederne, ved at foregå på et kontor. De udføres i et samspil mellem faglæreren og den enkelte elev, hvorefter de sendes til den pågældende elevs kontaktlærer, og danner udgangspunkt for en statusrapport, som efterfølgende sendes til elevens sagsbehandler.

Alle faglige forløb evalueres efter det samme skema. Skemaet er bygget op omkring en række punkter, som danner udgangspunkt for evalueringen. Disse punkter er: 1) *mødedisciplin*, 2) *håndelag og fingerfærdighed*, 3) *arbejdstempo*, 4) *omhu og orden*, 5) *selvstændighed og initiativ*, 6) *koncentration og interesse for arbejdet*, 6) *samspil og talemåde*, 7) *hygiejne* og 8) *eventuelt*.

I de fleste af punkterne ligger en dobbelthed, hvor både elevens konkrete, landbrugsfaglige færdigheder evalueres, men hvor også elevens måde at leve op til nogle af værdierne i landbokulturen evalueres.

På et tidspunkt observerede jeg evalueringen af Lena (eleven, hvis oplæringsforløb i malkegraven jeg analyserer i kapitel 9) efter at hun havde været en måned i stalden. Under punktet selvstændighed og initiativ spørger læreren:

P: *"Hvad forstår du ved omhu?"*

L: *"Det ved jeg ikke lige."*

P: *"Det er hvis køletanken trænger til at blive vasket eller sådan noget, og du ser den trænger til at blive vasket, eller gulvet trænger til at blive skyllet eller sådan noget. Går du så forbi eller skyller du det?"*

L: *"Jeg tænker, at det er beskidt. Nå, fuck det, og så går jeg videre. Men så tænker jeg måske at det var lidt beskidt, og så ser jeg om jeg kan finde en spand i nærheden. Og hvis der er en spand i nærheden, jamen så gør jeg det."*

P: *"Så du lader det ikke bare ligge og tænker, at den næste, han kommer nok og gør det for mig?"*

L: *"Nej, nej"*

P: *"Det er godt med dig." (Griner). Men det er nemlig lige netop selvstændighed og initiativ. Når man gør noget, som der trænger, men som man ikke har fået besked på."*

Evalueringen bruges i denne sammenhæng til at animere til en bestemt form for adfærd hos eleverne. Noget af det interessante ved disse formelle evalueringer er, at selvom de foregår adskilt fra den praksis, som de evaluerer på, bliver de alligevel konstituerende for denne praksis. Da det er de samme evalueringsskemaer, der anvendes efter hvert værkstedshold, ved eleverne, hvilke parametre de evalueres på. Skemaerne får dermed en regulerende effekt på elevernes handlinger, da de i en vis udstrækning begynder at agere i overensstemmelse med nogle af de parametre, som de

ved, at de bliver evalueret på. Som eksempel kan nævnes prologens beskrivelse af eleven, som kommer for sent, og hvor de andre elever spørger, om han har svært ved at høre vækkeuret. På tilsvarende vis har evalueringsskemaerne også en vis afsmittende effekt på lærernes praksis, da de fungerer som pejlemærker for, hvilke aspekter ved elevernes læring, som de skal fokusere på. Udover at være handlingsanvisende og til en vis grad adfærdsregulerende kan evalueringsskemaerne også anvendes til at anerkende og dermed forstærke handlemønstre. En dag overværede jeg en evaluering af Tim efter et forløb i stalden. Malkelæreren spørger:

L: *"Hvordan er din mødedisciplin?"*

T: *"Den er vel ok."*

L: *"Ok? Den er fremragende"*

T: *"Fremragende?"*

L: *"Det synes jeg, fordi uanset hvornår, om det er til kaffetid eller det er efter pausen eller hvad, så vidt muligt du har mulighed for det, så tager det 1½ minut, så er du her bare. Du ved lige nøjagtigt, hvad du går over i omklædningsrummet efter, og ved lige nøjagtigt hvor du skal hen. Der er ikke noget med nogle svinkeærinder lige omkring, hvor du skal stå at sparke til noget dæk på en cykel eller, så jeg synes simpelthen, at det er super godt gået det her."*

Malkelæreren fremhæver i eksemplet Tims fine mødedisciplin. Efterfølgende taler de om, hvornår Tim igen skal på staldholdet, og hvilke andre elever han skal være på hold med. I den sammenhæng siger malkelæreren:

"Så bliver du sgu ham, der skal styre den butik dernede, det kan jeg godt sige dig."

De formelle evalueringer udgør overordnet et pædagogisk redskab, der skal evaluere og fremme bestemte måder at være elev på. Men som det sidste citat fra malkelæreren vidner om, udgør de også en platform, hvor elev og lærer i enerum kan evaluere på elevens præstationer, og hvor læreren har anledning til at fremhæve positive elementer ved elevens arbejde, og derigennem styrke den enkelte elevs selvtillid. Endelig udgør de en symbolsk overbygning til landbrugspraksis på værkstederne, hvor en række af de landbokulturelle aspekter kommer til udtryk.


6.5.1.c Dyrkelse af landbokulturelle traditioner

Som et andet eksempel på, at den landbokulturelle praksis udtrykkes igennem nogle institutionelle praksisser, vil jeg nævne, at HPL holder hævde i forskellige landbokulturelle traditioner.

I karakteristikken af landbokulturen beskrev jeg, hvordan man traditionelt har været orienteret mod det omkringliggende lokalsamfund. Dette aspekt indgår også som en del af uddannelsen på HPL. Havredal er en lille landsby, hvor HPL spiller en tydelig rolle. I forbindelse med sociale arrangementer i byen som eksempelvis fællesspisning i forsamlingshuset eller åbent hus til en staldindvielse på en af naboejendommene, forventes eleverne på skolen at deltage. I prologens skildring af forskellige aktiviteter på HPL beskrev jeg bl.a. en episode fra elevmødet, hvor forstanderen fortalte, hvorfor to af eleverne var blevet sendt hjem på en tænkepause. Den primære årsag til deres hjemsendelse var, at de uden at melde afbud var udeblevet fra et fælles arrangement i landsbyen. Deltagelse i sådanne fælles arrangementer betragtes som en vigtig del af det at være HPL-elev. Hjemsendelsen af eleverne handlede således om, at eleverne ikke levede op til skolens regelsæt, men også at de var udeblevet fra en aktivitet, der udgør et væsentligt element i den landbokulturelle praksis på HPL.

I dagligdagen lærer eleverne at orientere sig imod det umiddelbare nærmiljø på egnen. Eleverne tager selv på indkøb i forbindelse med arbejdet på køkkenholdet. Her bliver alle indkøbene foretaget hos den lokale købmand, ligesom eksempelvis arbejdstøj bliver bestilt hos den lokale smed.

Et andet eksempel på, at HPL dyrker en række af de landbokulturelle traditioner, er den årlige høstfest, hvor lærere, nuværende og tidligere elever bliver inviteret. Nedenfor ses invitationen til høstfesten i 2009:

	
HØSTFEST 2009	
PÅ HAVREDAL	
PRAKTISKE	
LANDBRUGSSKOLE	
Endnu engang er marken mejet og kornet er i laderne	
Derfor mødes vi og slutter høsten med et gilde og en dans	
FREDAG DEN 11. SEPTEMBER	
FRA KL. 18.00 – 24.00	
<u>Medbring som sædvanlig:</u>	
Godt humør	
Penge til drikkevarer	

Vi glæder os til at se jer til god mad, fed musik og sjove aktiviteter
Hilsen elever og personale på HPL

Høstfesten har på landet altid markeret afslutningen på flere ugers slid, hvor alle omkring landbrugsbedriften har været engageret i arbejdet. På HPL holdes der fast i en række af disse gamle traditioner, hvor der synges høstviser, og der er en række forskellige høstrelaterede aktiviteter inden der afslutningsvist spilles op til dans.

6.5.2. I den landbokulturelle praksis på HPL indgår eleverne i forskellige identitetskonstituerende praksisser

I det følgende vil jeg illustrere, hvordan HPL-eleverne så at sige får lov til at praktisere en landbokulturel identitet under deres ophold på HPL.

6.5.2.a John Deere eller Deutz?

Der er blandt eleverne betydelig prestige i at praktisere og repræsentere de landbokulturelle værdier overfor hinanden. Generelt er forskellige landbrugspraksisser et tilbagevendende diskussionspunkt imellem eleverne. Disse faglige diskussioner betyder, at eleverne internt tilbyder hinanden forskellige muligheder for at fortælle sig ind i den landbokulturelle praksis. Som allerede nævnt er det eksempelvis forbundet med status at kunne fortælle, at man arbejder inden for landbruget i fritiden. Som et andet eksempel kan nævnes, at en evigt tilbagevendende diskussion mellem særligt de mandlige elever går på, hvilket traktormærke der er bedst. Eleverne fører mange, lange og passionerede diskussioner om, hvorvidt det er bedst at køre i en John Deere, en Deutz, en Massey-Ferguson en Valtra eller et femte traktormærke. De fleste elever synes allerede inden de begynder på HPL at have en holdning til traktorens mærke. Er det ikke tilfældet, går der ikke mange dage, før de har det. Eleverne finder herefter ind i små fællesskaber, der enten hylder det ene eller det andet mærke. I sjældne tilfælde kan elevernes holdninger til traktormærket modereres, hvis de kommer i et praktikophold hos en landmand, der har traktorer fra et ”konkurrerende” mærke, men ellers holder de generelt godt fast i deres traktormærker.



HPLs Deutz-traktor

En anden ofte ført diskussion på HPL er, hvorvidt det er bedst at arbejde med grise eller køer. På samme vis som med traktormærkerne har hver HPL-elev en markant holdning til spørgsmålet. De elever, der helst vil arbejde med grise siger, at arbejdet med køer indebærer, at man skal stå alt for tidligt op, og at arbejdet er for hårdt. Omvendt argumenterer ”kofolkene” for, at arbejdet med grisene stinker og er for ensformigt. Elevernes argumentation har generelt været præget af de betydelige konjunkturudsving, der har været inden for landbruget, imens jeg har haft min gang på skolen. Da jeg begyndte med at komme på HPL var mælkepriserne gode, og det var på det tidspunkt attraktivt at være mælkebonde. I samme periode var griseproduktionsomkostningerne høje, hvilket betød at landmændene satte penge til på griseproduktionen. Inden for den seneste tid har konjunkturerne vendt, således at mælkepriserne nu er meget lave i forhold til stigende produktionsomkostninger, mens grisepriiserne omvendt er stigende. Det har således været interessant at følge, hvordan ”grisefolkene” og ”kofolkene” med skiftende intervaller har haft økonomien som positivt argument for, hvorfor det var bedre at arbejde med det ene frem for det andet. Eksemplerne med traktormærker, eller ko- vs. grisediskussionen viser også, hvordan der eksisterer flere forskellige praksisfællesskaber på HPL, som eleverne kan orientere sig i forhold til og finde en identitetsmæssig tilknytning i.

Hvis vi vender tilbage til Sfard & Prusaks (2005) definition af identitet, kritiserede jeg dem for at fokusere for ensidigt på identitetsbegrebets forankring i narrative strukturer. Problemet med denne forståelse er ikke, at de fokuserer på narrativens betydning for udviklingen af identitet. Problemet er snarere, at de *ikke* tematiserer, at identitet udspringer af praksisser, der finder sted. Når identitet udelukkende anskues som et resultat af narrative konstruktioner, bliver identitetsbegrebet en

abstrakt, narrativ og social konstruktion. I stedet vil jeg argumentere for, at identitetsbegrebet også skal anskues som et resultat af lokaliserede handlinger. I de ovennævnte eksempler udtaler eleverne sig om forskellige traktormærker. Pointen er at de under deres uddannelse får mulighed for at køre i forskellige traktormærker. På tilsvarende vis er deres holdninger til, om de vil arbejde med køer eller grise bundet op på, at de arbejder med køer og grise, mens de er på HPL. Med Ingolds begreber får eleverne på HPL mulighed for at flytte ind i og bebo de ”rum”, hvor de landbokulturelle praksisser udspiller sig. Eleverne er således ikke kun *positionerede* i en landbokulturel praksis. De får også mulighed for at identitets sætte sig i *lokaliserede* praksisser.

De ovenstående eksempler viser således, hvordan der er forskellige identitetskonstituerende praksisser og fortællinger internt i landbrugskredse og altså også på HPL. Men der er også en lang række fortællinger, som definerer og afgrænser en landbrugsfaglig identitet i forhold til andre (faglige) identiteter. I landsbyen Havredal ligger, ud over HPL, også Gl. Skolen, som er et andet uddannelses tilbud til målgruppen på HPL. På Gl. Skolen har de specialiseret sig i at uddanne pedelmedhjælpere og gartnerimedhjælpere. Eleverne fra de to skoler driller hinanden indbyrdes. Eleverne fra HPL kalder Gl. Skolens elever ”jordklappere”, mens Gl. Skolens elever omvendt kalder HPL-eleverne for ”koklappere”. Disse betegnelser kan synes banale, men vidner om en tydelig faglig bevidsthed, hvor eleverne indbyrdes positionerer sig i ”dem” og ”os”-kategorier. Jeg oplevede denne tendens på min egen krop, da jeg på et tidspunkt kom gående ind over gårdspladsen ind mod HPL med min rygsæk på ryggen. En af eleverne, Tom, kom gående hen imod mig, og sagde:

”Nå, vi får besøg af en vagabond i dag.”

Jeg spurgte ham, hvad han mente med vagabond, hvortil han svarede:

”Når du går med en taske på ryggen, ligner du en vagabond. Det er godt nok mange år siden, jeg har haft en taske på ryggen. Det var kun dengang, jeg gik i skole.”

Han sagde det med et glimt i øjet. Dog tolker jeg hans udsagn som en indikation på, at HPL, i hans øjne, først og fremmest er en arbejdsplads, hvor den primære aktivitet er driften af landbruget. For Tom er det ikke ”landmandsagtigt” at komme gående med en rygsæk. Og derfor virker det for ham malplaceret, at jeg kommer med en rygsæk på HPL. I forlængelse af Toms stærke identifikation med landbruget som praksis over for skolen som praksis, vil jeg i afsnit 12 komme nærmere ind på,

at ”skoledelen” og de klasserumsbaserede undervisningsforløb på uddannelsen kun eksisterer og kun kan legitimere sig ved at være en integreret del af HPLs landbrugspraksisser.

6.5.2.b En landbrugsfaglig og en indlæringsvanskelig identitet

Et vigtigt element i uddannelsen på HPL er, som beskrevet, at eleverne får mulighed for at praktisere og identificere sig med et landbokulturelt praksisfællesskab. Som jeg tidligere har været inde på, har Lave & Wenger (2003) tematiseret, hvordan der er sammenhæng mellem læring og identitet. Reelt kan der plæderes for, at Lave og Wengers forståelse af læring som en legitim perifer deltagelsesproces kan læses som et argument for, at identitetsudvikling går hånd i hånd med læring. Når eksempelvis skrædderlærlingene, som nyankomne, indgår i skrædderpraksisfællesskabet er de allerede på vej ind i et kulturelt defineret praksisfællesskab med dertilhørende normer og værdier. Lave & Wenger (2003: 93) beskriver, hvordan lærlinge orienterer sig imod et ’modent praksisfelt’, som de identificerer sig med, og ønsker at blive en del af. På HPL præsenteres eleverne for et modent praksisfelt – i dette tilfælde et landbokulturelt praksisfelt – som de kan identificere sig med. Overordnet vil jeg argumentere for, at identifikationen med og beboelsen af et modent/landbokulturelt praksisfelt er en stor del af nøglen til at forstå, hvorfor HPL-eleverne - på trods af deres vanskeligheder - alligevel bliver i stand til at tage en uddannelse på HPL. I de efterfølgende empiriske kapitler analyserer jeg syv nystartede elevers uddannelsesforløb på HPL. På baggrund af analyserne af interviewmaterialet tegner der sig et klart billede af, at eleverne starter på HPL med, hvad der kunne kaldes en ”indlæringsvanskelig identitet”. De har for langt størstedelens vedkommende lidt store faglige nederlag i grundskolen, og de forstår og beskriver deres vanskeligheder med henvisning til bøger og aktiviteter, der er forbundet med undervisning i skolen. På HPL får de lov til at deltage i aktiviteter, som de kan klare. Og herudover får de nok så væsentligt mulighed for at bebo et fagligt praksisfelt, og dermed også en mulighed for at udvikle en landbrugsfaglig identitet. Pointen er således, at eleverne, fra den dag de starter uddannelsen, tilbydes en lang række faglige identifikationsmuligheder, som de får lov til at udleve på HPL.

6.6 Perspektiverende konklusion

Igennem kapitlet har jeg argumenteret for, at hverdagen på HPL er funderet omkring en landbokulturel praksis. I den sammenhæng kan det tilføjes, at der intet nyt er i, at institutioner præger sine elever på bestemte måder. Bl.a. har Goffman (1991) beskrevet, hvordan institutioner præger de mennesker, der opholder sig i dem. Ifølge Goffman indebærer institutionalisering en

form for disciplinering. Denne disciplinering omfatter ikke kun de aktiviteter, der foregår på institutionen, men vedrører også, hvordan institutionen ønsker, at de mennesker, der opholder sig på den skal opføre sig og agere i forskellige situationer. Stokholm (2007) beskriver eksempelvis, hvordan en døgninstitution kan udgøre en særlig institutionel ramme for interaktion, hvor det sociale fællesskab på den pågældende døgninstitution tilskrives en særlig betydning. Der skabes bestemte former for socialitet, hvor eleverne er sammen på nøje definerede måder, og hvor bestemte elementer tilskrives særlig betydning. Med andre ord er det normalt, at der på institutioner skabes mere eller mindre lokale, kulturelle praksisser, som institutionens medlemmer forventes at agere i overensstemmelse med. Brinkmann (2004) beskriver, hvordan der knytter sig normative og moralske dimensioner til praksisser og kulturer. Han fremhæver, hvordan kulturer indeholder ”bør”-kvaliteter og ikke blot ”er”-kvaliteter. Dette indebærer, at der ved deltagelse i en given kulturel praksis er ting, man bør gøre, og andre man ikke bør gøre. Sociale praksisser, der konstituerer kulturer, er således bestemt af særlige værdier, hvilket den landbokulturelle praksis på HPL er et udtryk for.

I afhandlingens empiriske analyser vil elevernes forvaltning af, forholdet til og bevægelserne ind i den landbokulturelle praksis på HPL være et tilbagevendende tema. Beskrivelsen af den landbokulturelle praksis på HPL skal således tjene som et analytisk perspektiv til at forstå den pædagogiske praksis på HPL. I den sammenhæng vil det være en gennemgående læringsteoretisk pointe, at et centralt karakteristikum ved læringsmiljøerne på HPL er, at de udspringer af en række landbokulturelle praksisser. Læring ansues således ikke som en forædlingsproces (jf. kapitel 3), men drejer sig derimod om at bevæge sig ind i og at bebo nogle kulturelt kodede læringslandskaber. Igennem analyserne vil det være en central pointe, at forholdet mellem de landbokulturelle praksisser og elevernes deltagelse i disse praksisser skal forstås dialektisk. Deltagelse i en kulturel praksis foregår altid fra et personligt ståsted. Deltagelse i en hvilken som helst praksis er derfor altid *også* et personligt anliggende. For at accentuere at deltagelsen i en kulturel praksis foregår fra et personligt ståsted, fortsætter jeg den empiriske del af afhandlingen med beskrivelser og analyser af en række elevers baggrund med fokus på deres personlige læringshistorie og motiver for at begynde på HPL.

Kapitel 7

Elevernes baggrund og bevægelser ind i uddannelsen

7.1 Indledning

I dette kapitel introduceres syv nystartede elever, som vil blive fulgt igennem den resterende del af afhandlingens empiriske analyser²⁴. Formålet med at følge de syv nystartede elevers bevægelser igennem de forskellige læringslandskaber på HPL er at give en personlig indgang til beskrivelsen og forståelsen af den pædagogiske praksis HPL. Herudover er formålet at understøtte den teoretiske pointe om læring som en temporal tilblivelsesproces.

I dette kapitel foretager jeg en indledende beskrivelse af de syv elever, deres uddannelseshistorie og indledende måneder på HPL. Kapitlet tjener dermed som baggrund for afhandlingens øvrige kapitler, hvor de syv elever løbende vil indgå i de empiriske analyser.

Kapitlets læringsteoretiske udgangspunkt er, at læring foregår som *deltagelse* i en social praksis fra et *personligt ståsted* (Wenger, 2004, Dreier, 2008, 2009).

Indledningsvist vil der være fokus på elevernes oplevelser fra grundskolen. Elevernes tidligere erfaringer med uddannelsessystemet har betydning for, hvordan de møder HPL, og hvilke forventninger de har til at være elever på HPL. Som uddannelsesinstitution konfigurerer HPL forskellige typer af læringsbaner (heste, køer, mark osv.) (Wenger, 2004), som elevernes deltagelse er rettet imod at blive en del af. Læring forstås hermed både som et resultat af, hvad eleverne kommer fra. Men det anskues også som et spørgsmål om, hvad de fremadrettet er orienteret mod at blive en del af.

²⁴ Det skal dog tilføjes, at analyserne ikke udelukkende tager udgangspunkt i de syv elever. En væsentlig del af det præsenterede datamateriale vil således også være med andre elever på HPL.

Efter den indledningsvise fortælling om de syv elevers personlige læringshistorier fortsætter kapitlet med analyser af elevernes bevægelser ind i og første måneder på HPL. Disse analyser tjener samtidig som en mere generel beskrivelse af en række af de hverdagslige forhold på HPL.

Efter knap tre måneder dropper en af de nystartede elever ud. Jeg analyserer omstændighederne omkring elevens frafald, og anvender samtidig den frafaldne elev til at analysere og diskutere, hvad det indebærer at være en målgruppeelev på HPL.

7.2 Elevernes baggrund

I nedenstående tabel 5 introduceres de 7 elever kortfattet. Introduktionen er baseret på det første interview, som jeg foretog med eleverne.

Tabel 5

Lena er 18 år, da hun begynder på HPL. Lena er vokset op på landet. Hun er ikke vokset op på et landbrug, men har været vant til at hjælpe sin nabo, som har haft malkekvæg. Lena beskriver, at hun indtil 7. klasse gik i en almindelig folkeskoleklasse, men at hun generelt ikke kunne følge med i timerne, og at hun modtog eneundervisning en stor del af tiden. Fra 7. klasse kom hun i et specialklassetilbud. Efter folkeskolen begyndte Lena på en specialefterskole, hvor hun gik i 2 år, hvorefter hun blev optaget på HPL. På efterskolen var hun i en praktik hos en landmand, og blev i den sammenhæng bekræftet i, at hun gerne ville arbejde inden for landbruget. Hun kom derfor i praktik på HPL.

På efterskolen blev hun kæreste med Tom, som også er en af de nystartede elever. Lena har ønsket at gå på HPL, fordi hun gerne vil arbejde med dyr. Hun er meget optaget af dyrevelfærd, og hun er tiltalt af, at HPL er et økologisk landbrug.

Pia er 20 år, da hun begynder på HPL. Pia har igennem sin opvækst boet forskellige steder, og gået på flere skoler i forskellige specialklassetilbud. Hun har altid været glad for heste, og har igennem sin opvækst været vant til at komme på gårde med heste. Efter folkeskolen kom hun på en specialefterskole, og kom i den forbindelse i praktik på HPL. Pia er god til at læse, men har svært ved matematik. Hun trættes hurtigt, og har vanskeligt ved at klare stressede situationer. Hun beskriver, at hun generelt er meget nervøs for at skulle prøve nye ting. Pia er udadvendt, og hun er opsøgende overfor de øvrige elever.

Louise er 18 år, da hun begynder på HPL. Hun er opvokset i en mindre provinsby, men har været vant til at hjælpe en bekendt af familien, som har et landbrug. Louise fortæller, at hun havde meget svært ved at følge med i folkeskolen, og at hun tidligt kom i en specialklasse. Hun har skiftet imellem en del specialklassetilbud. Efter folkeskolen kom Louise på en specialefterskole, hvorigennem hun hørte om HPL. Louise beskriver, at hun har svært ved at lære, fordi hun generelt har svært ved at huske ting, hvilket også handicapper hende i hverdagen.

Louise fortæller, at hendes storebror har taget en landbrugsuddannelse, og at hun gerne vil gå i hans fodspor. Louise er på trods af sine vanskeligheder med at lære meget motiveret for tage en uddannelse.

Mette er 18 år, da hun begynder på HPL. Mette har i sin opvækst ikke haft nogen tilknytning til landbruget. Hun fortæller, at hun ikke kan huske andet, end at hun har gået i en specialklasse. Hun har gået på flere forskellige skoler. Mette beskriver, at hun har svært ved at koncentrere sig i sammenhænge med mange mennesker, og at hun generelt har brug for meget hjælp og tid til at få ting forklaret. Mette beskriver, at årsagen til hendes skoleskift har været, at hun gentagne gange er blevet udsat for mobning. Efter folkeskolen kom hun på en specialefterskole, hvor hun gik i to år. I forbindelse med efterskoleopholdet havde hun et praktikophold på HPL, hvor hun fik et positivt indtryk af skolen.

Tom er 19 år, da han begynder på HPL. Tom er vokset op på landet, hvor hans forældre driver et hobbylandbrug. Han har altid været vant til at hjælpe til hjemme på gården, ligesom han har haft forskellige fritidsjobs på gårde i det område, hvor han er vokset op. Tom kom tidligt i folkeskolen i et specialklassetilbud. Han brød sig ikke om specialundervisningen, og han synes ikke, at han blev hjulpet i forhold til sin omfattende dysleksi. I 8. klasse blev han smidt ud af skolen efter en række kontroverser med lærerne. Kort efter kom han på en specialefterskole, hvor han fik mulighed for at dyrke sin store interesse for landbrug. På efterskolen blev han kæreste med Lena, ligesom det også var igennem efterskolen, at han fik kendskab til HPL. Tom interesserer sig særligt for kvæg, og skal gå på kvæglinjen på HPL. Tom havde søgt ind på både HPL og en almindelig landbrugsskole. Han kom ind begge steder, men valgte HPL af frygt for, at han ikke ville kunne honorere de boglige krav på den anden landbrugsskole. Tom har en drøm om en dag at få sin egen gård.

René er 18 år, da han begynder på HPL. Han har igennem sin opvækst været vant til at komme hos sin onkel, som har et landbrug. René har modtaget specialundervisning. Han kan godt læse og skrive, men beskriver selv, at han har vanskeligt ved at få ord i en bog til at give mening.

Ligesom de øvrige elever kom også René på en praktisk orienteret specialefterskole for elever med boglige vanskeligheder. Her fik han lov til at beskæftige sig med landbrug. Før han blev optaget på HPL, havde han overvejet, om han skulle gå automekanikervejen i stedet for. Han valgte dog landbruget, da der også her er mulighed for at arbejde og ”makke” med landbrugsmaskiner.

René vil gerne arbejde med malkekvæg og landbrugsmaskiner, og han overvejer, om han måske senere skulle finde arbejde på en maskinstation.

Dennis er 18 år, da han begynder på HPL. Dennis har fået interesse for landbruget igennem sin onkel og nabo, hvor han har hjulpet til på deres landbrug. Dennis gik i en almindelig folkeskoleklasse indtil 8. klasse, hvor han kom i et specialundervisningstilbud. Dennis bryder sig ikke om de boglige fag, og har svært ved at læse og skrive. I forbindelse med specialklassetilbuddet kom Dennis i praktik hos en landmand, hvilket han var glad for. Efter folkeskolen kom han på en specialefterskole, hvor han også kom i praktik på HPL. Dennis er glad for at arbejde med landbrugsmaskiner, og han ser særligt frem til markarbejdet på HPL. Lige som Tom, er Dennis’ største drøm en dag at få sin egen gård.

Blandt de 7 nystartede elever er fire af dem altså piger. Før dette hold startede på HPL, havde pigerne været i markant undertal på HPL, men det var der søgt kompenseret for ved at oprette en hestelinje. Som beskrevet starter Mette, Louise og Pia alle på hestelinjen, mens Lena ligesom alle drengene på holdet begynder på den almindelige landbrugslinje med særligt speciale inden for kvæg.

7.2.1 Uddannelseshistorie

I dette afsnit præsenteres elevernes uddannelseshistorie. Jeg lægger ud med i skematisk form at fremlægge en række centrale interviewcitater fra eleverne omkring elevernes uddannelseshistorie.

Som kapitlets øvrige interviewcitater stammer disse fra den første interviewrunde, som jeg lavede med eleverne.

Tabel 6

Tema	Uddybning	Interviewcitater
Uddannelses-historie	<p>Dårlige oplevelser med folkeskolen → faglige vanskeligheder og ofre for drillerier og mobning:</p> <p>Positivt med alternativt uddannelsesstilbud på special-efterskole:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ”Jeg brød mig overhovedet ikke om folkeskolen, fordi jeg ikke kunne følge med. Bøgerne var for svære, og sådan noget som matematik og dansk, det kunne jeg overhovedet ikke følge med til.” (Tom) - ”Jeg kunne næsten ikke lide at komme der om morgenen.” (Dennis) - ”Jamen fordi at folk de drillede en.” (Mette) - ”Men det er jo ikke rart at være den dårligste i klassen, der skal have det forklaret flere gange, altid. Fordi så kan de jo knalde én ned på det.” (Mette) - Jamen jeg havde nogle venner, men nogle gange så gad de ikke mig. Og så blev jeg noget drillet” (Dennis) - I frikvartererne, der sad jeg bare og kiggede (Lena) - ”Det har været to af mine bedste år indtil videre” (Louise) - ”Det var dejligt, fordi der kom jeg væk fra alt det der. Og der lærte jeg alle mulige nye mennesker at kende, og fik rigtig mange gode venner. Og så fik jeg andre timer. Jeg fik sløjd og tekstil, og idræt og fiskeri.” (Lena) - ”Vi var mere udenfor, og det var ikke alt det der med, at vi skulle ind i et undervisningslokale.” (René)

”Bøger”

I store træk fortæller de 7 nyankomne elever den samme historie om deres uddannelsesforløb, før de begynder på HPL: Folkeskole-/specialklassetiden er forbundet med meget negative oplevelser, mens de forskellige specialefterskoler, som langt hovedparten af HPL-eleverne har gået på, omtales positivt.

I *folkeskoleperioden* beskriver eleverne, hvordan de både fagligt og socialt har følt sig hægtet af og udenfor. I forhold til det faglige beskriver de typisk, at de ikke har kunnet følge med i undervisningen, at der var for mange elever i klasserne til, at de kunne få den fornødne hjælp, eller at de har følt, at de ikke har haft mulighed for at komme til orde i klassen. Eksempelvis beskriver Mette:

”Jeg er bange for at spørge om noget, når der sidder andre. Og så er jeg bange for at få en dum kommentar. Jeg har været vant til altid at få dumme kommentarer, eller hele tiden at blive grinet af, så jeg har ikke turdet noget.”

Udover at give udtryk for, at der har været for mange elever i klasserne til, at de kunne få tilstrækkelig hjælp, og at flere af dem har været bange for at sige noget i klasserne, bærer elevernes forklaringer præg af, at undervisningen i folkeskolen tog udgangspunkt i bøger, som de enten ikke kunne læse, eller havde vanskeligt ved at forstå. Mange af eleverne er tydeligt mærkede af deres dårlige skoleerfaringer, når de begynder på HPL. Dennis beskriver sit forhold til folkeskolen således:

”Det var noget med bøger, og det hader jeg som pesten.”

For Dennis er ”bøger” det materialiserede og fysiske symbol på skolen og den skolastiske undervisning, som han ikke kan følge med i, og dermed i sidste ende de indlæringsvanskeligheder, som han oplever i skolastiske undervisningssammenhænge.

Generelt udtrykker eleverne flere gange i interviewene, hvordan bøgerne har udgjort en barriere for deres læring. Eksempelvis beskriver Louise om folkeskolen:

”Bøgerne var for svære, og sådan noget som dansk og matematik, det kunne jeg overhovedet ikke følge med i.”²⁵

Iblandt eleverne kommer ”bøger” nærmest til at fungere som et begreb eller et skældsord, der associeres med deres dårlige skoleerfaringer. Jeg beskrev tidligere, hvordan Varenne & McDermott (1998) beskriver, at uddannelsessystemet er komparativt, hvor elever bliver sammenlignet, og også selv sammenligner deres indbyrdes præstationer. Disse konstante sammenligninger af elevernes præstationer har bl.a. som konsekvens, at de er med til at producere en særlig forståelse af normalitet, hvor normalitet forstås ud fra, hvorledes den enkelte elev klarer sig i sammenligning med de øvrige elever. I et sådant komparativt uddannelsessystem får elever fra HPL-målgruppen det vanskeligt, fordi normalitetsforståelsen i skolen i høj grad er hængt op på et relativt snævert og bogligt relateret udgangspunkt (Coles, 1987).

²⁵ Ordlyden af Louises citat er nærmest identisk med Toms citat fra tabel 6 om hans overordnede oplevelse af folkeskolen.

Under forskningsprojektet interviewede jeg en ældre elev på hans sidste skoledag på HPL, før han skulle begynde i sin udslusningspraktik. Jeg lagde ud med at spørge ind til hans overordnede indtryk af at have været elev på HPL. Han svarede:

”Det har betydet meget at gå på Havredal, fordi at det er en god landbrugsskole, og fordi at de ikke bruger bøgerne.”

Eleven fortæller, at HPL for ham er en god skole, fordi den pædagogiske praksis på HPL er en modsætning til boglig undervisning. I kapitel 12 analyserer jeg, hvorledes der senere i uddannelsesforløbet introduceres mere bogligt orienterede forløb, og hvordan det påvirker eleverne.

Kompensatorisk undervisning

I kapitel 4 beskrev jeg, hvorledes en stor del af den specialpædagogiske praksis i forhold til elever med indlæringsvanskeligheder er tilrettelagt efter en kompensatorisk strategi (Haug, 1999), som baserer sig på forestillingen om, at eksempelvis den læsesvage elev, skal læse noget mere for at overvinde sine vanskeligheder: I nedenstående interviewpassage beskriver Tom undervisningen i sin specialklasseperiode.

”Der fik vi tit at vide, at det var os, der var længst bagefter og det var derfor at vi blev spurgt om så meget. Og hvis du bliver spurgt om for meget, når du sidder i sådan en situation, så synes jeg da bare, at det hele går i kage. Man sidder og skal koncentrere sig i en hel time, og det er kun to personer, det går ud over”

TS: *”Og det var måske Jer, der havde det sværest?”*

T: *”Ja, det var, for at det var os, der var længst bagefter, og vi havde mest vi skulle opnå.”*

Toms beskrivelse af undervisningen vidner om en klassisk kompensatorisk strategi, hvor antagelsen er, at han er den elev i klassen, der er længst bagefter, og derfor skal have lov til at læse så meget som muligt. I interviewet spurgte jeg efterfølgende, om lærerne brugte andre undervisningsmetoder for at lære Tom at læse, hvortil han svarede:

”Nej, nej, det var bare at kigge ned i bogen.”

Den kompensatoriske strategi bunder i en normaliseringsideologi om, at den specialpædagogiske elev ideelt set skal komme op på sine jævnaldrendes niveau. Og for at dette kan realiseres, skal

eleven også præsenteres for den samme type undervisning. Problemet er blot, at man i den kompenserende undervisningsstrategi med enkelte variationer gentager den pædagogiske praksis, som eleven i forvejen er faldet igennem i forhold til. I den sociokulturelle forståelse af indlæringsvanskeligheder betones, som tidligere beskrevet, at der i stedet skal fokuseres på at tilbyde eleven, der har vanskeligt ved at lære, nogle andre læringsbetingelser. Som et konkret eksempel på, at nye deltagelsesmuligheder giver andre muligheder for læring, kan Dennis' beskrivelse af, hvordan han først lærte at læse, da han gik ud af folkeskolen være illustrativ:

TS: *"Hvad var det der gjorde, at du bedre kunne lide at gå på efterskolen?"*

D: *"Det var nok fordi at jeg begyndte at få kærester, og begyndte at skrive sms'er og sådan noget. Det var faktisk der, at jeg begyndte at blive bedre til at læse. Jeg lærte at læse og skrive ved at skrive sms'er."*

Andre af eleverne kommer med lignende forklaringer om, at de først lærte at læse, da de havde forladt folkeskolen. Dette indikerer, at elevernes vanskeligheder med at lære at læse og skrive ikke alene kan forstås med henvisning til, at de er ordblinde eller indlæringsvanskelige. I Dennis' sms-eksempel sættes det at lære at læse og skrive ind i en anden relevansstruktur, end han har været vant til i skolen. Her var læsning relateret til bøger, hvilket han "hader som pesten". De muligheder, der åbner sig ved at kunne skrive sms-beskeder og mobiltelefonen som redskab tilbyder samlet nogle andre tjeneligheder, end skolens læringsrum, som han aldrig lærte at læse i.

Mobning og isolation

Udover de faglige vanskeligheder beskriver seks af de syv interviewede elever, at de har været udsat for drillerier og mobning i grundskolen. Eksempelvis beskriver Mette:

"Jeg kunne ikke med de andre. De mobbede mig og holdt mig udenfor."

Flere af eleverne beretter, at de har følt sig isolerede i folkeskolen. Eksempelvis beskriver Lena, der en stor del af tiden modtog eneundervisning, men ellers gik i en normal folkeskoleklasse:

"Ja, men de andre, de drillede mig. De sagde, at jeg ikke kunne læse, og jeg havde ikke rigtigt nogen at snakke med."

Elevernes indlæringsvanskeligheder har således ikke kun faglige konsekvenser, men også betydelige sociale følger. De sociale følgevirkninger af at være kategoriseret med indlæringsvanskeligheder, som eksempelvis mobning og isolation, må antages at have en forstærkende effekt på den enkelte elevs forudsætninger for at følge med i undervisningen. Denne antagelse støttes i et sociokulturelt perspektiv på indlæringsvanskeligheder. Her fremhæver eksempelvis Reid & Valle (2004), at kategorien indlæringsvanskeligheder kan have isolerende og stigmatiserende konsekvenser, som yderligere kan forværre elevens forudsætninger for læring.

Samlet tegner der sig et tydeligt billede af, at HPL-eleverne både fagligt og socialt har haft en svær tid i grundskolen. HPL-eleverne har med andre ord aldrig fundet sig tilrette i, eller fået muligheden for at bebo skolen som læringsrum. Hvis vi fortsætter med beboelsesmetaforen kan det ligefrem postuleres, at beboelse af skolens læringsrum ikke ser ud til at være en mulighed for en stor del af de elever med samme type vanskeligheder, som eleverne på HPL. I hvert fald fortæller Toms svar på mit spørgsmål om, hvad han lærte i folkeskolen, at han aldrig har fundet sig tilpas i skolens undervisningspraksis:

”Der lærte jeg at blive sur.”

Efter folkeskolen har alle de syv interviewede elever gået på *specialefterskoler*, hvilket i øvrigt gør sig gældende for langt størsteparten af HPL-eleverne. Specialefterskolerne fungerer som en kontrast til folkeskoleperioden. Eleverne kommer væk fra deres daglige miljø, flytter hjemmefra, kommer på en skole med andre ligesindede elever og indgår i en anden undervisning, der er mere praksis- og værkstedsorienteret. Specialefterskolerne er ofte også det sted, hvor mange af de kommende HPL-elever får mulighed for at dyrke deres interesse for landbruget, eller stifter bekendtskab med landbruget for første gang. Eksempelvis har mange af HPL-eleverne været på praktikophold på HPL i forbindelse med deres efterskoleophold.

7.2.2 Elevernes egne beskrivelser af vanskeligheder

I kapitel 4 beskrev jeg, hvordan det inden for det sociokulturelle perspektiv på indlæringsvanskeligheder pointeres, at indlæringsvanskeligheder som kategori ikke kan forstås uafhængigt af skolen som pædagogisk praksis. I den sammenhæng er det bemærkelsesværdigt, hvordan de

interviewede elever beskriver og forstår deres vanskeligheder med reference til en skolepraksis. I tabel 7 er der en række eksempler på elevernes egne beskrivelser af deres vanskeligheder:

Tabel 7

Tema	Uddybning	Interviewcitater
Elevernes egne beskrivelser af vanskeligheder	Eleverne forstår deres vanskeligheder i relation til en skolepraksis:	<ul style="list-style-type: none"> - ”Jeg har ikke så nemt ved at indlære.” (Louise) - ”Altså, jeg kan godt læse og alt det der, men min læring, den er ikke så stor, hvis jeg skulle lære det fra en bog. Og hvis de stiller mig et regnestykke, så kan jeg ligeså godt sige: ”glem det”. Jeg kan ikke regne, jeg kan simpelthen ikke.” (Pia) - ”Da jeg kom fra folkeskolen, der kunne jeg ikke skrive mit eget navn rigtigt.” (Tom)

Når eleverne skal beskrive sig selv, og de vanskeligheder, som de har oplevet, beskriver de ofte, at de har svært ved at regne og læse, eller svært ved at lære eller koncentrere sig, når de sidder i en klasse. Eksempelvis beskriver Mette:

”Jeg har svært ved at koncentrere mig, at skulle sidde for lang tid og koncentrere sig. Og at være i en klasse med for mange.”

Under mit interview med Dennis, spørger jeg om der er ting i skolen, som han finder særligt vanskelige. Han svarer:

D: *”Jamen jeg har bare indlæringsvanskeligheder.”*

T: *”Okay, i forhold til at læse eller?”*

D: *”Ja, jeg er meget ordblind.”*

Dennis er den eneste af de 7 syv elever, der bruger betegnelsen indlæringsvanskeligheder til at beskrive sine vanskeligheder. De øvrige elever beskriver typisk i mere konkrete termer, hvad de har svært ved, men uden at hæfte overordnede kategorier på deres vanskeligheder. Fælles for alle eleverne er dog, at de forstår deres (indlærings)vanskeligheder i relation til bøgerne og den bogligt anlagte undervisningspraksis i folkeskolen. At eleverne primært forstår deres vanskeligheder i relation til skolen, betyder også at flere af dem har svært ved at tro på, at de kan få en uddannelse.

Under interviewene spurgte jeg dem, om de havde overvejet andre uddannelsestilbud end HPL. Til dette spørgsmål svarede Louise:

”Nej, det ville jeg ikke turde.”

På samme spørgsmål svarede Mette:

”Nej, fordi jeg kan ikke få en uddannelse, sådan som jeg er. Jeg kan slet ikke tage uddannelse overhovedet. Det er derfor, jeg er kommet herop.”

Mette er bevidst om, at hun ville have vanskeligt ved at klare en uddannelse i det etablerede uddannelsessystem. Men som citatet også indikerer, har hun generelt meget ringe tro på egne evner. Hun udelukker muligheden for at tage en uddannelse, *”sådan som jeg er.”*, og foretager dermed en *selvessentialisering* af egne vanskeligheder.

Nogle af HPL-eleverne trodser dog deres dårlige skoleerfaringer og orienterer sig imod mere etablerede uddannelsesmiljøer. Som allerede nævnt havde Tom eksempelvis fået plads på en almindelig landbrugsskole. I kapitel 12 analyserer jeg tre HPL-elevens beretninger om mislykkede forsøg på at tage en landbrugsuddannelse på almindelige landbrugsskoler.

7.2.3 Motiver for at vælge HPL/fremtidsdrømme

De fleste af HPL-eleverne er altså bevidste om, at deres indlæringsvanskeligheder udgør en barriere for deres muligheder for at tage en uddannelse. På trods af bevidstheden om, at de har vanskeligt ved at tage en uddannelse, udtrykker flere af eleverne, at de ikke ville gå på HPL, hvis de ikke fik en kompetencegivende uddannelse ud af opholdet. I tabel 8 er samlet en række af elevernes væsentligste bevæggrunde for at begynde på HPL.

Tabel 8

Motiver for at vælge HPL/fremtidsdrømme	Ønsket om at få en uddannelse	- ”Hvis jeg bare gik her, og ikke fik noget med herfra, så kom jeg ikke. Jeg vil have et bevis.” (Tom)
	Interesse for landbrug	- ”Jeg har altid vidst, at jeg gerne ville være landmand.” (Tom)
	Ønsket om at få sin egen gård	- ”Mit største ønske er at få mit eget.” (Dennis)
	Muligheden for et alternativ til en boglig uddannelse:	- ”Jamen, så lærer man jo også lidt mere end at sidde og kigge i bøger og alt muligt, det lærer man jo ikke noget ved.” (René)

I alle de foretagne interviews skinner det klart igennem, at eleverne har valgt HPL, fordi 1) det er en kompetencegivende uddannelse, og 2) det er en praktisk orienteret landbrugsskole.

I forhold til vigtigheden af at være en kompetencegivende uddannelse peger eleverne på fire forhold.

For det første er det forbundet med prestige at få en uddannelse. Eleverne oplever, at et kompetencegivende uddannelsesbevis er en blåstempling og en indikation på, at deres uddannelse er lige så meget værd, som den uddannelse elever tager på de traditionelle landbrugsskoler. Der ligger således et betydeligt element af anerkendelse i, at eleverne får en kompetencegivende uddannelse. Dette skyldes ikke mindst elevernes uddannelseshistorie, hvor det aldrig har været aktuelt, at de skulle have en uddannelse.

For det andet udtrykker flere af eleverne, at de ikke bare vil spille deres tid med at gå på skolen uden at få et kompetencegivende bevis, der dokumenterer deres uddannelsesniveau. Dette vidner om, at den dominerende samfundsmæssige diskurs om nødvendigheden af uddannelse til alle også ser ud til at præge HPL-elevmålgruppens orienteringer i uddannelsessystemet. Samtidig kan elevernes ønske om at få en uddannelse tolkes som udtryk for, at mange af dem stræber efter at være ligesom jævnaldrende i samfundet generelt.

For det tredje fremhæver enkelte af eleverne, at det giver dem mulighed for at få bedre løn, hvis de har et uddannelsesbevis. I forlængelse heraf kan det tilføjes, at uddannelsesbeviset giver eleverne en række juridiske fordele, der gør, at de kan organiseres i en landbrugsfaglig fagforening, at der er faste takster for deres løn og at de kan blive dagpengeberettigede. På disse punkter adskiller HPL sig fra de øvrige uddannelsesstilbud til HPL-elevmålgruppen, som udbyder en uddannelse i STU-regi (jf. kap. 1). STU'en er også kompetencegivende, og de elever der fuldfører den, registreres i uddannelsesstatistikkerne, som elever med gennemført uddannelse. Men STU'en er ikke underlagt erhvervsuddannelsessystemet, og er dermed ikke en erhvervsfaglig uddannelse i traditionel forstand. Eksempelvis kan elever med en STU ikke bygge videre på deres uddannelse i det ordinære erhvervsuddannelsessystem, hvilket HPL-eleverne formelt har mulighed for.

For det fjerde udtrykker bl.a. Tom og Dennis, at deres største ønske er at få deres egen gård. Dette kræver imidlertid et driftslederbevis, som er en uddannelse, der er normeret til 4 år på en almindelig landbrugsuddannelse. På HPL bliver eleverne landbrugsassistenter, hvilket kan tolkes som en indledende bevægelse imod at blive driftsleder. For Tom og Dennis betyder det hermed også, at de får en oplevelse af, at de første skridt mod at få egen gård er indledt med deres optagelse på HPL.

Udover at være en kompetencegivende uddannelse peger eleverne, som det andet hovedargument for at vælge HPL, på, at det er en praktisk orienteret uddannelse. I tabel 8 ovenfor giver René udtryk for, at man lærer mere ved at deltage i praktisk arbejde end ved at sidde at læse i en bog.

Denne tilgang til læring er symptomatisk for alle eleverne, hvilket Pia udtrykker således:

”Jeg er sådan én, jeg skal ud at prøve det hele først. Jeg skal have det imellem fingrene.”

7.3 Eleverne flytter ind

I det følgende afsnit vil jeg beskrive elevernes første måneder på skolen. De første tre måneder af uddannelsen er et introduktionsforløb og afsluttes med, at der tages stilling til, om eleven er velplaceret på HPL.

7.3.1 Ankomsten

Jeg møder de nystartede elever første gang til et brandbekæmpelseskursus en uge efter, at de er begyndt på skolen. Mette er fraværende, men de seks øvrige elever er til stede. Jeg introducerer mig selv, og fortæller om forskningsprojektet, og spørger om de har noget imod, at jeg følger dem i forbindelse med deres dagligdag på HPL. De er alle venlige og positive overfor projektet, men lader ikke til i særlig grad at lade sig anfægte af min tilstedeværelse.

Underviseren til brandbekæmpelseskurset kommer fra Agroskolen i Hammerum. Han har tidligere kørt forskellige undervisningsforløb på HPL, så han kender målgruppen. Vi sidder i undervisningslokalet oven på stalden. Blandt de syv nystartede elever er, som beskrevet tidligere, hele fire af dem piger (denne dag dog kun tre, hvor Mette ikke er til stede). Der er tydeligt en anden dynamik i denne gruppe end på de andre undervisningshold, som jeg har deltaget på, men hvor kønsfordelingen har været en anden. Pigerne sidder på den ene side af bordet, med drengene overfor på den anden. Der synes at være en klar tendens til, at drengene fortæller flere historier, der relaterer sig til faglige og landbrugsspecifikke emner. Bl.a. fortæller Tom en lang historie om, hvordan der hjemme i hans forældres skorsten havde samlet sig en masse løbesod, som gjorde at skorstenen stoppede til. Han fortæller også en anden historie om, hvordan nabogårdens lade en dag brændte ned. Pigerne stiller generelt flere spørgsmål til læreren. De sidder som de eneste og tager noter, mens læreren fortæller. Lena og Pia er aktive i timen, og stiller mange spørgsmål, mens René og Dennis kun sjældent siger noget i plenum.

Som alle andre nystartede elever på HPL er de 7 elever blevet indlogeret på enkeltværelser i hovedhuset på HPL. Her bor de i ca. fem måneder, før et nyt hold starter og overtager værelserne. Værelserne ligger alle på første sal i bygningen, og er på ca. 10-12 m². På førstesalen er der udover de syv værelser en opholdsstue med en sofagrube og et fjernsyn. Stuen fungerer primært som de nyankomne elevers opholdssted, men anvendes også af de øvrige HPL-elever i forbindelse med pauser i løbet af dagen og eventuelle hyggearrangementer om aftenen. De nye elever spiser fælles morgenmad og frokost i hovedhuset med de øvrige elever og lærere, mens de spiser aftensmad i hovedhuset med en botræner. Til aftensmaden kommer der engang imellem andre HPL-elever, men ellers spiser de som hovedregel i de boliger, som de bor i under deres uddannelsesforløb på HPL. Hver elev får tilknyttet en kontaktlærer, som er ansvarlig for botræningen (I næste kapitel kommer jeg selvstændigt ind på den socialpædagogiske indsats på HPL).

7.3.2 Uddannelsens opbygning

Som allerede nævnt er Louise, Mette og Pia begyndt på hestelinjen, mens de resterende elever starter på kvæglinjen. Hestelinjen er nyoprettet med henblik på at tilbyde eleverne flere uddannelsesveje ind i landbruget, men også for at tiltrække flere piger til uddannelsen. Alle eleverne på HPL skal vælge et hoveddyr (grise, køer eller heste) og skal derudover have et andet dyr, som de også skal arbejde med under uddannelsesforløbet.

Aktiviteterne er inddelt på de tre forskellige hold (mark, svin/kvæg/heste, køkken), hvor eleverne indgår en måned ad gangen. Onsdagen er fastsat til at være en undervisnings- eller kursusdag, hvor eleverne deltager i undervisning i klasselokalet eller tager forskellige kurser som eksempelvis brandbekæmpelseskursus, svejskurs, medicin håndteringskursus, malkekursus, førstehjælp, biologi, matematik/økonomi, danskundervisning osv.

I nedenstående tabel har jeg illustreret, hvordan Lenas 1. år på uddannelsen er inddelt på forskellige faglige aktiviteter:

Tabel 9

Måned	Værksted/aktivitet
August	Køkken
September	Kvæg
Oktober	Mark
November	Heste
December	Kvæg
Januar	Praktik
Februar	Praktik
Marts	Praktik
April	Køkken
Maj	Mark
Juni	Heste
Juli	Sommerferie

De 7 elever starter ikke alle på samme hold, men fordeles rundt på de forskellige værksteder. Dette skyldes både, at der typisk ikke er plads til 7 elever på værkstederne. Men det skyldes også, at de nystartede skal integreres på de andre hold, så de kan lære af de mere erfarne elever under arbejdet. Udover alle at bo i hovedhuset er de nystartede elever kun sammen, hvis de er på ekskursion, har et kursus eller deltager i et undervisningsforløb i klasseværelset.

7.3.3 Elevernes umiddelbare indtryk af HPL

Under interviewet spurgte jeg ind til elevernes oplevelse af HPL. For at få det temporale aspekt med vil flere af de temaer, som introduceres i dette afsnit, blive taget op igen i de senere analyser af elevernes læringsforløb.

I nedenstående tabel er en række af elevernes udsagn samlet:

Tabel 10

Tema	Uddybning	Interviewcitater
Umiddelbare indtryk af HPL	Landbruget spiller en rolle	- ”Jeg føler mig tilpas ved at være her, og man kan stort set ikke gå 500 meter, før man er i stalden eller ved hestene.” (Mette)
	Godt sammenhold – både mellem nye og ældre elever	- ”Jeg er faktisk blevet taget rigtigt godt imod af de ældre elever.” (Pia) - ”De er gode til at hjælpe hinanden heroppe, de gamle elever overfor de nye elever.” (Dennis)
	Tilfredshed med lærerne, der beskrives som flinke og hjælpsomme	- ”Lærerne er rigtigt flinke.” (Louise) - ”Vi har nogle fantastiske lærere.” (Pia)
	Enkelte elever synes, at det faglige niveau er for lavt, mens resten synes at det er passende.	- ”Jeg synes bare sommetider, at der kan være nogle meget, meget lette opgaver.” (Tom) - ”Det er nok fordi, at jeg kommer fra landet af, og at jeg ved for meget.” (Tom)
	Nogle af eleverne giver udtryk for, at der er mange regler på skolen.	- ”Det er nogle lidt sjove regler de har her. Hvis kl. er et minut i fire, så må man ikke begynde at malke, før den er præcis fire.” (Lena)

Tilknytning til landbruget

Generelt fremhæver eleverne, at det er positivt at bo i tilknytning til landbruget. Ovenfor beskriver Mette, hvordan det er rart altid at være tæt på stalden eller hestene. På tilsvarende vis beskriver Lena, at hun er faldet godt til på HPL, hvilket hun bl.a. forklarer således:

”Det er dejligt at kunne gå en aften tur op i stalden, og se til kvierne og give kalvene lidt foder.”

Jeg spørger Lena, om HPL adskiller sig fra de andre skoler, som hun har gået på:

”Ja, det synes jeg, fordi nu kan jeg bare gå hen til dyrene hele tiden, til kattene og køerne og sådan noget.”

Nærheden til dyrene og landbruget spiller en rolle for Lenas og Mettes oplevelse af at føle sig hjemme på HPL. At HPL som uddannelsesinstitution er opbygget omkring et landbrug betyder således ikke kun, at elevernes læring er struktureret omkring den daglige drift af landbruget. Det har også som konsekvens, at eleverne får mulighed for at praktisere livsformen på landet. De bor på gården og kan i deres fritid stadig se til dyrene, inspicere markerne eller foretage sig lignende landbrugs-relaterede aktiviteter.

Lenas beskrivelser af, at hun går aftentur i stalden og fodrer kalvene er et eksempel på, hvordan lokaliteter er med til at konstituere relationer og positioner, og at en aktør bl.a. identificeres gennem de fysiske rum, vedkommende befinder sig i. Aftenfodringsseancen er således et eksempel på en lokaliseret praksis, hvor Lena bebor en del af en landbokulturel praksis, hvor det at tilse dyrene om aftenen altid har været en fast bestanddel af hverdagen.

Det sociale fællesskab imellem eleverne

Sammenlignet med mange uddannelser i det ordinære uddannelsessystem tilbringer HPL-eleverne mange timer sammen. De tager uddannelse og arbejder sammen i dagtimerne, mens de i fritidsdelen bor med andre HPL-elever, og går til mange af de samme fritidsaktiviteter. Dermed får eleverne et indgående kendskab til hinanden under deres uddannelsesforløb.

I interviewene fremhæver eleverne da også forholdet til de andre elever som et positivt aspekt ved opholdet på HPL. De syv nystartede elever orienterer sig primært imod hinanden i fritiden. Alle eleverne beskriver, at de er blevet taget godt imod af de ældre elever på HPL, og at eleverne generelt har det godt med hinanden på HPL, hvilket Louise beskriver således:

”Alle de andre elever er bare så søde.”

Som tidligere beskrevet har gode relationer til skolekammerater ellers langt fra været en selvfølge for eleverne på HPL. Med folkeskoleerfaringerne med mobning og isolation i rygsækken er det derfor en lettelse at komme til en uddannelsesinstitution og være sammen med ligesindede. Samværet med personer med samme type oplevelser giver en fornemmelse af ligeværd og normalitet. I forbindelse med en undervisningstime fortalte Pia mig, at det var dejligt at have undervisning med andre, som havde de samme problemer, som hende selv, fordi hun derfor ikke

føjte sig anderledes eller dum, når hun ikke forstod undervisningen. Generelt er kulturen på HPL præget af en grundlæggende accept af, at hver elev har sine grunde til at være på skolen. Som eksempel på denne gensidige accept kan nævnes en dag, hvor jeg kørte i traktor med Ole, som på det tidspunkt var i gang med sit andet år på uddannelsen. Han fortalte mig om en af de andre elever, som i tiltagende grad blev upopulær blandt de andre, fordi han havde vanskeligt ved at styre sit temperament. Men Ole sluttede alligevel af med at sige:

”Vi har alle sammen noget at slås med. Der er jo en grund til at vi går her.”

Samværet imellem eleverne på skolen er således på et overordnet plan kendetegnet ved en grundlæggende gensidig accept. Dog opstår der naturligvis også konflikter og uenigheder imellem eleverne. Som jeg vil analysere senere i kapitlet dropper Mette ud af HPL, hvilket til dels skyldes, at hun ofte ragede uklar med de øvrige elever. I kapitel 11 beskriver jeg herudover, hvordan René før sit praktikforløb havde følt sig trynet af de ældre elever på skolen.

Relationen til lærerne

Generelt er de nye elever positive overfor lærerne, der beskrives som flinke og hjælpsomme. Men det altoverskyggende karakteristikum ved elevernes samvær med de landbrugsfaglige lærere er, at det er driften af landbruget, der styrer samværet. Under interviewet med Dennis talte vi om lærerne på HPL i forhold til lærerne på den specialefterskole, som han havde gået på, før han begyndte på HPL. Jeg spurgte Dennis:

T: *”Hvad kendetegner en god lærer?”*

D: *”Når man skal lære noget, må de godt være lidt stride, så synes jeg, at man lærer lidt mere. I stedet for når de sløser med det.”*

T: *”Synes du at de sløser lidt med det nogle steder?”*

D: *”Ja, det gjorde de sådan lidt på efterskolen, der kunne de godt sløse lidt med det.”*

T: *”Hvad med her så i forhold til?”*

D: *”Der har jeg lært noget faktisk, synes jeg. I køkkenet og marken, de to hold, som jeg har været på. Der har været mere, man kunne lære. Der var lærerne lidt stride.”*

Ifølge Dennis er stride lærere altså befordrende for læring. Der kan være forskellige tolkninger af, hvad der ligger i ordet 'strid'. I denne sammenhæng tolker jeg, at Dennis med brugen af strid mener, at lærerne er tydelige i forhold til, hvordan de vil have, at arbejdet skal udføres. De stiller krav til eleverne, og forventer at de er i stand til at udføre arbejdet i overensstemmelse med lærernes

forventninger. Denne tolkning af strid kan underbygges med nogle af de feltobservationer, som jeg foretog i de indledende måneder af feltarbejdet. Når jeg læser mine feltnoter igennem, har jeg flere metakommentarer om, at de landbrugsfaglige lærere er meget tydelige overfor eleverne, stiller mange krav og kan have en til tider overraskende direkte omgangstone med eleverne. Som eksempler kan nævnes de tidligere refererede episoder, hvor Karina vasker traktoren, og bliver bedt om at gøre det noget bedre, eller tilfældet med eleven, der bliver bedt om at skifte sine revnede bukser, før han spiser. Et tredje eksempel er fra stalden, hvor et par elever skulle bugsere en kalv ud af en boks til vejning på en vægt. Malkelæreren, John, sætter en af de mere erfarne elever, Bjørn, til at drive kalven ud. Bjørn har prøvet det før, men har svært ved at få kalven til at bevæge sig. Bjørn begynder at rive i kalvens hale, og ender med at stresser kalven unødigt. John siger: *”Nu skal du tage dig sammen, Bjørn, for det der, går ikke.”*. Jeg spurgte efterfølgende Bjørn om John kunne være en hård læremester, hvortil han svarede: *”Ja, det kan han godt være.”*. Jeg spurgte videre, om det kunne være for meget af det gode. Bjørn kiggede lidt overrasket på mig, og svarede: *”Nej, vi skal jo også lære noget.”*

For Bjørn er det ikke problematisk, at lærerne stiller krav og også en gang imellem går ind og sætter eleverne på plads. På samme vis som med Dennis’ beskrivelse af stridende lærere synes det, ifølge Bjørn, at være en forudsætning for læring, at lærerne både kan være ’stridende’ og ’hårde’.

Lærernes direkte omgangstone med eleverne kom, som beskrevet, som lidt af en overraskelse for mig. Årsagen til min overraskelse er formentlig, at jeg før jeg begyndte forskningsprojektet havde en (ikke-formuleret) forestilling om, at landbrugslærerne, som følge af elevernes indlæringsvanskeligheder, ville forsøge at skabe nogle rammer, hvor der blev taget videst muligt hensyn til elevernes vanskeligheder. I stedet blev jeg vidne til, at eleverne indgik i nogle arbejds-sammenhænge, hvor der blev stillet en lang række krav til dem, og hvor det blev påtalt, hvis de ikke udførte arbejdet ordentligt, eller ikke var i stand til at honorere de stillede krav. Disse krav kan eksempelvis bestå i, at det er en selvfølge, at eleverne på malkeholdet møder kl. 04.30 om morgenen, eller at man fortsætter med at så, indtil marken er sået færdig – også selvom man ifølge skemaet har fri, eller at Bjørn kan bugsere kalven ud på vægten. Et centralt karakteristikum ved de forskellige opgaver inden for landbruget er, at der er en ubestridelig nødvendighed knyttet til dem. Køerne skal malkes på bestemte tidspunkter, kornet skal sås, dyrene skal fodres osv.. Disse forhold dikterer arbejdsangangene på HPL, hvilket betyder, at landbrugslærernes og elevernes samvær ikke tager udgangspunkt i elevens vanskeligheder, men derimod i at få driften af landbruget til at fungere. Dette betyder samtidig også at samværsformen imellem lærere og elever i vid udstrækning

bliver som i en almindelig landbrugsfaglig samarbejdspraksis, hvilket jeg kommer nærmere ind på i flere af de senere empiriske kapitler.

Ud over at være tydelige overfor eleverne i forhold til, hvordan de gerne vil have arbejdet udført, fungerer lærerne også som faglige identifikationsfigurer, som eleverne kan se op til. Under interviewet med Tom fortalte han mig eksempelvis:

T: *"Nu den anden dag, der var mig og René ude at lave et eller andet, det var helt forkert mente de andre elever. Jeg synes bare at det var noget pjat."*

TS: *"Men det der med, at de har mere erfaring, kan de så ikke hjælpe dig med nogle opgaver?"*

T: *"Jeg har det sådan, at jeg vil helst hjælpes af en lærer."*

TS: *"Hvorfor det?"*

T: *"Jo, men det er jo dem der ved det. Det er jo dem der har lært de andre det, og en elev kan jo nemmere komme til at tage fejl end en lærer. De har jo arbejdet med det i mange år."*

Elev-til-elev-læringen er en væsentlig del af læringsmiljøet på HPL, hvilket bl.a. kommer til udtryk i den føromtaltede organisering af værkstedsholdene, hvor de syv nystartede elever ikke er på det samme hold, da de mere erfarne elever dermed ikke ville kunne fungere som ressourcer for de nyankomne elevers læring. Alligevel viser Toms ovenstående overvejelser, at han foretrækker at blive hjulpet eller irrettesat af en lærer, da han betragter lærerne som den største faglige autoritet (I kapitel 10 udfoldes analysen af faglærernes betydning for elevernes læring på HPL yderligere).

For mange regler

På negativsiden fremhæver flere af eleverne, at der er mange regler på HPL. Der er eksempelvis krav om, at eleverne skal deltage i mindst en ugentlig fritidsaktivitet. Herudover er der krav om, at eleverne etablerer en opsparing, så de har råd til indskud i en lejlighed, når de er færdige med uddannelsen. Dette betyder, at eleverne har et relativt begrænset økonomisk rådighedsbeløb om måneden. Nogle af eleverne påpeger, at deres kontaktlærer blander sig for meget i forhold til elevernes økonomiske situation. Flere af eleverne fremhæver yderligere, at der er flere meget klare og 'mærkelige' regler for, hvordan arbejdet skal udføres i forbindelse med de faglige aktiviteter. Endeligt peger særligt Tom, der selv har været vant til at arbejde inden for landbruget, på, at opgaverne ofte er for lette, eller at der er for mange elever om at udføre dem. Han efterspørger større selvstændighed i opgaveløsningen. Han udtrykker, at lærerne i for høj grad ønsker opgaverne udført på én bestemt måde, og at de dermed ikke levner plads til, at arbejdet kan udføres på andre og lige så gode måder.

Overordnet udtrykker de syv nystartede elever tilfredshed med begyndelsen på deres ophold på HPL. De er glade for at være i gang med en erhvervsrettet uddannelse, de er tilfredse med lærerne og der er et fint kammeratskab imellem eleverne. I det følgende afsnit vil jeg imidlertid beskrive, hvordan Mette efter tre måneder falder fra uddannelsen.

7.4 Frafald og målgruppe

I dette afsnit analyseres omstændighederne omkring Mettes frafald. Mettes frafald er et udtryk for, at der er forskellige måder at være HPL-elev på, og at det ikke er alle måder, som passer ind i den landbokulturelle praksis. Jeg argumenterer for, at Mettes frafald i høj grad bunder i, at hun udfordrer rammerne omkring denne landbokulturelle pædagogiske praksis på HPL. Jeg afslutter afsnittet om frafald med en teoretisk perspektivering, og analyserer i den sammenhæng, hvad det indebærer at være en målgruppeelev på HPL.

7.4.1 Mette falder fra

Mette starter den første måned på køkkenholdet. Allerede efter den indledende uge begynder hun gentagne gange at melde sig syg om morgenen. Mette når ikke at fuldføre sin første måned i køkkenet, før det besluttes, at hun skal prøve en anden aktivitet, som ikke foregår i hovedhuset. I hovedhuset er der i løbet af dagen en del af de øvrige elever, der kommer og går. Mette forstyrres af de andre elever, og hun ser ofte sit snit til at gå op på sit værelse for at tale i mobiltelefon. Herudover har hun flere gange været i konflikt med de øvrige elever på køkkenholdet. Mette overflyttes derfor til hesteholdet, men møder kun op den første dag, hvorefter hun forsvinder fra skolen. Hun er taget hjem til en kæreste, men ringer og fortæller skolen, at hun har brug for en tænkepause, som hun ønsker at have hjemme hos sine forældre. Efter en uge kommer hun tilbage til HPL. Hun undskylder sin opførsel og lover, at det fremover bliver bedre. Det bliver aftalt, at Mette skal begynde at komme noget mere, hvis hun skal fortsætte som elev på skolen.

Under mit interview med Mette efter hendes første måned på uddannelsen spørger jeg:

TS: *”Du sagde at der havde været lidt op- og nedture her?”*

M: *”Jamen det har der også. Jeg har været hjemme i en uge. Jeg tog fra skolen i en uge.”*

TS: *”Hvordan kan det være?”*

M: *”Det var de andre elever.”*

TS: *”Hvad så nu?”*

M: ”Det er fint nok.”

TS: ”Tænk du over om det her er noget for dig.”

M: ”Nej, det tænker jeg ikke lige sådan over. Forstanderen var da ked af, at jeg tog hjem. Han ville gerne have mig til at blive her, så jeg regner da ikke med, at de siger, at det ikke er noget for mig.”

TS: ”Du kunne jo også selv sige, at det ikke var noget for dig.”

M: ”Jamen det gør jeg sgu ikke, jeg vil fandme have den uddannelse her. Komme ud at arbejde med heste. Og få min egen hest. Det er min største drøm.”

Mette beskriver her, hvordan hun selv oplever, at det primært er samværet med de øvrige elever, der volder problemer, men at hun trods disse vanskeligheder vil fortsætte på uddannelsen.

Trods sit ønske om at få en uddannelse begynder hun igen at udeblive fra undervisningen og arbejdet på hesteholdet. I løbet af hendes anden måned på skolen begynder der at sprede sig en nærmest opgivende stemning blandt lærerne i forhold til Mette, hvilket bl.a. kommer til udtryk under et interview med botræneren, Kirsten. Under interviewet taler vi om, at HPL prøver at have en fleksibilitet i uddannelsen, hvor uddannelsesforløbene kan strikkes individuelt sammen efter den enkelte elevs behov. I den sammenhæng kommer Kirsten spontant ind på Mette:

Tag nu for eksempel Mette, hun flyver frem og tilbage. Jamen hvis vi ikke præsenterer hende for nogle rammer, så hjælper vi hende ikke. Når hun ikke kan stå op og passe sit arbejde, så skal hun ikke være her. Vores rammer er sådan her, og når du har fået lært, at du skal stå op om morgenen, og passe dit arbejde, så kan du komme her igen. Jeg synes bare, at vi også har en signalværdi i forhold til de andre elever, at hvis de ser at man kan være så meget væk, og så være her alligevel, så har vi et troværdighedsproblem. Det gør ikke noget, at de lærer at vide, hvor skabet skal stå. Hvis de får erfaring, med at ligegyldig hvordan, så finder vi bare lige en løsning, som vi lige strikker sammen. Sådan nogle arbejdsvilkår går altså ikke. Jeg synes i hvert fald, at vi har mange elever, der absolut ikke tager skade af at mærke, at der er struktur i tilværelsen. Altså at man går i seng om aftenen – tidligt i seng, og passer sit arbejde. Jeg tror, at det betyder noget med at få indarbejdet sådan nogle ting.

Citatet udtrykker en grundlæggende præmis på HPL om, at rammerne måske nok er fleksible i forhold til en elevs individuelle behov, men helt elementære forhold som at stå op om morgenen og møde til tiden og generelt passe sit arbejde/uddannelse, er en nødvendig forudsætning for at være elev på HPL. Mette havde i sin tid som elev på skolen ikke været i stand til at imødekomme disse krav, og derfor var tålmodigheden blandt en stor del af personalet ved at være brugt op.

I løbet af hendes tredje måned på skolen fortsætter mønstret med Mettes tiltagende fravær, og en dag, hvor jeg kom på HPL, fik jeg at vide, at Mette var blevet smidt ud af skolen – godt tre måneder

efter hun begyndte. Hjemsendelsen var foregået efter en episode, hvor Mette en eftermiddag var ”gået amok” i køkkenet og havde smidt omkring med inventar fra køkkenet, og hvor hun var endt med at true en anden elev. Jeg talte med Mettes kontaktlærer, Diana, der selv havde været overrasket over forløbet af hjemsendelsen, fordi hun ikke var blevet kontaktet i forbindelse med hjemsendelsen. Jeg nåede derfor heller ikke selv at tale med Mette, før hun blev sendt hjem, og jeg har ikke talt med hende siden. Efterfølgende fortalte forstanderen, at de måske havde taget fejl ved at optage Mette, da hun formentlig faldt uden for målgruppen.

7.4.2 Frafald på HPL

Siden HPL startede op i 1993 har der pr. 1/9 – 2009 været indskrevet 142 elever. Af de 142 elever er 21 faldet fra, hvilket giver et frafald på 15 %.

Målgruppeargumentet

I Mettes tilfælde var der relativt stor grad af konsensus i personalegruppen om, at Mette var fejlplaceret på HPL, og at hun ikke var en målgruppeelev. Hun havde for stort fravær, passede ikke sit arbejde og havde mange konflikter med de øvrige elever.

Mettes frafald forklares altså med, hvad der kunne kaldet et *målgruppeargument*, hvor årsagen til frafaldet skal findes i, at eleven har nogle karakteristika, der bevirker at vedkommende ikke tilhører kernemålgruppen på HPL. Som et andet eksempel på anvendelsen af målgruppeargumentet på HPL kan nævnes et personalemøde, som jeg deltog i slutningen af mit første år af feltarbejdet, hvor personalegruppen skulle evaluere en elev, Rasmus, efter hans første tre måneder på skolen. Der var i personalegruppen uenighed om, hvorvidt Rasmus skulle have lov at fortsætte på skolen. Han havde ligesom Mette et stort fravær, og han udviste kun sporadisk interesse for de faglige aktiviteter. I evalueringsrunden bød hver lærer ind med sine oplevelser omkring eleven. En af lærerne sagde:

”Jeg oplever en ung mand, der virker til at have interesse. Jeg er ikke i tvivl om, at han er en følelsesmæssigt skadet ung mand. Og jeg er ikke i tvivl om, at han har nogle depressioner. Men han har en IQ på 74, og det er altså lavt, og jeg tænker ham meget mere kvik end det. Men der er mange dagsordener omkring ham. Jeg ser en ung mand, der mangler omsorg. Han har meget svært ved at komme op om morgenen, men han nyder at sidde at snakke med en voksen, der ikke går op i, hvad der er hans fejl og mangler. Jeg oplever også, at han har fået flere venner her på stedet. Men de rammer

og strukturer, vi har i hovedhuset, det er ikke godt nok til at hjælpe ham, og jeg tvivler på, at han er vores målgruppe.”

Efterfølgende gik evalueringsrunden med at diskutere forskellige løsninger på situationen. Eksempelvis blev det foreslået at give Rasmus særlige ansvarsområder i stalden for at se, om det kunne hjælpe på hans fravær. Andre pointerede, at det problematiske med elever, som Rasmus er, at de er så tids- og ressourcekrævende, at der ikke bliver tilstrækkeligt overskud til at imødekomme de andre elevers behov.

Afslutningen på mødet blev, at Rasmus skulle have en måneds ekstra prøvetid, før sagen blev genovervejet. I denne periode blev det aftalt, at han skulle hjælpes op hver morgen, og at han generelt skulle hjælpes til at få mere struktur på sin hverdag.

Knap to uger efter mødet stak Rasmus af fra skolen. Han kom tilbage tre uger efter for at hente sine ting, og meddelte i den sammenhæng, at han ikke ønskede at have mere med HPL at gøre.

Som lærerens citat ovenfor viser, gøres der i afvejningen af, om Rasmus skal fortsætte på skolen brug af en række argumenter: 1) Der argumenteres for, at Rasmus er følelsesmæssigt skadet. 2) Han har depressive tilfælde. 3) Hans IQ på 74 nævnes, uden at IQ'en dog i sig selv bliver brugt som argument for, om Rasmus er velpliceret på HPL. 4) Rasmus mangler omsorg.

Samlet stiller læreren spørgsmålstegn ved om de rammer og strukturer, der kan tilbydes, er de rette for Rasmus, og læreren slutter af med at betvivle, hvorvidt Rasmus tilhører målgruppen på HPL.

Således bliver målgruppeargumentet igen anvendt til at betvivle, hvorvidt en elev skal fortsætte på HPL.

I det følgende vil jeg opridse en række forskellige perspektiver på målgruppeargumentet.

7.4.3 Perspektiver på frafald og målgruppe

For det første er uddannelsen på HPL lagt an på, at elevmålgruppen er relativt homogen. Dette sikres igennem en visitationsprocedure, hvor elever der ønsker at begynde på HPL, som tidligere beskrevet, kommer i en uges forpraktik for en gensidig afklaring i forhold til om HPL er et passende uddannelses tilbud. Herudover vægtes, at eleven har interesse for landbrug, at eleven har haft det i tidligere skoleforløb, samt at eleven hverken har en psykiatrisk diagnose, har en fortid som kriminel eller er stofmisbruger. På HPL er der således en pædagogisk pointe i at være et specialiseret uddannelses tilbud til en relativt homogen målgruppe af unge, hvis primære kendetegn er, at de har brug for tid og ro til at lære. Denne pointe kom bl.a. til udtryk i det føromtalt interview med botræneren, der kom ind på Mettes situation på HPL. I interviewet siger botræneren, at HPL ikke

bare kan slække på reglerne i forhold til en elev, fordi det vil have en signalværdi i forhold til de øvrige elever, der generelt *”ikke tager skade af at mærke, at der er struktur i tilværelsen.”*. Rationalet i botrænerens argumentation er, at elever som Mette vil have mere vanskeligt ved at indordne sig under rammerne på HPL. Dermed vil der skulle laves særlige foranstaltninger overfor sådanne elever, hvilket er problematisk i forhold til de øvrige elever, der ikke kan forstå, hvorfor enkelte elever skal have særbehandling, og som måske også selv vil være i farezonen for at blive inspireret af elever med Mettes adfærd. Dermed kan Mettes frafaldshistorie tolkes som et eksempel på en elev, der udfordrer en række af de centrale landbokulturelle værdier, der som tidligere beskrevet, er en vigtig del af HPL. En forudsætning for at være elev på HPL er således, at man formår at praktisere disse landbokulturelle værdier, hvor nogle af de centrale elementer består i at udvise arbejdsomhed og seriøsitet, og ikke som i Mettes tilfælde konsekvent at komme for sent, og generelt sløse med arbejdet.

For det andet er det vigtigt at holde fast i, at personalenormeringen er afvejet i forhold til, hvilken elevmålgruppe, der arbejdes med. Bl.a. blev der på personalemødet argumenteret for, at elever som Rasmus, der bevæger sig på kanten af at tilhøre målgruppen, er for ressourcekrævende, og dermed tager for meget tid fra de øvrige elever. Her bliver det igen tydeligt, at der også i forhold til personalet er en pædagogisk pointe i, at elevmålgruppen på HPL er relativt homogen. Normeringen på HPL er tilpasset efter, at eleverne har nogle faglige og botræningsmæssige behov, som skal tilgodeses. Det kan i den sammenhæng tilføjes, at jeg under flere personalemøder, hvor målgruppen har været til diskussion, har hørt medarbejdere udtale, at HPL er en *uddannelsesinstitution* og ikke en *behandlingsinstitution*. Det er således en væsentlig del af institutionens selvforståelse at være en landbrugsuddannelse, og i den sammenhæng er det vigtigt med en homogen elevmålgruppe, hvor enkeltelever ikke bliver for ressourcekrævende.

Udover at retfærdiggøre, hvorfor bestemte elever *ikke* skal gå på HPL, anvendes målgruppeargumentet for det tredje også positivt til at legitimere, hvilke elever, der efter de indledende tre måneder skal fortsætte på skolen. Eksempelvis overværede jeg personalemødet, hvor der skulle tages stilling til, om Lena og René skulle fortsætte på HPL. Om René sagde en af lærerne eksempelvis:

”Han har mange ting at arbejde med, og han er meget stolt, men han er helt klart en blivende elev, der passer godt ind.”

Om Lena sagde en lærer:

”Hun er en charmerende pige, og hun er helt klart målgruppen, så selvfølgelig er hun blivende.”

Hvis der for det fjerde skal anlægges en mere kritisk vinkel på målgruppeargumentet kan det indvendes, at målgruppeargumentet placerer ansvaret for frafaldet på den frafaldne elev. Selvom der som ovenfor nævnt kan være gode (pædagogiske) grunde til at arbejde med en homogen elevmålgruppe kan det synes paradoksalt, at HPL, der fungerer som et alternativt tilbud til det etablerede uddannelsessystems fraselekterede elever, selv ender med at frasortere elever på baggrund af deres individuelle karakteristika. Dette peger på, at selektion er en indbygget del af enhver uddannelsesinstitutionel praksis, og at der dermed findes elementer af selektion på alle niveauer af uddannelsessystemet (Coles, 1987).

7.5 Opsamling

Dette kapitel har tjent som en præsentation af syv nystartede elever, som vil blive fulgt igennem en stor del af afhandlingens resterende empiriske analyser. Kapitlet er således et led i en længere teoretisk argumentation for, at HPL er en bestemt type uddannelsesarrangement, hvor der konfigureres forskellige læringsbaner ind i den uddannelsesinstitutionelle praksis.

Herudover har kapitlet med udgangspunkt i en af de syv elever, som falder fra, analyseret, hvad det implicerer at tilhøre HPL-elevmålgruppen.

- Eleverne associerer deres tid i grundskolen med betydelige **faglige og sociale nederlag**.
- Eleverne forbinder i høj grad deres indlæringsvanskeligheder med den pædagogiske praksis i skolen.
- Eleverne anser det som prestigefyldt, at de tager en erhvervskompetencegivende uddannelse på HPL.
- Eleverne er glade for, at uddannelsen på HPL er struktureret omkring den **daglige drift af de forskellige landbrug**.
- En af de syv nystartede elever falder fra uddannelsen på HPL. Elevens **frafald** er blevet analyseret og anvendt som et eksempel på, at ikke alle eleverne kan rummes i den landbokulturelle pædagogiske praksis på HPL.
- Eksemplet med den frafaldne elev er samtidig blevet anvendt til at analysere, hvilken type **målgruppe** HPL henvender sig til.

- I kapitlet er der blevet argumenteret for, at der er en pædagogisk pointe i, at HPL retter sig imod en relativt **homogen elevmålgruppe**.
- **Selektion** er blevet diskuteret som en præmis på alle niveauer af uddannelsessystemet.
- På trods af at HPL også fungerer som et socialpædagogisk tilbud er det en vigtig del af institutionens selvforståelse, at den **ikke er en behandlings- men uddannelsesinstitution**. I det kommende kapitel vil jeg analysere den socialpædagogiske del af uddannelses på HPL.

Kapitel 8

Socialpædagogik på HPL

8.1 Indledning

Selvom afhandlingens primære fokus er på elevernes landbrugsfaglige læring, vil jeg argumentere for, at den socialpædagogiske indsats²⁶ udgør en væsentlig del af den pædagogiske praksis HPL. Derfor er dette kapitels analyse af den socialpædagogiske indsats en forudsætning for at kunne besvare afhandlingens problemstilling.

I kapitlet sættes der lighedstegn mellem socialpædagogik og botræningen på HPL. Socialpædagogik som felt kan forstås på forskellige måder (Mathiesen, 1999, Madsen, 2005), men kapitlets hensigt er ikke at indgå i en sådan diskussion. Derimod er intentionen at bidrage med en analyse af, hvilken rolle den socialpædagogiske indsats spiller for HPL-elevernes læring. Dette vil blive gjort med udgangspunkt i botræneres og elevernes erfaringer med socialpædagogikken på HPL.

Kapitlet indledes med en række teoretiske overvejelser over, hvordan den socialpædagogiske praksis på HPL kan forstås. Herefter argumenteres der, med udgangspunkt i en empirisk analyse, for, at den socialpædagogiske og landbrugsfaglige del af uddannelsen skal ansues som forbundne praksisser. Jeg kommer med en række eksempler på, at landbrugsuddannelsen udgør et fælles sagsforhold i relationen mellem botræner og elev. Samtidig analyseres, hvordan den socialpædagogiske indsats spiller en vigtig rolle i relation til elevernes landbrugsfaglige uddannelse. En gennemgående pointe i kapitlet er således, at landbrugsuddannelsen udgør en rød tråd i elevernes botræning.

8.2 Helhedsorientering

På HPLs hjemmeside (www.havredal.dk) beskrives, at kombinationen af at være en landbrugsuddannelse og socialpædagogisk tilbud er udtryk for, at skolen er et såkaldt *helhedsorienteret*

²⁶ Se appendiks for faktuelle oplysninger om den socialpædagogiske del af uddannelsen på HPL.

uddannelses tilbud. Dette indebærer, at den enkelte elev skal blive selvhjulpnen i både sit arbejde, sit hjem og i sin fritid.

En stor del af de tilbud, der retter sig imod elevmålgruppen fra HPL, bryster sig af at være helhedsorienterede. Pædagogisk har grundtanken i helhedsorienteringen været, at der skulle tages udgangspunkt i den enkelte elevs ressourcer og styrkesider, for derigennem at sætte eleven i stand til at tage størst muligt ansvar for egen tilværelse (Andersen, 2007; Gudmundsson & Jensen, 2005). Ifølge Andersen (2007: 14) har den helhedsorienterede indsats til hensigt at skabe en oplevelse af helhed og balance imellem uddannelsesmæssige, jobmæssige, personlige og sociale aspekter af den unges tilværelse. På helhedsorienterede uddannelses tilbud indebærer det oftest, at der arbejdes med tre forskellige dimensioner i uddannelsesforløbet: 1) helheden i den enkelte unges liv, 2) helheden i det uddannelses- og udviklingsforløb, der iværksættes, og 3) helheden i det sociale netværk omkring den unge i forhold til familie, venner, fritid, lokalmiljø, offentlige myndigheder, uddannelsesinstitutioner mm..

Grundtanken i den helhedsorienterede indsats er således, at sammenhæng imellem elevens faglige, sociale og personlige sider af tilværelsen er en forudsætning for dels at lykkes med at gennemføre en uddannelse, og dels efterfølgende at blive i stand til at føre en så selvstændig voksertilværelse som muligt.

Imidlertid vil jeg problematisere anvendelsen af begrebet helhedsorientering, som den kommer til udtryk i den refererede litteratur (Gudmundsson og Jensen, 2005, Andersen, 2007).

For det første er der tilbøjelighed til, at begrebet helhedsorientering mest får karakter af et "buzz word" uden egentlig indholdsmæssig substans. Det er både vanskeligt at betvivle, at det er positivt at skabe helhed i den unges liv, uddannelses- og udviklingsforløb samt omkring den unges sociale netværk, ligesom der i litteraturen omkring den helhedsorienterede indsats heller ikke er en egentlig begrebslig afklaring af, hvad helhed implicerer.

For det andet ligger der i den skitserede forståelse af helhedsorientering en problematisk tendens til at anskue elevens personlige, sociale og faglige læring som isolerede domæner, som helhedsorienteringen skal bygge bro imellem. Højholt (2001: 237ff) beskriver, hvordan voksne er tilbøjelige til at fremstille de forskellige arenaer, som børn færdes i i løbet af en dag, som "børnenes forskellige verdener". Godt nok er der forskellige sociale koder, fagligheder og varierende sproglige praksisser knyttet til børnenes hverdag på tværs af skolegården, klasseværelset, fritidsordningen, fritidsaktiviteten og hjemmet. Men det er kun for os voksne, at det fremstår som forskellige verdener. Højholt argumenterer for, at det for børnene udgør én sammensat verden. Børnene lever

på tværs af de forskellige steder, og forbinder de forskellige praksisser. På samme vis som voksne er tilbøjelige til at beskrive, hvordan børn indgår i forskellige verdener, ligger der i brugen af udtrykket helhedsorientering en tendens til at anskue elevens personlige, sociale og faglige udvikling som forskellige verdener. I den sammenhæng er det vigtigt at pointere, at min kritik ikke retter sig imod den socialpædagogiske praksis, der bedrives i helhedsorienteringens navn. Den er i stedet rettet imod helhedsorientering som begreb. Det kan synes ordkløverisk, men hvis elevens personlige, sociale og faglige læring opfattes som isolerede arenaer er der fare for, at elevens tilværelse fremstilles som atomiseret, og dermed belyses den sammensathed, som karakteriserer elevernes tilværelse ikke (Ibid.). Når jeg i næste kapitel analyserer Lenas oplæringsforløb i malkegraven, argumenterer jeg for, at en væsentlig del af at kunne begå sig i et landbokulturelt arbejdsfællesskab, som malkegraven, ikke kun består i at mestre de fagtekniske forhold vedrørende malkningen. Det er samtidig også vigtigt at kunne agere i overensstemmelse med de værdier, der knytter sig til landbruget som erhverv og malkegraven som kulturhistorisk landskab. Således er Lenas sociale og personlige færdigheder en vigtig del af at være en fagligt kompetent malker, og det er derfor uhensigtsmæssigt at foretage adskillelsen imellem et individs personlige, faglige og sociale læring/udvikling (Madsen, 2005).

8.3 Det fælles tredje i socialpædagogikken

For at fremhæve forbundetheden imellem de praksisser som eleverne indgår i på HPL, kan den socialpædagogiske indsats karakteriseres ved, at botræneren og eleven har et *fælles sagsforhold*. Eleven og botræneren har således et fælles sagsforhold, der retter sig imod elevens læring frem mod at føre en selvstændig voksertilværelse med udgangspunkt i et job inden for landbruget. At karakterisere relationen imellem botræner og elev som et fælles sagsforhold implicerer, at indholdet i den socialpædagogiske relation er mere end relationen i sig selv (Nissen, 2002). Idéen om et fælles sagsforhold er inspireret af bl.a. Lihmes (1988) beskrivelse af et pædagogisk princip kaldet *det fælles tredje*. Det fælles tredje baserer sig på en forestilling om, at et frugtbart og ligeværdigt samarbejde imellem en socialarbejder og en ung forudsætter, at de har et fælles projekt, og noget der har betydning ud over den unges personlige udvikling. I en pædagogik, der er drevet af en forestilling om vigtigheden af et fælles sagsforhold, skal botræneren og eleven altså indgå i aktiviteter med et ”reelt indhold” (Nissen, 2002). I en socialpædagogisk tradition har dette ofte udmøntet sig i en form for arbejds-pædagogik, hvor pædagoger og elever har et fælles projekt, som

eksempelvis driften af et landbrug, og hvor det fælles projekt er udgangspunktet for den socialpædagogiske indsats.

Den socialpædagogiske tilgang, hvor samarbejdet imellem socialarbejder/pædagog og den unge tager udgangspunkt i et fælles sagsforhold, kan ses som en kritisk modreaktion imod to forskellige tendenser inden for socialpædagogisk arbejde. For det første er det et opgør med et traditionelt behandlingsperspektiv, som, ifølge Lihme (1988), har præget socialpædagogikken. I dette behandlingsperspektiv har den socialpædagogiske mission bestået i at behandle og udbedre mangler hos den unge. En socialpædagogik med udgangspunkt i et fælles sagsforhold er omvendt præget af et mere offensivt, afdiagnosticerende perspektiv, hvor den unges forudsætninger for at bidrage til løsningen af det fælles sagsforhold kommer i fokus.

For det andet kan det socialpædagogiske arbejde med udgangspunkt i et fælles sagsforhold tolkes som et opgør mod en tendens til at overbetone relations- og oplevelsesperspektivet, hvor det sociale samvær bliver et mål i sig selv:

”Men socialt samvær, mere eller mindre tilfældige oplevelser og gode relationer i sig selv risikerer meget nemt at blive reduceret til funktionelle midler, hvis de ikke bindes op på et iscenesat sagsforhold eller udvikling af fælles interesser. Tomme relationer kan nemt risikere at blive til instrumentel emotionalisering.” (Kirkegaard, 2004: 141)

Der er dog også nogle potentielt problematiske forhold knyttet til forestillingerne om socialpædagogik baseret på et fælles sagsforhold. Eksempelvis påpeger Nissen (2002: 70), at et fælles sagsforhold ikke i sig selv udgør en garanti for en god relation imellem socialarbejder og ung. Nissen beskriver ligeledes, at et strømlinet produktorienteret arbejde kan have svært ved at rumme de svageste²⁷, samt at det potentielt kan medføre en instrumentel relation imellem socialarbejderen og den unge (Schwartz, 2007). Herudover er det blevet påpeget, at beskrivelserne af det fælles tredje/et fælles sagsforhold typisk ikke har medregnet den magtrelation, der nødvendigvis eksisterer i forholdet mellem socialarbejder og ung/elev (Sørensen & Dam, 2000).

²⁷ Det kan dog diskuteres om strømlinede og produktorienterede arbejdsprocesser nødvendigvis rammer de svageste. I næste kapitels analyse af læringslandskabet i malkegraven argumenterer jeg for, at de svageste elever på HPL profiterer af at indgå i et læringsrum præget af en høj funktionel kodning (Kirkeby, 2006). Med høj funktionel kodning menes, at brugen af rummet ikke skal forhandles. Dermed kan der argumenteres for, at et rum præget af en høj funktionel kodning er strømlinet, og at det netop er denne strømlining, hvor aktiviteterne er nøje definerede, som elevmålgruppen på HPL nyder godt af.

8.4 Det fælles sagsforhold og socialpædagogikken på HPL

Hvordan kan forestillingerne om det fælles sagsforhold forstås i forhold til den praktiserede socialpædagogiske indsats på HPL?

Det kan indvendes, at eleverne og botrænerne ikke har et fælles sagsforhold i relation til driften af landbruget, da det er det landbrugsfaglige personale, der varetager denne del af uddannelsen sammen med eleverne. I HPLs uddannelsesplan lyder skolens målsætning: ”*At den enkelte elev skal blive selvhjulpne både i sit arbejde, i sit hjem og sin fritid.*”. I relation til denne målsætning ville det være oplagt at forestille sig, at det landbrugsfaglige personale tager sig af den arbejdsmæssige del, mens det socialpædagogiske personale varetager hjem- og fritidsdelen. Helt så enkelt forholder det sig imidlertid ikke. Elevens forhold til landbruget udgør også i botræningsforløbet en rød tråd, og kan dermed anskues som et fælles sagsforhold imellem botræner og elev på HPL:

For det første er det, som jeg beskrev i forrige kapitel, en væsentlig del af HPLs selvforståelse, at skolen er en *uddannelses-* og ikke *behandlingsinstitution*. HPL forstår dermed sig selv som en uddannelsesinstitution, som har til formål at uddanne sine elever til landbruget. HPL bærer dermed præg af at være en landbrugsuddannelse med en tydelig forankring i landbruget og landbokulturen, hvilket afspejler sig i relationen imellem botræner og elev, hvor overvejelser omkring landbrugsuddannelse og praktikforløb spiller en væsentlig rolle. Eksempelvis indgår alle landbrugsfaglærernes evalueringer i den statusrapport, som kontaktlæreren/botræneren skriver om eleven. Forhold der relaterer sig til elevernes landbrugsuddannelse bliver således et fælles sagsforhold imellem botræner og elev. Som et eksempel vil jeg inddrage Kirstens nedenstående interviewcitater om hendes tilgang til at være botræner:

”Jeg vil ikke opfinde et eller andet kunstigt, som jeg skal snakke med dem om. Det skal være autentisk. Altså, jeg vil ikke snakke med dem om hvad som helst.”

Af citatet fremgår det ikke direkte, at botræningen nødvendigvis skal tage udgangspunkt i elevens landbrugsuddannelse, men det pointeres, at den socialpædagogiske relation skal have et konkret indhold.

For det andet finder den socialpædagogiske praksis sted på HPL. Det socialpædagogiske personale har sin daglige gang på HPL, hvilket både betyder, at botrænerne har en fornemmelse for, hvad der foregår på de forskellige værkstedshold, men også at de har en daglig kontakt med det landbrugsfaglige personale på HPL.

En stor del af de eksisterende uddannelses tilbud til elevmålgruppen fra HPL, som skildres i eksempelvis Gudmundsson & Jensen (2005), er kendetegnede ved, at eleverne til dagligt bor sammen i et bofællesskab, mens den erhvervsfaglige del af uddannelsen foregår på skoler, praktikpladser eller arbejdspladser andre steder. Dette betyder, at den socialpædagogiske og den erhvervsfaglige del på disse uddannelses tilbud fysisk foregår adskilt fra hinanden.

På HPL er uddannelsen derimod kendetegnet ved, at den erhvervsfaglige uddannelsesdel, med undtagelse af elevernes eksterne praktikforløb, er *lokaliseret* omkring skolen. Som beskrevet er konsekvensen af dette, at det socialpædagogiske personale på HPL dagligt både er i kontakt med eleverne og det landbrugsfaglige personale. Herudover deltager det socialpædagogiske og det landbrugsfaglige personale jævnligt på de samme personalemøder, hvor de har mulighed for at drøfte enkelte elever og generelle forhold vedrørende uddannelsen. Dermed betyder organiseringen af uddannelsen på HPL, at personalet har gode forudsætninger for at anskue elevernes socialpædagogiske og landbrugsfaglige del af uddannelsen som forbundne praksisser frem for som to "adskilte verdener" (Jf. Højholt, 2001).

Socialpædagerne og landbrugsfaglærerne har naturligvis vidt forskellige faglige opgaver, som skal løses. Men med de ovenfor beskrevne samarbejdsbetingelser får socialpædagerne og landbrugsfaglærerne en gensidig indsigt i de forskellige arbejdsopgaver, som knytter sig til de to professioner, og dermed også nogle gunstige betingelser for at skabe en fælles pædagogisk platform for arbejdet med de unge. På trods af disse samarbejdsbetingelser har jeg på flere personalemøder oplevet, at der kan være faglige uenigheder og magtkampe imellem det landbrugsfaglige og socialpædagogiske personale. Som eksempel kan nævnes en diskussion, hvor det socialpædagogiske personale havde arrangeret et fælles socialt arrangement for alle eleverne. Arrangementet skulle begynde kl. 17. Tidspunktet viste sig imidlertid at skabe problemer, da det var blevet aftalt, at nogle af eleverne i samme tidsrum skulle hjælpe til med at få den nye grisegård op at køre. En af botrænerne spurgte om det ikke kunne vente til næste dag - bare den ene gang. Udfaldet blev, at alle eleverne kom med til fællesarrangementet, men beslutningen blev ledsaget af kommentarer om, at de på HPL skulle være varsomme i forhold til at bevare fornemmelsen af at være på et autentisk landbrug.

Uenighederne til trods er der, som jeg også tidligere har beskrevet, et tydeligt landbokulturelt værdifællesskab på HPL, som både det socialpædagogiske og landbrugsfaglige personale repræsenterer. Bl.a. beskriver botræneren, Kirsten, under et interview, hvordan det ikke kun er det

landbrugsfaglige, men også det socialpædagogiske personale, der repræsenterer og praktiserer de landbokulturelle værdier overfor eleverne:

”Hele personalegruppen har rødder i landbokulturen, altså det der med at sætte sit fodtøj i bryggerset. Mange af de ting ligger som selvfølgeligheder. Jeg tror at det betyder noget at få indarbejdet sådan nogle ting. Hvis man vader ind i sko og arbejdstøj, så signalerer det en vis form for ligegyldighed, og der går faktisk et helt arbejdsdøg herinde hele dagen. Så det er også noget med respekt.”

Som et andet eksempel kan ligeledes nævnes Kirstens interviewcitater fra forrige kapitel, hvor hun beskriver, hvordan Mette (eleven som faldt fra) ikke kunne indordne sig under rammerne på HPL. Kirsten udtaler bl.a.: *”Når hun (Mette, TS) ikke kan stå op og passe sit arbejde, så skal hun ikke være her.”* Kirsten lægger i interviewet vægt på, at eleverne skal indrette deres hverdag, så de kan passe deres uddannelse/arbejde, og at dette er et indsatsområde for botræneren, hvis eleven ikke selv magter at imødekomme disse krav.

Landbrugsuddannelsen udgør altså en rød tråd og et fælles sagsforhold i relation til den socialpædagogiske indsats på HPL. Imidlertid vil jeg knytte to kommentarer til argumentationen for, at landbrugsuddannelsen udgør det fælles sagsforhold imellem botrænere og elever, før jeg går videre med de empiriske analyser af den socialpædagogiske indsats på HPL

Den ene kommentar handler om, at der er en væsentlig pædagogisk pointe knyttet til, at eleverne oplever landbruget og landbrugsuddannelsen som den primære grund til, at de går på HPL.

På et tidspunkt talte jeg med Toms om hans syn på botræningen, og at han som led i uddannelsen også skulle have forløb i køkkenet. Han svarede:

”Jeg er kommet til HPL for at være landmand, ikke husmor.”

Citatet er et eksempel på at eleverne betragter opholdet på HPL som et middel til at få en landbrugsuddannelse. For Tom gælder, at opholdet på HPL primært skal centrere sig omkring landbrugsuddannelsen, og at der ikke skal bruges unødvendig tid på ting, der ikke har med landbruget at gøre, som eksempelvis arbejdet i køkkenet, men også den socialpædagogiske relation til kontaktlæreren. Eleverne kommer altså på HPL for at tage en landbrugsuddannelse, og der er et betydeligt pædagogisk potentiale i, at også den socialpædagogiske indsats er centreret omkring forhold vedrørende elevernes landbrugsuddannelse.

Den anden kommentar hænger sammen med, at den socialpædagogiske indsats på HPL ikke kun er baseret på et fælles sagsforhold omkring elevens landbrugsuddannelse. Botræningen handler også om at hjælpe eleven til, hvordan han/hun kan føre en selvstændig tilværelse, som ud over et arbejde, eksempelvis indebærer at få lavet mad om aftenen, at få gjort rent, at komme til lægen, at have styr på sin økonomi, at indgå i en fritidsaktivitet, at have et socialt netværk osv..

I det kommende afsnit vil jeg komme nærmere ind på botrænerens funktion.

8.5 Botrænerne – mellem støtte og opdragelse

”Jeg hjælper eleverne til at få en hverdag, som ligner min og din.”

Således svarer Karen (botræner på HPL) på mit spørgsmål om, hvad hendes arbejde som botræner består i. En botræner i en fuldtidsstilling har typisk syv elever i botræning, og er ansvarlig for en af HPLs boenheder. I boenhederne er botræneren til rådighed og kan hjælpe eleverne efter behov. Der er et stort spænd i forhold til hvor meget hjælp den enkelte elev har brug for til botræningen, hvilket de to nedenstående citater fra Diana og Karen, som begge er botrænere, indikerer:

”Det jeg har gjort for Dennis i hverdagen er at læse hans breve, og så har jeg hørt til om han har det godt, men der har ikke været brug for, at jeg skulle blande mig ellers.”
(Diana)

Der er en elev, som jeg har lavet et ugeskema med. Det handler om, hvornår han skal stå op, at han skal tage på arbejde, tage hjem, drikke kaffe, lave aftensmad, spise aftensmad, tage til en fritidsaktivitet, gå i seng kl. 22. Det er simpelthen struktur, struktur, struktur. (Karen)

Udover at støtte i forhold til elevernes praktiske gøremål i hverdagen, som eksempelvis at lave et ugeskema, tage med ned i banken, finde et fordelagtigt telefonabonnement eller være med til at købe en ny scooter, kan botrænerne også tjene som sparringspartnere i relation til elevernes mere eksistentielle udfordringer. Botrænerne kan eksempelvis tage med eleverne til psykolog, og efterfølgende være med til at tale om elevens oplevelser med psykologen.

Karen peger dog på, at hun som botræner ikke kun har en støttende funktion. Botræningen indebærer også en opdragende funktion:

”Det handler om at lære dem nogle sociale spilleregler, altså hvordan man taler og gebærder sig. De skal lære noget almen Emma Gad.”

Karen forklarer, at hun eksempelvis siger til eleverne, at de skal skifte tøj, hvis de kommer ind til aftensmaden iklædt arbejdstøj. Som et andet eksempel nævner hun, at der en overgang var en tendens til, at eleverne havde en ubehagelig indbyrdes omgangstone, og at hun i den sammenhæng etablerede regler for elevernes måde at tale til hinanden på.

8.5.1 Vanskelige balancegange

Flere af botrænerne beskriver, hvordan det kan være vanskeligt at hjælpe andre (voksne) mennesker med eksempelvis at styre deres økonomi eller at hjælpe dem med at blive bedre til personlig hygiejne:

”Det er svært at sige til en voksen mand, at han skal sørge for at blive vasket. Det kan også være svært at blande sig i deres økonomi. At sige at du ikke kan få nogle penge, fordi du har ingen, kan være svært.” (Mona)

Eleverne får udbetalt løn hver måned. Af denne løn betaler de husleje og kost på HPL. Enkelte elever har Dankort, og styrer selv deres økonomi, mens andre må nøjes med at få udbetalt 100 kr. to gange om ugen til lommepenge. For den sidstnævnte kategori gælder, at botrænerne løbende arbejder på at give eleverne større grad af autonomi i håndteringen af egen økonomi, hvilket til tider også kan volde vanskeligheder:

”Det er jo meningen, at de skal blive mere og mere selvkørende, men med nogle er det rigtigt svært. Som eksempel kan jeg bruge Hans, som er en sød fyr. Han har været her 1½ år, og han burde være et sted, hvor han skulle være mere selvkørende, men han startede ud med at få tre bøder for at køre på scooter, og det var 4000 kr. Og så får han medicin, og så får han telefonregninger, og det afbetaler han stadig på. Så det er blevet en negativ spiral. Han kommer hele tiden, og spørger om jeg ikke kan sætte 200 kr. over på hans konto. Han har ikke selv indsigt i mekanismerne. Han har ingen anelse om det, men han ved godt, at han ikke har penge.” (Diana)

Som en anden udfordring nævner flere af botrænerne, at personalet på HPL skal være varsomt med ikke at skabe en institutionsboble omkring eleverne:

”Vi skal passe på ikke at pakke dem for meget ind i vat. Eksempelvis siger jeg, at jeg gerne vil hjælpe dig med at finde et nummer til banken, men du skal selv ringe derop.”
(Mona)

Botrænerne udtrykker, at der er flere af eleverne, som har et stort kontaktbehov, som ikke kun kan dækkes, når botræneren er på arbejde. Eksempelvis fortæller Diana og Karen, at de ofte bliver ringet op af elever, hvis de er i tvivl om noget, eller hvis de er havnet i en vanskelig situation:

”Jeg kan blive ringet op kl. 22 af en elev i vanskeligheder. Hvis for eksempel at de har kørt træls ned igennem byen, og så er der nogle polakker, der vil efter dem” (Karen).

Diana beretter at hun havde en elev, der ringede til hende 5-6 gange om dagen. Hans opkald kunne dreje sig om alt fra prisen på en busbillet til, hvilken scooterforsikring han skulle vælge. Diana fortæller, at hun tolkede hans mange opkald som et udtryk for, at eleven var meget usikker, og at han derfor havde et stort kontaktbehov. Hun fortæller videre, at hun lavede en ordning med eleven, hvor han hver gang før et opkald skulle overveje, om han kunne klare det med en SMS i stedet for. På den måde fik hun langsomt trappet antallet af telefonopkald ned.

Eksemplet er illustrativt i forhold til nogle af de dilemmaer, som botrænerne kan stå overfor. På den ene side finder en del af eleverne tryghed i at have en lettilgængelig og hjælpsom kontaktlærer/botræner. På den anden side må eleverne ikke blive for afhængige af kontakten til botræneren. Denne problemstilling kom bl.a. op på et personalemøde. Leo, der står for udslusningen af eleverne i den afsluttende del af uddannelsen, pointerede:

”Vi skal altså sørge for at få deres hverdag til at ligne den de kommer ud til bagefter. Det kan ikke nytte noget, at de går og lever i en alt for beskyttet verden her på Havredal. Ellers gør vi vores elever en bjørnetjeneste.”

Han argumenterede videre for, at mange af eleverne oplever et chok, når de er færdige med uddannelsen, og de efter fyraften sidder for sig selv i en lille lejlighed i en mindre by. Lige pludselig er der ikke længere det sociale netværk, som eleverne havde på HPL. Herudover er den kontaktperson, som står for udslusningen ikke tidsmæssigt til rådighed, i samme omfang som elevernes kontaktlærere på HPL.

8.6 Botræning fra elevernes perspektiv

8.6.1 Bolig

I dette afsnit analyseres elevernes oplevelse af botræningen på HPL. Analysen tager udgangspunkt i de syv elever, som også blev fulgt i forrige kapitel.

Efter de første fire måneder på HPL flytter eleverne fra hovedhuset og ud i nogle af de omkringliggende huse, som eleverne bor i under deres uddannelse. Louise, Pia og René flytter alle til ”Virkelyst”, som er en lille ejendom, der ligger ca. 1½ km fra HPL. På Virkelyst bor der 7 elever, og det er samtidig her hesteuddannelsen har sin base.

På Virkelyst er der botræner på to gange om ugen, og eleverne holder i fællesskab med botræneren et ugentligt husmøde, hvor rengøringsopgaver, madlavning/indkøb, pasning af fyret samt en række andre opgaver fordeles imellem eleverne. Eleverne skiftes til to og to at købe ind og lave mad, og de lærer at føre regnskab med kostpengene og indkøbene.

Lena og Tom flytter sammen i HPLs boenhed på ”Hedevej”, som har plads til tre elever. Hedevej ligger i landsbyen Frederiks, der er beliggende to km fra HPL. Lena og Tom er kærestepar, og de flytter efter eget ønske sammen. På Hedevej kommer der en botræner en aften om ugen, som ligesom på Virkelyst, hjælper med at strukturere ugens forløb. Lena og Tom har glædet sig til at flytte på Hedevej, hvor der er mere roligt, end i hovedhuset på HPL. Tom havde i den sidste tid, mens han boede i hovedhuset, problemer med sygdom og stigende fravær, og han gav selv udtryk for, at det bundede i, at der ikke var tilstrækkeligt med ro omkring ham i hovedhuset.

Dennis flytter som den eneste af de syv nystartede elever ikke sammen med nogle af de andre elever, som startede på HPL i august 2007. Han flytter i stedet til ”Skovhuset” i Thorning, hvor han bor sammen med tre andre elever. Skovhuset er den boenhed, der ligger længst væk fra HPL, og er beregnet til de elever, som har lettest ved at klare sig selv. Skovhuset fungerer som de øvrige boenheder, hvor der en aften om ugen er en botræner tilstede.

Flytningen fra hovedhuset er første skridt imod mere autonomi. Det er samtidig et skridt imod en anden type deltagelse på skolen, hvor eleverne, ved at flytte selv, kommer nærmere en selvstændig tilværelse. Iblant eleverne er der forskellige opfattelser af at skulle fraflytte de trygge rammer i hovedhuset, hvor der hver aften er en botræner til stede. Som tidligere beskrevet var Tom glad for at fraflytte hovedhuset, mens Louise omvendt i 2. interview beskriver:

”Jeg ville hellere bo i hovedhuset, men det må jeg ikke.

Efter Louise havde boet ca. otte måneder på Virkelyst var jeg på besøg i huset. I den sammenhæng gav hun udtryk for, at hun var blevet glad for at bo der, og at hun ikke længere savnede hovedhuset. I udgangspunktet bliver eleverne boende i det hus, som de flytter i efter hovedhuset. Men mange elever flytter alligevel flere gange efterfølgende. Pia flytter eksempelvis op på til stuehuset ved den nykøbte svinegård og René flytter efter et år ud til Dennis i Skovhuset.

8.6.2 Det konfliktuelle forhold til botræningen

Generelt er der blandt de 7 elever en tendens til, at pigerne forholder sig mest positivt til botræningen, hvor der er en bred erkendelse af, at den tjener som en gavnlig hjælp for hverdagen på HPL. Pia udtrykker, at hun har en *”helt fantastisk kontaktlærer”* og at botræningen er en nødvendig del af uddannelsen:

”Det er jo ikke kun landbrug. Det er jo også at vi skal bo selv, og vaske tøj og lave mad, og det er faktisk godt.”

René beskriver, at han også har et fint forhold til sin botræner. Han er dog kritisk overfor at lade botræningen fylde for meget. Han fortæller, at han ikke har behov for hjælp til eksempelvis at styre sin økonomi, og han antyder at han reelt finder det intimiderende, at skolen skal blande sig i sådanne private forhold.

Som kapitlets indledende citat indikerer, er Tom også af den opfattelse, at botræningen skal fylde mindst muligt. Tom beskriver at hans botræningsbehov kan reduceres til hjælp til læsning af breve, og en *”lille snak med kontaktlærerinden, hvis der er noget.”*

Imidlertid kan der spores en interessant udvikling i Toms syn på botræningen over de tre interviews, som jeg foretog. I det første interview beskriver han:

T: *”Så forleden dag, hvor jeg var oppe i banken og skulle snakke nogle regninger, og hvad ved jeg, så siger de: ”Hvad, har du et stykke papir med?”. ”Papir, hvad fanden skal jeg bruge papir til? Det er pengesedler vi snakker om.”. Jeg skulle have haft noget papir med, ellers kan jeg ikke få lov til at hæve på min egen konto. Jeg skulle have haft et stykke papir med her fra Havredal for at få lov til at hæve de penge.”*

TS: *”Synes du at det er dumt eller hvad?”*

T: *”Ja, det synes jeg. Jeg synes at det burde være sådan, at de spurgte lidt mere ind til, hvordan man plejer at gøre det.”*

TS: *”Ja, hvad så inden du begyndte her på Havredal, styrede du selv dine penge der?”*

T: *”Ja, der styrede jeg bare selv.”*

I det tredje interview begynder jeg med at spørge ind til Toms oplevelse af at gå på HPL efter to år. Han lægger ud med at forklare, at de faglige krav er blevet mere omfattende, og kommer herefter spontant ind på sin økonomiske situation:

T: *"Og det (økonomi, TS) har jeg ikke haft hjælp til før nu. Det er jeg først begyndt at skulle have hjælp til i dag, fordi jeg ikke rigtig kunne klare det selv lige. Det gik i ged for mig."*

TS: *"Hvordan det?"*

T: *Jamen, det var fordi jeg havde fået nogle breve fra mit telefonselskab. Det var noget abonnement, vi havde opsagt, men det blev de ved med at skrive regninger på, og det havde jeg egentligt ikke rigtigt fået gjort mere ved."*

TS: *"Men har du ikke en botræner til at hjælpe med det?"*

T: *"Jo, det har jeg, men det har jeg ikke villet have hjælp til. Og nu er jeg så begyndt at få hjælp til det i dag."*

Tom ændrer altså syn på sit behov for botræning, fra i første omgang at mene, at HPL ikke bør blande sig i hans økonomi, til at indse, at han ikke selv kan administrere den.

I det konkrete tilfælde har Tom fået en forskrækkelse over, at hans økonomiske situation var "gået i ged". Han erfarer, at botræningen kan gøre en forskel i forhold til, hvordan han skal klare sin hverdag. Generelt er Toms (nyvundne) positive indstilling symptomatisk for elevernes syn på botræningen, jo længere de når frem på uddannelsen. På et tidspunkt lavede jeg et pilotinterview, hvor jeg afprøvede min første interviewguide på Casper, som på det tidspunkt gik på uddannelsens tredje år. Jeg spurgte, hvad han mente om botræningen:

C: *"Det har jeg det fint nok med. Bare så længe man tager det med godt humør, så er det fint nok. Og jeg har lært en masse."*

T: *"Ja, hvordan det?"*

C: *"Ja, men at lave noget ordentligt mad og sådan. Så nu glæder jeg mig til at flytte for mig selv."*

Eleverne får en fornemmelse af, at de lærer noget i botræningen, og at de dermed klædes på til at klare sig selv, når de er færdige på HPL.

Generelt er det at kunne klare sig selvstændigt i egen bolig stærkt identitetskonstituerende. Selvom mange af eleverne udtrykker nervøsitet over at skulle ud at bo alene efter HPL, er det forbundet med stolthed at klare sig selv, og jo længere eleverne når frem i uddannelsen, jo mere går det op for dem, at botræningen tjener som et middel til at kunne føre en selvstændig tilværelse i egen bolig efter HPL.

Kønsspecifikke forholdemåder

En del af forklaringen på, at flere af drengene generelt forholder sig kritisk til botræningen, kan findes i, at der i dele af den landbokulturelle praksis HPL flourer en række stereotype kønsforestillinger. Når Tom i det første af de to citater ovenfor er kritisk overfor botræningen, handler det til en vis grad om, at der på HPL er kønnede måder at konstruere identitet på. I den Højrup-inspirerede skildring af den rurale livsform blev det beskrevet, hvordan arbejdet inden for landbruget traditionelt har involveret hele familien, men at der også har været en betydelig arbejdsdeling kønnene imellem. Kvinderne har taget sig af det huslige arbejde med rengøring, madlavning og pasning af børn. Hvis de har været engageret i landbrugsproduktion har de typisk passet dyrene eller hjulpet til med regnskabet. Mændene har primært varetaget markarbejdet og passet dyrene. Om det er et levn fra den traditionelle kønsarbejdsdeling inden for landbruget, eller om det skyldes andre forhold, er vanskeligt at gisne om, men pigerne og drengene har i forhold til bl.a. botræningen på HPL adgang til forskellige, kønnede identitetskoder. Køn og identitet står med andre ord i et dynamisk forhold til hinanden, og forskellige typer af identiteter kan ikke forstås uafhængigt af kønnede relationer (Phoenix, 2003). Drengenes kritiske tilgang til botræningen er med andre ord en kønnet, kulturel kode, som drengene har adgang til på HPL. Som et eksempel på en kønnet, kulturelt kodet indstilling til botræningen kan nævnes eksemplet fra prologen, hvor René beskriver køkkenarbejdet som kvindearbejde. Jeg er et utal af gange blevet præsenteret for den samme kommentar fra drengene, når jeg har været i køkkenet. Det synes at være en nærmest obligatorisk holdning iblandt en stor del af drengene på HPL, at køkkenarbejdet er kvindearbejde. Køn har generelt ikke været et fokusområde i afhandlingen. Derfor behandler jeg det ikke nærmere, selvom der kunne være en række interessante kønsspecifikke perspektiver på forholdet mellem identitet, læring og landbokulturel pædagogisk praksis.

8.6.3 Socialpædagogik som forudsætning for læring?

Under mit feltarbejde på HPL satte jeg mig ofte i skolens fællesrum for at skrive noter. Tit kom der elever hen for at snakke, mens jeg sad og skrev. En dag, hvor jeg netop sad og skrev noter, kom Pia for at drikke en kop te med mig. Vi kom til at snakke om, hvordan det gik med hende. Hun fortalte, at det gik bedre efter at hun i en periode havde haft stigende sygefravær. Hun fortalte videre, at hun havde haft en del problemer med sin familie og med en kæreste, og at det havde drænet hende for al energi. Hun havde efterfølgende ikke haft overskud til at tænke på sin uddannelse. Pia fortalte, hvordan hendes kontaktlærer en dag var kommet og spurgt, om de ikke skulle have en snak

sammen. Kontaktlæreren sagde, at Pia ikke virkede til at have det godt. Pia fortalte kontaktlæreren om sin situation, og de aftalte, at Pia for en periode skulle drosle ned for sine fritidsaktiviteter, da hun havde svært ved at overskue dem. Herudover fik kontaktlæreren etableret et forløb hos en psykolog.

Pia fortalte mig, at hun ikke vidste, hvad hun skulle have gjort uden sin kontaktlærer. Før hun fik snakket med kontaktlæreren, havde hun en oplevelse af totalt fravær af overblik og overskud, og hun forklarede, at hun var ved at ryge ned i et sort hul.

Pias fortælling er illustrativ i forhold til, hvordan en del af eleverne på HPL kan opleve, at deres dagligdagsproblemer hurtigt kan eskalere til et uoverskueligt omfang. Pia nævner selv, at hendes kontaktlærers indsats var en forudsætning for, at hun fik overskud til at fortsætte uddannelsen på HPL. Samtidig peger eksemplet dog også tilbage på det tidligere omtalte dilemma omkring risikoen for at skabe en institutionsboble med for stor afhængighed af en botræner. Endelig illustrerer eksemplet, at mange af eleverne på HPL udgør en skrøbelig gruppe, der har brug for et socialt netværk, der kan træde til i tilfælde af problemer.

Tidligere i kapitlet argumenterede jeg for det uhensigtsmæssige i at forstå elevernes sociale, faglige og personlige læring som isolerede arenaer. Den socialpædagogiske og landbrugsfaglige del af uddannelsen kan til tider fremstå som uforbundne praksisser, der eksisterer på forskellige præmisser. Men Pias fortælling viser, at der reelt er tale om komplekst *sammensatte* praksisser, der gensidigt influerer hinanden. Jeg vender tilbage til denne problemstilling, når jeg i kapitel 11 analyserer, hvordan Lena kommer i tvivl om sine faglige orienteringer på uddannelsen. I den sammenhæng diskuterer jeg, hvordan Lenas vanskeligheder med at finde en faglig orientering er resultatet af et komplekst samspil mellem forskellige faktorer, der både knytter sig til landbrugsuddannelsen og Lenas privatliv.

8.8 Konklusion

I det følgende fremføres på punktform kapitlets hovedkonklusioner:

- Selvom afhandlingens hovedfokus er på elevernes landbrugsfaglige læring, er den socialpædagogiske indsats en væsentlig del af den pædagogiske praksis på HPL.
- Den landbrugsfaglige del af uddannelsen udgør en rød tråd i relationen mellem botræner og elev. Hermed er den socialpædagogiske relation præget af et **fælles sagsforhold**.

- Organiseringen af uddannelsen på HPL betyder, at botrænerne har gode forudsætninger for at inddrage landbrugsrelaterede forhold i botræningen.
- Flere af eleverne udtrykker et konfliktuelt forhold til botræningen, men oplever at den klæder dem på til at kunne føre en selvstændig voksertilværelse.

I de resterende empiriske kapitler vil jeg koncentrere mig specifikt om læringslandskaberne på HPL.

Kapitel 9

Kan man have indlæringsvanskeligheder i en malkegrav?

9.1 Introduktion

I dette kapitel vil jeg med udgangspunkt i videooptagelser fra malkegraven på HPL foretage en detaljeret beskrivelse af læringsmiljøet i malkegraven.

Kapitlet tjener tre overordnede formål.

For det første følger jeg i kapitlets Lenas oplæringsforløb. Dermed fungerer kapitlet som en analyse af, hvordan en nystartet elev læres op i malkegraven.

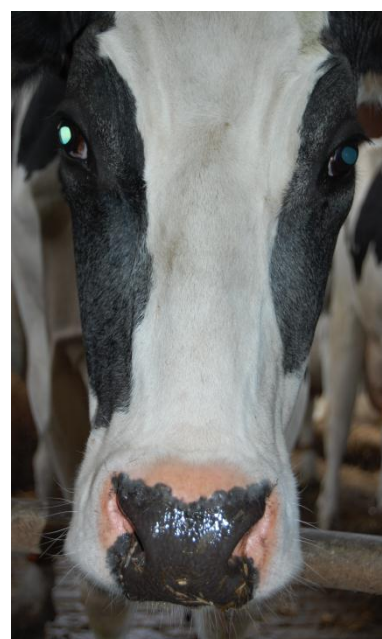
For det andet skal den grundige beskrivelse af malkegraven specifikt bidrage til at forstå et fagligt læringsmiljø på HPL. Samtidig er der mange af de beskrevne karakteristika fra malkegraven, der også kendetegner de øvrige værkstedsbaserede læringsmiljøer på HPL.

Dermed fortæller analysen af læringsmiljøet i malkegraven også noget mere alment om de øvrige læringsmiljøer på HPL.

For det tredje vil det tidligere præsenterede topografiske perspektiv blive anvendt til at analysere malkegraven som læringslandskab. I den sammenhæng vil indlæringsvanskeligheder som fænomen blive diskuteret. Afslutningsvist vil jeg diskutere, hvorvidt et topografisk perspektiv kan nuancere forståelsen af indlæringsvanskeligheder.

9.2 Hvorfor lige malkegraven?

Umiddelbart efter de syv nystartede elever, som vi har fulgt i de foregående kapitler var startet på HPL, sad jeg en dag på forstanderens kontor. På et tidspunkt kom vi til at tale om malkegraven, og han sagde til mig, at malkegraven var skolens bedste læringsrum. Jeg spurgte, hvorfor det forholdt



sig sådan, og han svarede: ”*Det er fordi, at alle eleverne lærer at malke.*”. Jeg blev interesseret i denne udmelding. For det første blev jeg naturligvis optaget af at undersøge de særlige kendetegn ved det læringsrum, som forstanderen beskrev som skolens bedste. For det andet var postulatet om, at alle elever lærer at malke i malkegraven interessant. Som tidligere diskuteret bærer mange af HPL-elevernes forhistorier i det etablerede uddannelsessystem vidnesbyrd om, at de har deltaget i undervisningsaktiviteter, hvor de *ikke* har lært, hvad der didaktisk var intenderet, at de skulle lære. Vi har således et uddannelsessystem, hvor læringsmæssig fiasko eksisterer som en mulighed. Vi har sågar udviklet evalueringsinstrumenter, der vurderer om elever består eller dumper de aktiviteter, som de deltager i. Varenne & McDermott (1998) går så vidt som til at argumentere for, at man i et komparativt uddannelsessystem, har som forudsætning, at nogle elever skal klare sig godt, mens andre skal fejle. På den baggrund er udmeldingen om, at alle elever på HPL lærer at malke i malkegraven interessant, da læringsmæssig fiasko tilsyneladende ikke er en mulighed.

9.3 Fremgangsmåde

Jeg var særligt interesseret i to forhold. For det første ville jeg beskrive og analysere de særlige karakteristika ved det læringsrum, som i HPLs selvforståelse, er skolens bedste. For det andet var jeg optaget af om det forhold, at eleverne på HPL har indlæringsvanskeligheder, spiller en rolle i forhold til deres læring i malkegraven. For at få så mange aspekter ved læringsmiljøet i malkegraven med, valgte jeg at videooptage en elev i malkegraven (se kapitel 5 for metodiske overvejelser i forbindelse med brug af videooptagelser i kvalitativ forskning). Jeg fik mulighed for at følge Lena. Det var et resultat af praktiske omstændigheder, at valget faldt på Lena, da hun som den eneste af de nystartede elever begyndte i malkegraven på det pågældende tidspunkt.

Jeg filmede Lenas første dag i malkegraven, og fik dermed et indtryk af, hvordan eleverne bliver introduceret til malkegraven. For at få et udviklingsaspekt med i forståelsen af læringsmiljøet i malkegraven ventede jeg herefter en måned, før jeg videofilmede Lenas sidste dag i stalden i, inden hun skulle videre på et andet værksted.

Herudover interviewede jeg både forstanderen og malkelæreren om malkegravens betydning på HPL, ligesom jeg i det interview, som jeg alligevel havde planlagt at lave med Lena, spurgte hende mere specifikt ind til episoder fra malkegraven. Som afslutning på forløbet deltog jeg i en af de faste evalueringer, som afholdes efter afslutningen på et værkstedsophold imellem elev og faglærer.

9.4 Lenas første dag i malkegraven

Jeg lægger ud med en relativt detaljeret beskrivelse af Lenas første dag i malkegraven.

Jeg tog fra Århus kl. 04.15, og kørte ind på gårdspladsen på HPL en time senere. Det var stadig helt mørkt. Jeg møder Lena og Poul på gårdspladsen. De kommer gående med lommelygter. De har lige været ude at drive køerne ind. HPL er et økologisk kvægbrug og derfor står køerne ude om natten, hvilket betyder at de skal drives ind, hver gang de skal malkes. Poul har været elev på skolen i et år, og er en dygtig malker. Vi følges om til stalden, hvor vi møder malkelæreren, John, der lige er mødt ind. Normalt møder John først kl. 06, men da det er Lenas første dag i malkegraven møder han tidligere, så han kan introducere hende til, hvordan malkeanlægget startes. Vi går ind i kølerrummet, hvor mælketanken står. Jeg beklager mig lidt over, at malkningen begynder så tidligt om morgenen. De andre lader ikke til at sympatisere synderligt med min indvending.

John introducerer kort Lena til, hvordan malkeanlægget tændes, og hvordan hun skal huske at føre en slange fra malkeanlægget ned i mælketanken.



Malkeanlægget

Herefter går vi ud af rummet og ind til malkegraven. Malkegraven er en naturligt nedsunken platform, som gør, at malkeren kan malke køerne uden at skulle bukke sig ned. Malkegraven på HPL er en såkaldt sildebensmalkegrav, hvor 8 køer (4 i hver side) går ind på malkepladsen. Køerne står med yveret vendt mod malkegraven i en ca. 30 gradersstilling, således at de set ovenfra tager form som et fiskeskrog.



Malkegraven²⁸

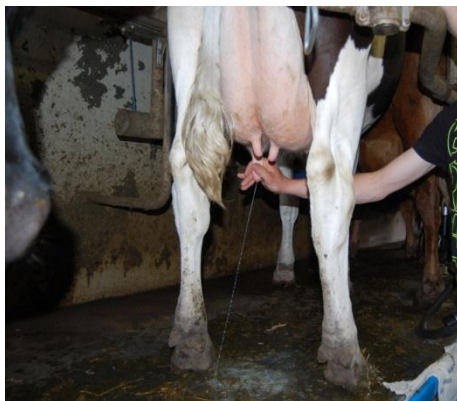
John starter med at sige til Poul, at han skal huske at sætte filteret i. Filteret filtrerer mælken, inden den når ud til mælketanken, og det skal skiftes i forbindelse med hver malkning. Lena betragter Poul, mens han sætter filteret i. John spørger Lena, hvorfor hun tror, at der skal sættes et filter i. Hun svarer, at det er fordi, at alle bakterierne skal opsamles i filteret, hvortil John nikker bekræftende. Poul viser Lena, hvordan malkemaskinerne tændes, hvorefter han beder hende om at gå hen til lemmen i den ene side af malkegraven og lukke de første fire køer ind.

Lena og John går hen til den forreste ko. Alle køerne har et bånd viklet om benet, som indikerer, hvor meget kraftfoder de skal have. Den forreste ko har blåt bånd på, hvilket betyder der skal rykkes tre gange i den snor, der giver den enkelte ko kraftfoder. Inden malkemaskinen sættes på yveret skal hver pat nøje rengøres med en varm, fugtig klud. Imens John forklarer Lena, hvordan hun skal tørre koens patter af, står han selv og tørrer en kos patter af. Han har tydeligvis prøvet det mange gange før. Han siger til Lena:

”Der er en grund til, kluden har fire hjørner. Det er nemlig fordi, at der er et hjørne til alle koens fire patter.”

Efter Lena har rengjort alle fire patter, skal hun inden hun sætter malkemaskinen på, tjekke mælkens konsistens og farve. Det gøres ved manuelt at frembringe 3-4 stråler fra hver pat.

²⁸ Personen på billederne er ikke Lena



Tjek af mælk

John beder Lena om at prøve at malke koen manuelt. Han kommenterer hendes håndelag:

”Du skal op, og så skal du bruge alle fingre her. Ikke det der to-fingersystem.”

Herefter skal malkemaskinen sættes på. Det gøres ved, at malkemaskinen, som består af fire pattekopper, sættes på patterne. Kopperne suger sig selv fast, fordi der er vakuum i slangen, som fører frem til kopperne. Malkemaskinen fungerer som en diende kalv. Mælken løber videre gennem en slange ud i mælketanken i mælkerummet. Malkemaskinen tager ca. fem minutter om at malke en ko.

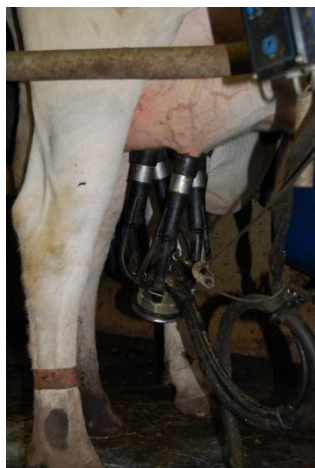


Påsætning af malkemaskine

I starten har Lena svært ved at få malkekopperne til at sidde fast. Hun suger for meget luft ind i malkemaskinen, og derefter kan kopperne ikke gribe fat om koens patter. Det larmer en del, når

malkemaskinen tager luft ind. John hjælper hende, og slutter af med at sige:

”Når du er rigtig skrap, så hører du slet ikke, at man sætter maskinen på. Kunsten er at man kan gå nede at malke, uden at man kan høre det. Når du føler, at maskinen er hvor den skal være, så knækker du lige slangen, så den ikke suger luft.”



Malkning

Efterhånden som yveret begynder at blive tomt, og der kommer mindre mælk, mindskes vakuomet i malkemaskinen. Når malkningen er færdig, falder kopperne selv af patterne, og yveret skal efterbehandles med en bakteriebehandlende spray.

Da de er færdige med de fire køer i den ene side af malkegraven (Poul har i mellemtiden malket de fire andre køer i den anden side), lukker Lena køerne ud i stalden, inden de fire næste køer lukkes ind.

Lena går hen for at malke den forreste ko, men John siger, at hun skal vente.

J: ”Hvad for en farve har hendes bånd?”

L: ”Rød.”

J: ”Rød, ja. Det betyder at hun skal malkes i spand. Hvorfor er det at vi spandmalker hende?”

L: ”Det er fordi hun lige har fået kalv.”

J: ”Ja, det kunne det godt være. Men det er faktisk fordi hun lige har haft yverbetændelse. Men husk altid at kigge godt på, hvilke bånd de har på.”

Det er tydeligt, at Lena er vant til at omgås dyr. Hun har en rolig omgang med køerne, og hun klapper dem flere gange kærligt.

På et tidspunkt, hvor alle fire køer i Lenas side har fået malkemaskinerne på, står hun og venter med hænderne i lommen. John kommer let smilende hen til hende og siger:

J: "Så er der en ting. Ved du hvad det er? Jeg er god til at sy. Hvis nu man har hænderne nede i lommerne, mens man er hernede, så syr jeg lommerne til."

L: "Ja."

J: "Når det bliver ti graders frost, så kan jeg forstå det, men ellers skal vi ikke have hænderne nede i lommerne."

Lena arbejder selvstændigt med at malke køerne. Hun har svært ved at huske, hvor mange kraftfoderryk de enkelte farvebånd på køerne symboliserer, og hun har også en del vanskeligheder med at sætte malkemaskinerne på køernes patter. På et tidspunkt, hvor hun malder en af køerne manuelt, spørger hun:

L: "Var det sådan?"

J: "Jahh, der kommer da mælk ud, og det er da det væsentligste, og mælken ser flot ud. Kan du vænne dig til ikke at skulle hen bag koen, så gør det. Fordi du behøver jo ikke at kigge på patten, mens du malder den. Men det er nu fint nok."

Lena får dog bedre og bedre styr på at sætte maskinerne på. John og Poul står og snakker om nogle numre, der skal tjekkes på køerne. John spørger om nogle af køerne var i brunst, da de hentede dem ude på marken. Overfor Lena er John tydeligvis mesteren, der lærer Lena at malke, mens han overfor Poul nærmest indtager en kollegial rolle.

John beder Anita, som går i stalden og ordner kælvningsbokse om at komme med en spand til en spandmalker. Hun sætter spanden og er på vej tilbage til sit arbejde. John stopper hende:

"Prøv lige at kigge her. Den er møgbeskidt. Farvel, du kommer igen, når den er ren."

Generelt er der ikke meget kontakt mellem Poul og Lena. På et tidspunkt hjælper Poul Lena med at få malkemaskinen på en ko, der hele tiden sparker maskinen af, men ellers synes der ikke at være meget fælleshed i opgaveløsningen eleverne imellem.

Da alle køerne er blevet malket bliver Lena introduceret til, hvordan anlægget skal rengøres. Alle malkemaskinerne samt det øvrige malkeudstyr skal vaskes, tørres og desinficeres efter hver malkning.

Lena og John går tilbage til filteret, og tager det op. Det har lidt skidt på sig, men John siger, at det ikke er meget, og at det kan tages som et udtryk for, at de har været grundige med at vaske køernes pletter.

Kl. 7:45 er malkningen overstået. Lena går over i omklædningsrummet og klæder sig om inden morgenmaden kl. 8.

9.5. Anden videooptagelse af Lena i malkegraven

3½ uge efter mine første videooptagelser af Lena i malkegraven, kører jeg igen hjemme fra Århus for at optage Lena i malkegraven. Denne gang kører jeg allerede kl. 04, da jeg skal være med til at hente køerne ind fra marken. Lena står og venter foran stalden sammen med Ole, som er en ældre elev. Det er helt mørkt og de har lommelygter med. Vi går ud til en af de nærliggende marker, hvor køerne står. Lena og Ole får hurtigt køerne samlet, og i flok begiver vi os tilbage til stalden. Lena forklarer, at det ikke er et problem at få køerne med ind til malkningen, fordi de ved, at de får foder. Lena skal i dag selv starte malkeanlægget. Ole går ind i stalden, mens John først møder senere ind til morgenmalkningen. Jeg begynder med at filme hende i rummet med mælketanken. Hun tøver og virker usikker på, om hun får det gjort rigtigt. Hun er flere gange i vildrede, men får til sidst overbevist sig selv om, at hun har tændt anlægget rigtigt. Hun går ned i malkegraven og prøver at tænde for malkemaskinerne. Også det volder hende problemer, og hun må til sidst kalde på Ole, der kommer og hjælper hende. Ole har kun tre måneder tilbage af uddannelsen på HPL, før han skal i gang med sin udslusningspraktik. Han er en fagligt dygtig elev. Han instruerer i korte sætninger Lena i, hvordan hun skal starte malkemaskinerne.

De lukker køerne ind, og går i gang med at malke. Lena har tydeligvis gjort betydelige fremskridt siden sidst. Hun arbejder fortsat relativt langsomt, men ser ud til at have et mere sikkert håndlag. Hun har fået arbejdet en tydelig rutine ind, hvor hun starter med at give alle fire køer i hendes side ét ryk kraftfoder. Herefter vasker hun deres yvere, inden hun sætter malkemaskinerne på, og afslutter med at give dem det antal ryk kraftfoder, som båndene på køernes ben signalerer.

John møder ca. ind kl. 6.15. Han kommer ned i malkegraven, og går hen og kigger til en af maskinerne. Efter lidt tid kommer han hen til Lena:

J: "Hvor var køerne her fra morgenen af?"

L: "På mark 6"

J: "Dem alle sammen?"

L: "Ja"

J: "Nå, men det var da godt."

John går videre hen og kigger på nogle spande.

John hjælper stadig Lena med det malketekniske, hvor han særligt er opmærksom på, at hun suger meget luft ind, når hun sætter maskinerne på. Han instruerer Lena i, hvordan hun skal knække slangen inden hun sætter maskinen fast til koens yver. Han gør dog også opmærksom på, at det er et håndelag og en teknik, der skal læres, og at det tager tid. Med lune i stemmen siger han:

J: "Men om sådan 20.000-30.000 køer, så er den ved at være der."

I malkegraven virker Lena relativt let afledelig, og hun vil gerne snakke, så John prøver at få hende til at malke lidt hurtigere. Herudover stiller han hele tiden små praksisnære spørgsmål, som eksempelvis, hvorfor man skal have rene hænder når man malker, hvorfor det er vigtigt at tørre patterne godt af osv. Overfor Ole kommer John ikke med malketekniske anvisninger. Det er ikke nødvendigt. I stedet stiller han spørgsmål, der relaterer sig til emner, som de er stødt på tidligere, eller har behandlet i klasserumsundervisningen. Eller også aftaler han praktiske gøremål, som de skal lave senere på dagen. Endeligt er det tydeligt, at John, overfor de ældre elever, bruger tiden med dem på at gøre dem opmærksom på, hvordan de skal agere, når de efterfølgende skal ud på en arbejdsplads inden for landbruget. Eksempelvis spørger John på et tidspunkt Ole:

J: "Var du bedre venner med vækkeuret her til morgen?"

O: "Ja."

J: "Nåhh, det var da godt."

Da de er ved at være færdige med malkningen hjælper Ole og Lena hinanden med at rengøre malkeanlægget. Lena læner sig op ad Ole, der omvendt er opmærksom på, at det er Lena, der skal lære at gøre rent. Han forklarer hende tålmodigt, hvad hun skal gøre, når hun er i tvivl. Da de skal tjekke filteret, finder de ud af, at Lena har glemt at sætte det i, da hun igangsatte anlægget fra morgenstunden. Filteret er vigtigt for at sikre renheden i mælken, og hendes forglemmelse kan få konsekvenser for mælkens kvalitet. Ole kommenterer bekymret:

"Det kommer vi til at se på næste afregning fra mejeriet."

Lena skynder sig imidlertid ind til John, hvor hun noget brødbetynt fortæller om sin forglemmelse, men John siger bare:

”Nå, Lena, det er hvad der sker. Bare du husker det til næste gang, så skal det skam nok gå.”

9.6 Malkegraven som læringsrum

I resten af kapitlet vil jeg analysere, hvad der karakteriserer malkegraven som læringsrum.

Nedenstående punkter vil blive belyst, og der vil i forbindelse med analyserne af de forskellige punkter også inddrages teoretiske refleksioner:

1. Malkegraven som kulturhistorisk landskab
2. Læring og rutiner
3. Affordances i malkegraven
4. Malkegraven som overskueligt læringslandskab
5. Indlæringsvanskeligheder i malkegraven?

9.6.1 Malkegraven som kulturhistorisk landskab

Malkning drejer sig ikke alene om at lære tekniske malkefærdigheder. Malkning er også et gammelt, stolt håndværk med en lang kulturhistorie som har rødder i landbokulturel historisk tradition for, hvordan arbejdet på landet skal udføres. At lære at malke drejer sig således både om at opnå de tilstrækkelige tekniske malkefærdigheder, som altså ifølge John opnås efter at have malket mindst 20.000-30.000 køer. Men at blive god til at malke drejer sig i lige så høj grad om at arbejde i overensstemmelse med de værdier, som knytter sig til at opholde sig i og arbejde i en malkegrav. Disse værdier indebærer eksempelvis at møde til tiden, have en god omgang med dyrene, arbejde i et passende tempo, udføre arbejdet ordentligt, have en høj hygiejnestandard og så videre. Et konkret eksempel på, at der knytter sig nogle værdier til arbejdet i malkegraven, er situationen, hvor Lena står med hænderne i lommerne, og John beder hende om at tage dem op igen. John beder ikke Lena om at tage hænderne op af lommerne, fordi det forringer mælkens kvalitet, at hun står med hænderne i lommerne. Det handler snarere om, at John ved, at det ikke vil blive værdsat, hvis Lena står med hænderne i lommerne hos en kommende arbejdsgiver. Herudover provokerer det givetvis også John en anelse, da han selv er opvokset med, at man ikke står med hænderne i lommerne, når

der arbejdes. Jeg spurgte i et efterfølgende interview John ind til episoden med hænderne i lommen, hvortil han svarede:

”Altså om vinteren, når det er pivekoldt, så accepterer jeg det da også. Jeg går da også med hænderne i lommerne, ork. Men man skal passe på, at det ikke bliver en vane, fordi at det er ikke til gavn for nogen, og heller ikke for dem selv, overhovedet ikke.”

Som en anden illustration på, at der er nogle bestemte værdier på spil i malkegraven kan nævnes, at John nærmest ikke kommer med malketekniske anvisninger til de mere erfarne elever i malkegraven. I stedet bruger han tiden på at drøfte faglige forhold med dem, eller at formidle en arbejdsdisciplin og arbejdsmoral til eleverne, som eksempelvis i tilfældet med Ole, der flere gange havde haft vanskeligheder med at høre vækkeuret.

Landskabets temporalitet

Disse eksempler kan tolkes som illustrationer af, hvordan landskabet med Ingolds (2000) ord, er temporalt. Som allerede beskrevet indebærer dette at mennesker, igennem deres praksisser, viderefører historiske processer i landskabet. Det er i denne forbindelse, at Ingold lancerer sin neologisme *taskscape/praksislandskab*, som er udtryk for en dynamisk forståelse af landskabet, hvor landskabets historicitet smelter sammen med de sociale praksisser, der udspiller sig inden for det. Praksislandskabsbegrebet er således et mønster af aktiviteter, der bliver udført af aktører således, at de i deres praksis har inkorporeret landskabet som helhed. Praksislandskabet udtrykker med andre ord, at der i menneskers praksisser er indlejret en specifik kulturhistorie. Dermed lægger Ingolds tilgang op til at analysere malkegraven som et kulturhistorisk landskab, hvor den historiske kontinuitet og forandring sammenholdes. Det er dog vigtigt at pointere, at Ingolds praksislandskabsbegreb ikke har sit analytiske fokus på historien i sig selv, men derimod på den måde som historien er sammenholdt med de aktuelle praksisformer, som udspiller sig inden for landskabet (Ibid, Agergaard, 2005). I forhold til arbejdet i malkegraven er pointen således, at John og også de ældre og mere erfarne elever, gennem deres praksisser i malkegraven kropsliggør og viderefører en række landbokulturelle værdier. Der er med Holland & Laves (2001) ord tale om *”history-in-person”*, hvor personer materialiserer/kropsliggør historiske praksisser i aktuelle praksisser. Som eksempel kan nævnes, at John altid sørger for at holde en god orden nede i malkegraven, så det ikke roder med eksempelvis malkespande og flasker med desinfektionsmiddel til køernes yvere. Måden som disse værdier kommer til udtryk, udspringer således dels af en

landbokkulturel, historisk praksis for, hvordan man (inter)agerer i et arbejdsfællesskab, og dels af, hvilke rammer malkegraven stiller til rådighed for de praksisser, der udspiller sig i den.

At arbejdet i malkegraven også drejer sig om at praktisere nogle landbokkulturelle værdier kom ligeledes frem i evalueringen af Lena efter hendes forløb i stalden. Under punktet 'arbejdstempo' lyder ordvekslingen mellem Lena og John således:

L: "Hvis det er noget, jeg godt kan lide, så er jeg omhyggelig, og så tager det lang tid. Det gør ikke mig noget, at det tager lang tid, det er jo læreren, det gør noget."

J: "Kommer jeg sommetider og brokker mig lidt?"

L: "Ja"

J: "Ja, er der en grund til det?"

L: "Det ved jeg ikke, lidt."

J: "Ja, det er der faktisk. Fordi, det må jo ikke kun gå op i hygge. Det er vældig hyggeligt at gå at klappe køerne, når vi malker, men det er jo ikke særlig produktivt."

I dette eksempel er det tydeligt, at John ønsker, at Lena skal forbedre sit arbejdstempo. Det er fint, at hun viser omsorg for dyrene, men arbejdet skal samtidig også udføres i et passende tempo. Omvendt lægger John i evalueringen meget kraftigt vægt på de områder, hvor Lena lever op til de forventede værdier. Eksempelvis fremhæver han Lenas fine mødedisciplin og rolige omgang med dyrene, som forhold der skal bygges videre på.

Med sin beskrivelse af temporaliteten i landskabet og praksislandskabsbegrebet bidrager Ingold med et perspektiv på en rehabilitering af det konkrete (kulturhistoriske) landskab som en væsentlig ressource for læring.

I kognitiv-funktionalistisk inspireret læringsteori beskrives læring som en proces, hvor individet begynder at beskæftige sig med det konkrete for dernæst at bevæge sig over imod dannelsen af abstrakte begreber (jf. Lave & Packers, 2008 distinktion imellem primitiv og forædlet viden). I modsætning hertil forsøger Ingold at formulere en bestemmelse af læreprocessen som en beboelse af den konkrete praksis, der omgiver os i vores praktiske hverdag. Læreprocessen er her ikke alene rettet mod at søge at vide noget mere om denne omgivende praksis. Det væsentlige er, at processen er rettet mod at bebo den praksis, som den enkelte tager del i. Læring handler således om individers aktive engagement og deltagelse i konkrete og stedbundne praksisser. I kapitel 10 kommer jeg nærmere ind på en kritisk perspektivering af forståelsen af læring som beboelse af et landskab.

Malkegraven som identitetsmarkør

Når læring vedrører beboelse af stedbundne praksisser, bliver denne beboelse også en identitetskonstituerende proces. Læringen kommer dermed til at indebære en bevægelse imod at føle sig hjemme i den praksis, som man deltager i. Ved at være en del af arbejdet i malkegraven på HPL lærer Lena, som allerede beskrevet, ikke kun at malke. Hun kobler sig også identitetsmæssigt til malkegraven som læringslandskab, og derigennem indirekte til landbruget som erhverv. Når hun arbejder i malkegraven, indretter hun sin tilværelse efter malkningens og køernes rytme. Hun går tidligt i seng om aftenen, da vækkeuret ringer klokken 04, hun tager sit arbejdstøj på, henter køerne på marken, maler køerne og gør endeligt anlægget rent. Herefter arbejder hun i stalden, sover til middag og gør klokken 15 klar til eftermiddagsmalkningen. Store dele af hendes tilværelse er altså rettet ind efter rytmen i malkegraven. Eller som en anden elev udtalte under et interview:

”Når jeg er i malkegraven, så føler jeg mig som en landmand.”

Malkegraven, og de praksisser der udspiller sig i den, fungerer altså som en identitetsmarkør for Lena og de øvrige HPL-elever.

9.6.2 Læring og rutiner – malkegraven som et strategisk-pædagogisk læringsrum

Da jeg interviewede forstanderen om læringsmiljøet i malkegraven beskrev han:

”Noget af det gode ved malkegraven er, at det er en opgave, der kommer igen og igen 365 dage om året, to gange om dagen. Så det er en god opgave i forhold til at oparbejde en masse rutine og sikkerhed.”

Ud over at malkningen både udgør en betydelig indtægtskilde på HPL, og også er et vigtigt arbejdsområde inden for landbruget, udfylder den, som citatet anviser, en pædagogisk funktion. Malkegraven bruges til at give eleverne en oplevelse af, at de kan magte en opgave. Mange af eleverne starter på HPL med en ringe tro på egne evner. Afhængigt af hvilket hold eleverne starter på, kommer de hurtigt ind og får et forløb i malkegraven. Eksempelvis havde Lena været tre uger på HPL, før hun begyndte på staldholdet, som står for malkningen. I modsætning til eksempelvis meget markarbejde (som harvning, såning eller høst), som er mere sæsonbetonet er det nemt hurtigt at få oparbejdet en god rutine i malkearbejdet. Allerede den første dag, hvor jeg er med Lena i malkegraven, er hun således en vigtig aktør i dagens malkning. Hun får ansvar for sin egen side i malkegraven, hun bliver sat til at vaske malkeanlægget af osv.. Da jeg knap en måned efter kommer

tilbage og filmer hende igen, har hun gjort betydelige fremskridt. Hun arbejder mere autonomt, hun arbejder hurtigere og hun har generelt et bedre håndlag, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved at malkekopperne ikke længere tager så meget luft ind, når hun sætter dem på køernes yvere. Herudover er hun tydeligt ved at være en del af 'malkegravsjargonen'. Bl.a. deltager hun på lige fod i snakken om køer, som fortjener særlig opmærksomhed i forhold til eventuel yverbetændelse. Hun fortæller mig også om "Sorte Sarah" eller "Psykopatkoen", som er navnet på den ko i flokken, der hele tiden sparker malkemaskinen af.

Der er ligeledes sket en udvikling i de spørgsmål, som John stiller Lena i malkegraven. På Lenas første dag i malkegraven har Johns spørgsmål en mere retorisk karakter: "Hvilken farve har koens bånd?", "hvor mange ryk betyder rødt bånd?", "hvorfør er det vigtigt med god hygiejne, når vi malker?". Under den anden videooptagelse gentager John denne type af retoriske spørgsmål, der har til hensigt at lære Lena at malke på den "rigtige" måde. Men da John eksempelvis spørger ind til, hvor køerne var fra morgenen af, og Lena svarer tilbage, at de var på mark 6, er det ikke længere kun et retorisk spørgsmål, der tjekker Lenas viden vedrørende relevante forhold om malkningen. Det er også spørgsmål, der relaterer sig til den daglige praksis i malkegraven, og hvor Lena kan byde ind med en viden, som er relevant for John og de øvrige elever, som opholder sig i malkegraven. I næste kapitels analyse af lærerståsteder analyserer jeg specifikt lærernes forskellige måder at stille spørgsmål på.

Lena har stadig meget at lære i forhold til at blive en rigtigt dygtig malker, men som eksemplerne ovenfor viser, er der allerede i løbet af det lille interval på en måned, der er gået mellem videooptagelserne, sket en ændring i Lenas måde at deltage i malkegraven på.

Malkegraven tjener altså, hvad der kunne kaldes, en strategisk pædagogisk funktion i forhold til at lade de nyankomne elever opleve en hurtig fornemmelse af mestring af en central landbrugsfaglig opgave. I den sammenhæng spiller det en væsentlig rolle, at arbejdet i malkegraven har et rutinepræg, der gør at eleverne får mulighed for at oparbejde en sikkerhed i malkningen.

Malkegraven tjener også en strategisk-pædagogisk funktion i forhold til at give de mere erfarne elever en øget ansvarsfølelse for arbejdet i malkegraven. Bl.a. udfylder de ældre elever en vigtig rolle i forhold til at lære de nyankomne elever op. Under mine analyser af videooptagelserne hæftede jeg mig imidlertid ved, at Lena relativt sjældent kommunikerer med de ældre elever i malkegraven. Hun trækker primært på John, når han er tilgængelig. Men Lena vægrer sig dog ikke ved at spørge de andre elever om hjælp, når John ikke er til stede. Under interviewet gav Lena

udtryk for, at hun synes at det gav en dejlig tryghed at gå sammen med de mere erfarne elever i malkegraven. Denne elev-til-elev-læring er der generelt bevidsthed om betydningen af på HPL, hvilket forstanderen udtrykker på denne måde:

"Det er meget typisk, at der går 2 eller 3 elever sammen nede i malkegraven, hvor der måske er en, der har helt styr på, hvordan opgaven skal løses, og så er der en med, som ikke er helt inde i tingene endnu. Og der kan man virkelig se, at det der gode gammeldags mesterlæreprincip, det fungerer i praksis, altså det er ikke nok med, at de bare skal erhverve sig den viden omkring hvordan det er at udføre opgaven, men de skal også give den viden videre til en ny elev."

Citatet illustrerer, at de ældre elever pålægges et ansvar for at lære de nyankomne op. På mange måder er malkegraven som læringsrum særligt velegnet til at lade eleverne fungere som læringsressourcer for hinanden. Dette skyldes, at der altid skal være flere elever om malkningen, at de arbejder tæt ved siden af hinanden og at malkningen foregår to dage om dagen, så eleverne i fællesskab kan etablere nogle samarbejdspraksisser.

Teknologisk udvikling inden for landbruget

Som inden for alle andre brancher har landbruget igennem de seneste årtier gennemgået en betydelig teknologisk udvikling. Dette gælder også inden for malkning. I dag benytter mange landmænd sig af fuldt automatiske malkerobotter til malkningen. Det betyder, at der i det danske landbrug vil komme færre og færre malkegrave, som vi ser den på HPL. Det kunne derfor indvendes, om det ikke er u hensigtsmæssigt, at eleverne skal bruge så relativt stor en del af deres uddannelsestid med rutinepræget arbejde i malkegraven, som de gør på HPL. Imidlertid er der fortsat gode argumenter for at bevare læringsmiljøet omkring malkegraven. For det første tjener malkegraven, som jeg har argumenteret for i dette afsnit, til at eleverne kan få nogle succesoplevelser omkring en landbrugsfaglig aktivitet. For det andet har fortsat mange landmænd i dag malkegrave. Dette betyder at flere af HPL-eleverne efterfølgende bl.a. får ansættelse på deres malkefærdigheder. Eksempelvis kan det nævnes, at blandt de fire tidligere HPL-elever, som jeg har besøgt på deres arbejdspladser, havde to af dem ansættelse på bedrifter, hvor køerne fortsat blev malket i en gammeldags malkegrav.

Dermed kan rutinearbejdet i malkegraven både siges at tjene en pædagogisk funktion i forhold til at give eleverne nogle oplevelser af mestring. Men det tjener også til at kvalificere eleverne på HPL til arbejdsmarkedet.

Teoretisk perspektivering

Generelt har vores uddannelsessystem siden 1970'erne med opblomstringen af den frigørende pædagogik været skeptisk overfor potentialerne i såkaldt reproducerende læringsformer, hvor eleven lærer gennem udførelse af rutinemæssige opgaver (Elmholdt, 2003). Rutineprægede opgaver er blevet forbundet med ensformig og udbytende industriproduktion samt den "sorte skole". I stedet er idealet i dag, at uddannelse skal være et frigørende og overskridende projekt, hvor den enkelte elevs selvudvikling er i centrum (se eksempelvis Nielsen, 2005; Brinkmann, 2005).

Inden for dele af det situerede læringsperspektiv/mesterlærelitteraturen (Nielsen & Kvale, 1999; Nielsen & Kvale, 2003) betones dog, hvordan rutinebaseret læring kan indeholde betydelige læringspotentialer. Eksempelvis peger Musaeus (2003) på, at rutinepræget arbejde på en arbejdsplads kan give lærlingen indsigt i, hvordan arbejdet kan tilrettelægges effektivt, hvordan man lærer at planlægge sit arbejde og at rutinemæssige opgaver generelt kan bibringe lærlingen et helhedsindtryk af arbejdspladsen. Musaeus betoner dog, at læringen ikke kun må basere sig på rutinepræget arbejde, og at lærlingen skal have adgang til en mangfoldighed af aktiviteter. På samme vis beskriver Nielsen og Kvale (2003), efter ligeledes at have argumenteret for læringsressourcerne i rutinepræget arbejde:

"Ensidigt rutinearbejde er naturligvis på længere sigt en væsentlig læringsbarriere." (Nielsen & Kvale, 2003: 257).

Nu kunne der stilles det samme spørgsmål: Er arbejdet i malkegraven et rutinearbejde, der på længere sigt vil udgøre en læringsbarriere for eleverne på HPL?

For det første kan det indvendes, at malkningen, på trods af at være et rutinepræget arbejde, er en kompleks praksis, der kræver både koncentration, forudsigelighed og overblik. Herudover er der ikke så mange køer på HPL, at malkningen kan udfylde en hel arbejdsdag. Endelig skifter eleverne så ofte værksteder, at de samlet opholder sig en relativt begrænset del af deres uddannelsestid i malkegraven.

Dog får nogle af eleverne efter HPL arbejde, hvor malkningen udgør langt størstedelen af deres arbejdstid. På et tidspunkt var jeg på besøg hos en elev, der var i udslusningspraktik på en bedrift med 700 malkekvæg, der blev malket i malkegrav. Her indgik eleven i et malketeam, hvor langt størstedelen af dagens arbejde gik med at malke. Eleven gav udtryk for at være glad for arbejdet, og blev efter praktikken fastansat på bedriften.

På et tidspunkt interviewede jeg en anden elev, der var i gang med sin udslusningspraktik. Jeg spurgte, hvad han lavede i praktikken:

”Jeg fodrer og malker køerne, og ser om de er i brunst, men det kører meget i samme rytme. De samme opgaver hver dag, det kan jeg godt lide.”

Eleven fremhæver her rutineaspektet som noget positivt ved arbejdet. Det er således oplevelsen af at udføre de samme opgaver hver dag, der for denne elev, giver arbejdet kvalitet. Jeg har iblandt eleverne oplevet forskellige perspektiver på at skulle udføre rutinepræget arbejde hos deres praktikværter (se kapitel 11), men flere af HPL-eleverne profiterer tydeligvis af at indgå i læringsmiljøer med stor grad af rutine og genkendelighed, hvilket også andre undersøgelser af elevmålgruppen peger på (Gudmundsson & Jensen, 2005; Andersen, 2007).

Et andet forhold der gør, at det til tider rutineprægede arbejde i malkegraven opleves positivt af eleverne er, at der tjenes penge på mælken. Afhængigt af de stærkt skiftende økonomiske konjunkturer inden for landbruget genereres der i malkegraven et betydeligt økonomisk overskud hvert år. Forstanderen formulerer det således:

”Og så betyder det noget, at det er et rigtigt landbrug vi har på stedet, at vi sælger mælk for over en million kroner om året. Så eleverne ved godt, at det er en vigtig opgave at skulle malke køer.”

For eleverne er det således motiverende at deltage i en autentisk landbrugspraksis i malkegraven, hvor de får ansvaret for en relevant opgave. Det autentiske aspekt viser sig også i det forhold, at køerne skal malkes i forbindelse med ferier og helligdage, hvor eleverne i fællesskab med John har ansvaret for, at køerne bliver malket. I weekenderne er det altid et hold af elever, der alene står for malkningen. Her bliver de sammensat i små grupper, hvor der minimum er en rutineret elev, der har godt styr på malkningen. På samme vis er det elever, der dækker malkningen under ferie og helligdage. I forbindelse med juleferien søges malkningen eksempelvis organiseret, så der enten er en lærer eller en elev, der bor i nærheden af skolen, som kan varetage malkningen.

Et mere praktisk argument for nødvendigheden af at have indarbejdet nogle klare rutiner i arbejdet i malkegraven på HPL er, at køer har brug for genkendelighed og rutiner. For at få en ko til at yde maksimalt er det vigtigt, at malkningen forløber på samme måde fra dag til dag, hvilket naturligvis er en stor udfordring på HPL, hvor så mange forskellige elever løbende kommer i malkegraven.

9.6.3 Malkegraven som overskueligt læringslandskab

Efter malkningen den første dag fulgtes jeg med Lena og Poul over til omklædningsrummet. Poul fortalte her, at det var rart, at der kun var 50 køer i malkegraven på HPL. Han beskrev, at han har svært ved at indlære, når der foregår for mange ting omkring ham, og derfor er det positivt, at der kun er 50 køer på HPL.

Poul fremhæver her, hvordan han bedre kan lære, når han ikke skal forholde sig til for mange ting på samme tid. Reelt er malkningen en kompleks praksis, der indeholder mange forskellige komponenter; malkeanlægget skal tændes, køerne skal have varierende mængde kraftfoder, nogle køer skal malkes i en spand, yverne skal rengøres ordentligt, malkekopperne må ikke suge for meget luft ind osv.. På den baggrund kan det indvendes, at både Poul og Lena skal forholde sig til en lang række ting i malkegraven. Men noget af det, som kendetegner malkegraven er, at det er en nøje reguleret praksis, hvor aktiviteterne i vid udstrækning er forhåndsbestemte, og hvor brugen af rummet står klart for eleverne. Hvis malkegraven skal sammenlignes med et mere traditionelt skolelæringsrum kan der eksempelvis refereres til Bang (2000), der med inspiration fra en økologisk/gibsoniansk tilgang har beskrevet gymnasieelevers læreprocesser i fysik. Bang beskriver et eksempel, hvor fysiklæreren benytter et diagram, der illustrerer en bolds bane, når den kastes af sted, og hvor boldens hastighed og kræfter, der virker på den, er indtegnet som vektorer. Bang pointerer, at læreren har svært ved at forstå elevernes problemer med diagrammet, fordi han som fysikkyndig direkte kan aflæse størrelsen af boldens lodrette og vandrette hastighed og kræfterne der virker på den af diagrammet. Læreren kan altså direkte percipere de væsentlige informationer i diagrammet, mens eleverne endnu ikke har fået justeret deres perceptuelle apparat, så de er i stand til det. Bang viser videre, hvilke pædagogiske udfordringer det stiller fysiklæreren i, at han altså er i stand til at percipere diagrammet direkte, mens hans elever ikke er det.

Eksemplet med fysikeleverne kan anvendes som analogi til mange af de vanskeligheder, som målgruppen fra HPL støder på i store dele af det etablerede uddannelsessystems undervisningspraksisser. I grove træk kan eleverne siges at have vanskeligt ved direkte at percipere de tjeneligheder, som ”bøgerne” og den skolestiske undervisningspraksis generelt tilbyder dem.

Hvis vi vender tilbage til det teoretiske kapitels sontring mellem læringsrum kendetegnet ved henholdsvis blød og hård funktionalisme (Kirkeby, 2006), kan malkegraven karakteriseres som et rum, der i udpræget grad er præget af en hård funktionalisme, hvor arkitekturen faciliterer specifikke og fastlagte aktiviteter: Malkeanlægget kan kun tændes på én bestemt måde, malkekopperne skal sættes på yverne, og er ikke meningsfulde at anvende andre steder, båndene på

køernes ben refererer nøjagtigt til, hvor meget kraftfoder køerne skal have osv.. Kirkebys beskrivelse af et rum præget af hård funktionalisme kan begrebsmæssigt sammentænkes med Gibsons affordancebegreb. Den hårde funktionalisme i malkegraven er udtryk for, at der er mange umiddelbart letaf læselige affordances eller affordances, der når de først er blevet forklaret og illustreret, er tydelige. Her tænker jeg eksempelvis på, at malkemaskinerne kun kan sættes på køernes yvere på en bestemt måde, eller at båndenes farver på køernes ben klart signalerer, hvor meget kraftfoder køerne skal have. Samtidig forventes Lena at agere på en bestemt måde, når hun træder ind i malkegraven. Hun skal have en rolig omgang med køerne, så de ikke stresses og hun skal ikke stå med hænderne i lommerne, mens køerne malkes. I forhold til det tidligere afsnits beskrivelse af malkegraven som et kulturhistorisk landskab, kan der i den sammenhæng tales om, at der i malkegraven er en række kulturelt stærkt kodede affordances.

I forhold til Peters udsagn om, at han har lettest ved at lære, når han ikke har for mange ting at forholde sig til, er det ikke nødvendigvis kun det, det handler om. I malkegraven skal han, som tidligere pointeret, reelt forholde sig til en lang række ting. Alternativt kunne Peters udsagn snarere tolkes i retning af, at han har lettest ved at lære i et rum, der er præget af en hård funktionalisme, og hvor brugsmåden af rummet hverken er til forhandling eller fortolkning. Han profiterer med andre ord af at indgå i et læringsrum som malkegraven, der består af køerne og en lang række specialiserede artefakter, der kun tilbyder/afforder nøje definerede former for anvendelse. Den nøje definerede anvendelse af rummet giver ressourcer og overskud til at fokusere på, hvilke opgaver der skal løses i rummet.

Generelt gælder at en stor del af læringsmiljøerne på HPL er kendetegnet af en høj (grad af) funktionalisme. I staldene står dyrene i båse, og de får foder efter nøje fastlagte procedurer. Hestene skal strigles og gøres klar til ridning på bestemte måder. I marken skal såmaskinen indstilles efter korntype og kornet sås med en bestemt tæthed. De forskellige opgaver, som eleverne indgår i på HPL er generelt præget af, at de skal udføres på nøje definerede måder. Der er således en væsentlig pædagogisk og læringsteoretisk pointe i, at størstedelen af eleverne fra HPL ser ud til at befinde sig godt i et læringsrum præget af en hård funktionalisme. Omvendt har HPL-elevmålgruppen formentlig langt sværere ved at indgå i læringsrum præget af blød funktionalisme. Eksempelvis beskrives projektpædagogikken, hvor der typisk indgår meget gruppearbejde, og hvor læringsaktiviteterne kun i begrænset omfang er nøje fastlagt på forhånd, som en middelklassepædagogik (Mehan, 1992, Hansen, 2003), som elever med færrest boglige ressourcer har vanskeligst ved. Som eksempel på, at HPL-eleverne har vanskeligt ved at indgå i læringsrum

præget af blød funktionalisme vil jeg referere til et interview med Ulrik. Ulrik har tidligere gået på en almindelig landbrugsskole, og han fortæller om sine oplevelser med undervisningen på den landbrugsskole, som han gik på:

”Jeg fik jo en 5-6 bøger, vi skulle finde noget i. Læse om og så skulle vi skrive det ned, og så skulle vi ud på en ejendom og måle af, og se hvor stor er det der? Ejendommen, bygningen og sådan noget der. Det kunne jeg slet ikke falde med ind i.”

Det kan indvendes, at Ulrik her ikke beskriver ét specifikt rum som eksempelvis malkegraven. Citatet kan imidlertid illustrere, at Ulrik har befundet sig i et læringsmiljø eller et læringsrum med en funktionel svag kodning. Den opgave, som Ulrik skulle løse var for diffus, og der har for Ulrik ikke været tilstrækkeligt med direkte perciperbare affordances, som han har kunnet strukturere sin opgaveløsning i forhold til.

I kapitel 12 kommer jeg nærmere ind på Ulriks oplevelser fra den almindelige landbrugsskole.

9.7 Afsluttende perspektivering

Kan man så have indlæringsvanskeligheder i en malkegrav? Mit oprindelige spørgsmål var inspireret af McDermotts (1993) tidligere beskrevne artikel om drengen Adam.

Ligesom skolesituationen og testsituationen i McDermotts artikel er malkegraven præget af, at der er klare og faste regler for, hvordan opgaverne skal udføres. Med reference til det foregående afsnit kan der argumenteres for, at testsituationen foregår i et læringsrum, der er præget af en hård funktionalisme. Men pointen er, at Adam i testsituationen, i modsætning til Lena i malkegraven, ikke har forudsætninger for at benytte sig af de redskaber, som han stilles til rådighed. Lena profiterer helt oplagt af at indgå i et læringsrum med en høj funktionalisme, hvor der er klart definerede sociale spilleregler og brugsmåder af rummet. Herudover, udspiller malkningen sig som en social praksis, hvor eleverne gensidigt hjælper hinanden, og endeligt foregår den så ofte, at eleverne får opbygget en rutine og sikkerhed i arbejdet.

Men betyder disse forhold så, at der er skabt et læringsmiljø for en målgruppe af elever, der af det etablerede uddannelsessystem er blevet stemplet som indlæringsvanskelige, hvor disse kategorier ingen rolle spiller? Under mine interviews med både forstanderen og John spurgte jeg, om elevernes indlæringsvanskeligheder spiller en rolle i malkegraven. Forstanderen svarede:

”Jamen, det gør det jo. Det kan for nogle af dem gøre det i det, at de ikke har det samme arbejdstempo i forhold til det man vil sige er normalt. Fordi at når de går fra

en opgave til en anden, så skal der bruges noget mere tid på det. Og det er vigtigt, at man giver dem lov til det for at de kan føle, at de kan være over opgaven, eller at de kan magte den. Men ellers vil jeg sige, at lige omkring en malkeopgave, der får de oparbejdet så meget rutine, at de er så sikre omkring den, at mange altså kommer til at malke på noget nær normale vilkår.”

John svarede på samme spørgsmål:

”Ja, det er det jo reelt set hvis man har meget svært ved at huske, så kommer det da til udtryk i malkegraven. Men ellers synes jeg såmænd ikke fordi at en bogligt svag eller hvad man nu vil sige, kan sagtens bruge hænderne, og kan også godt bruge hovedet, men har bare svært ved at formulere sig på skrift. Og måske også det med tal, men derfor kan vedkommende jo godt bruge hovedet. Så mange gange synes jeg, at man er tilbøjelig til at lave et eller andet diagram og så sige, at du kan så meget, og du kan så ikke det der, og så kører man videre. Hvis jeg fokuserer på at de kan bruge deres hænder og hoved, men ikke kan skrive og regne, så er jeg jo for så vidt ligeglad.”

Både forstanderen og John blev tydeligvist overraskede over spørgsmålet. Selvom de lægger ud med at svare, at elevernes indlæringsvanskeligheder potentielt set kan spille en rolle i malkegraven, afslutter de begge med, at det reelt ikke er tilfældet. Havde jeg ikke spurgt dem om elevernes indlæringsvanskeligheder var det aldrig et begreb, de selv ville have associeret med malkegraven.

Så på den baggrund kan der argumenteres for, at indlæringsvanskeligheder reelt er en kategori, der ikke eksisterer i malkegraven, eller måske snarere at lokalitet, rum og kontekst skal ansues som medproducerende for den sociale praksis, der konstituerer indlæringsvanskeligheder som kategori.

Som i McDermotts (1993) artikel er pointen, at en given setting organiserer præstationer og manglende præstationer (failures). Og i malkegraven som nøje reguleret praksis og fysisk setting organiseres elevernes præstationer på en måde, så deres manglende præstationer ikke får lov til at spille en dominerende rolle. Dermed kan Lenas indlæringsvanskeligheder ikke kun forstås som egenskaber ved Lena. De er også et produkt af, hvilken (fysisk) setting hun indgår i.

Med dette kapitel har jeg ønsket at diskutere, at forståelsen af indlæringsvanskeligheder (og forståelsen af læring generelt) kan nuanceres med et topografisk perspektivs fokus på de læringsrum/landskaber, som læringen finder sted i. Intentionen med kapitlet har været at illustrere, at indlæringsvanskeligheder skal forstås som en social og kulturel praksis, men at denne sociale og kulturelle praksis samtidig finder sted på fysiske lokaliteter, og at analyser af disse fysiske lokaliteter kan nuancere forståelsen af indlæringsvanskeligheder.

Kapitel 10

Lærerståsteder spundet ud mellem landbrugspraksis og klasseværelset

10.1 Introduktion

I dette kapitel vil jeg analysere landbrugsfaglærernes betydning for elevernes læring på HPL. Jeg vil argumentere for, at lærerne på HPL indtager en form for dobbeltfunktion, hvor de både kan agere undervisere og faglige identifikationsfigurer overfor eleverne, hvilket giver nogle interessante muligheder for at kombinere elevernes læring på tværs af kontekster.

Generelt har læremesterens rolle været genstand for analyse i flere forskellige studier af læring i praksis (se eksempelvis Lave, 1996, Nielsen (1999), Lave & Wenger, 2003, eller Museaus (2005)). For at forstå faglærernes betydning for elevernes læring på HPL vil jeg lægge ud med nogle overvejelser omkring lærernes rolle i det etablerede erhvervsuddannelsessystem. I undersøgelser af det danske, vekselbaserede erhvervsuddannelsessystem fremhæves det ofte, at eleverne i højere grad identificerer sig med deres lærepladser end med skolen (Wilbrandt, 2002, Nielsen, 2005). En gængs forklaring på denne tendens er, at eleverne har lettere ved at identificere sig med arbejdspladserne, fordi de repræsenterer den fremtid, som de uddanner sig til, og at deres læremester (eller de øvrige svende) spiller en vigtig rolle som faglig(e) identifikationsfigur(er) for eleverne. Som konkret eksempel på at den faglige mester spiller en vigtig rolle som identifikationsfigur for lærlingene, vil jeg referere til Tanggaard & Elmholdts (2003) undersøgelse fra et mindre undervisningsforsøg på en malerskole. Her forsøgte man at bringe mere arbejdspraksis ind på skolen ved at lade en faglig ekspert komme ind på skolen og arbejde, og ved at lade eleverne observere den faglige eksperts arbejde sideløbende med, at de arbejdede to og to. Tanggaard og Elmholdt (2003: 195) beskriver, at der på skolen opstod et modsætningsforhold imellem den traditionelle lærerrolle og ekspertrollen. I efterfølgende interviews gav eleverne på skolen udtryk for, at eksperten udviste en ekspertise og et engagement, som stod i kontrast til underviserens mere generelle færdigheder. Tanggaard & Elmholdt (2003) konkluderer, at eksperten udgør en mere

oplagt identifikationsfigur for eleverne, og samtidig i højere grad repræsenterer den faglige praksis, som eleverne bevæger sig hen imod, hvorimod læreren er repræsentant for den institutionaliserede skolepraksis, som eleverne føler, at de er på vej væk fra.

Årsagen til at jeg refererer til Tanggaard & Elmholdts (2003) undersøgelse er, at jeg, under mit feltstudie, havde observeret, at de enkelte faglærere på HPL både repræsenterer den traditionelle lærerrolle og ekspertrollen²⁹ overfor eleven. Strukturen på uddannelsen på HPL, hvor eleverne tager deres uddannelse ved at deltage i den daglige drift af landbruget, og supplerer med boglige undervisningsforløb, bevirker at den samme lærer har mulighed for både at være faglig rollemodel med udgangspunkt i en autentisk landbrugsproduktion, men samtidig også kan indtage en underviserrolle overfor eleverne. Denne rolledobbelthed hos lærerne på HPL kan ikke på samme måde praktiseres i det etablerede erhvervsuddannelsessystem. På erhvervsuddannelsernes grundforløb, som primært er skolebaserede, foregår undervisningen som oftest på tekniske skoler eller handelsskoler. Grundforløbet veksler mellem teoretisk og praktisk undervisning i forskellige fagområder på skoler, men lærerne har typisk ikke en autentisk produktion at tage udgangspunkt i, som tilfældet er for lærerne på HPL. Erhvervsuddannelsernes hovedforløb består af en vekslen mellem virksomhedspraktik og skoleophold. I virksomhedspraktikken kan svende og mester fungere som faglige identifikationsfigurer for lærlingene, men de vil typisk ikke indtage en underviserrolle, som tilfældet er for lærerne på HPL. Som jeg i det følgende vil analysere, er der nogle interessante pædagogiske potentialer i, at den enkelte faglærer på HPL både kan udfylde en rolle som faglig identifikationsfigur overfor eleverne, men også indtage en rolle som underviser. Jeg vil argumentere for, at begge typer af roller udfylder en funktion for elevernes læring.

Overordnet har vi altså at gøre med to forskellige lærerroller på HPL, hvor det landbrugsfaglige personale på den ene side agerer faglige rollemodeller/eksperter. Lærerens primære fokus i denne rolle er at få bedriften til at fungere, og når læreren indtager denne rolle er elevernes læring ikke nødvendigvis i eksplicit fokus. Det er dog vigtigt at tilføje, at det ikke betyder, at eleverne *ikke* lærer, når lærerne indtager denne position. På den anden side fungerer faglærerne også som mere traditionelle lærere/undervisere, hvor lærerne går ind og underviser eleverne. I denne rolle er elevernes læring hele tiden i fokus for læreren.

²⁹ Det kan indvendes, at min sondring imellem fagpersonalet på HPL som henholdsvis lærere og faglige rollemodeller er kunstig, da fagpersonalet på HPL pr. definition er lærere. Eleverne vil derfor altid betragte dem og omtale dem som lærere. Dette ændrer dog ikke ved, at de landbrugsfaglige lærere på HPL både kan agere faglige rollemodeller og traditionelle undervisere.

10.2 Ståsteder i stedet for roller

I introduktionen har jeg anvendt betegnelsen 'lærerroller' til at beskrive, hvordan lærerne agerer på varierende måder i forskellige sammenhænge. I den resterende del af kapitel vil jeg dog forlade lærerrollebegrebet og i stedet tale om lærer*ståsteder*. Dette skyldes, at jeg, i overensstemmelse med afhandlingens topografiske perspektiv, ønsker at betone, hvordan lærerens praksis finder sted, og at denne praksis er influeret af den materialitet, som den udspiller sig under. Med lærerståsteder ønsker jeg ligeledes at fremhæve, at lærerne er i bevægelse imellem forskellige ståsteder, og at disse forskellige ståsteder giver forskellige pædagogiske muligheder.

Nedenfor har jeg for at danne et overblik opstillet en tabel over de to lærerståsteder på HPL, hvor lærerne kan fungere som 1) faglige identifikationsfigurer og 2) undervisere.

Jeg har yderligere foretaget en todeling af underviserståstedet, hvor jeg argumenterer for, at lærerne kan fungere som undervisere-i-praksis, hvor undervisningen foregår på værkstederne under landbrugsproduktionen. Men de kan også agere som mere traditionelle undervisere, hvor undervisningen foregår løsrevet fra landbrugsproduktionen i eksempelvis et klasseværelse.

Tabellen er naturligvis en forenkling af virkeligheden, og der er en variation i forhold til, hvor meget de enkelte lærere, så at sige, står de forskellige steder. Yderligere vil lærerne ofte kombinere ståstederne som faglige identifikationsfigurer og undervisere-i-praksis i én og samme situation. Endeligt skal det tilføjes, at en lærer, som fungerer som underviser også kan være en faglig identifikationsfigur. Men som jeg beskriver i afsnit 10.4.2 står der større respekt om den undervisende lærer, hvis eleverne samtidig kender læreren som en dygtig landbrugspraktiker.

Tabel 11: Det landbrugsfaglige personales ståsteder

Lærerståsted	Eksempler på situationer
Læreren som faglig identifikationsfigur, hvor driften af landbruget er styrende for praksis.	<ul style="list-style-type: none">- I forbindelse med illustration af nye opgaver.- I forbindelse med at læreren indgår i almindeligt samarbejde med eleverne omkring løsning af opgaver.- I forbindelse med udførelse af krævende opgaver, som eleverne vanskeligt magter (eksempelvis håndtering af store maskiner).- Læreren uddelegerer opgaver.- Læreren irettesætter eleverne (eksempelvis at de mandlige elever ikke må køre i bar mave i traktorerne, eller at de ikke må køre for hurtigt i landbrugsmaskinerne).- Læreren afdækker elevers muligheder for opnåelse af fridage.

<p>Læreren som underviser, hvor elevernes læring er styrende for praksis:</p> <p>1. Læreren som underviser-i-praksis</p> <p>2. Læreren som klasserums-underviser</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Opmærksomhed på situerede læringspotentialer - Læreren stiller spørgsmål til elevernes praksis - Oftest i forbindelse med teoretiske undervisningsforløb i klasseværelset.
---	--

10.3 Læreren som faglig identifikationsfigur

Lærerståstedet som faglig identifikationsfigur har sit udgangspunkt i, at faglærerne på HPL, i en stor del af deres tid sammen med eleverne, handler som om de var landmænd på en almindelig landbrugsbedrift. Lærerne fungerer med andre ord som en form for mestre overfor eleverne, hvor de sætter dagsordenen i den daglige arbejdspraksis.

At lærerne fungerer som faglige identifikationsfigurer viser sig ved, at de er faglige ressourcepersoner inden for deres respektive fagområder. De kan eksempelvis instruere eleverne i, hvordan de skal udføre arbejdsopgaverne eller de kan tage over, hvis eleverne er i gang med en opgave, som de ikke selv kan løse.

Herudover sætter lærerne dagsordenen i hverdagen ved at have det overordnede overblik over aktiviteterne på værkstederne. Selvom særligt de ældre elever i løbet af deres uddannelsesforløb begynder at få mere indflydelse på en række forhold omkring den daglige landbrugspraksis, er det alligevel lærerne, der træffer de afgørende beslutninger om driften af landbrugene. Her tænker jeg eksempelvis på, hvad og hvornår der skal sås på markerne, hvilke maskiner, der skal investeres i eller hvornår en traktor skal vaskes, ligesom det også er lærerne, der er ansvarlige for, hvornår de enkelte elever skal møde, og hvornår de kan holde fridage.

Lærerne har ligeledes, hvad der kan benævnes, en handleanvisende funktion, hvor de forsøger at få eleverne til at agere i overensstemmelse med de praksistraditioner og værdier, som knytter sig til arbejdet. Som et eksempel kan nævnes den beskrevne situation, hvor heste- og maskinlæreren, Jens, beder Karina om at vaske traktoren grundigere.

Opsamlende indtager lærerne på HPL, fra deres ståsted som faglige identifikationsfigurer, den ekspertrolle, som Tanggaard & Elmholdt (2003) i ovenfor nævnte undersøgelse beskrev, at eleverne fandt motiverende, da den repræsenterede den faglighed, som de ønskede at bevæge sig hen imod.

Lærerståedet som faglig identifikationsfigur overfor eleverne udspringer af, at lærerne agerer som om de var landmænd på en almindelig bedrift. Fra dette lærerståed personificerer faglærerne den landbokulturelle praksis, som eleverne er orienterede mod at blive en del af (mere om elevernes orienteringer i næste kapitel). Faglærernes måske stærkeste aktiv på HPL er, at de kan manifestere deres egen identitet som kompetente deltagere i et praksisfællesskab med eleverne. I forrige kapitel beskrev jeg eksempelvis, hvordan John lærer Lena op i malkegraven. Når han tjekker mælkens kvalitet ved at malke manuelt står det tydeligt for eleverne, at han har et godt håndelag, og at han har malket mere end de 20.000-30.000 køer, som det forudsætter. Som et andet eksempel kan nævnes, at lærerne kan træde til, hvis eksempelvis en vogn skal bakkes ind i en lade, hvor der ikke er meget plads. Lærernes deltagelse i den fælles landbrugspraksis med eleverne giver dem en levet autencitet, som gør dem til oplagte identifikationsobjekter for eleverne. Dermed spiller identifikationen med lærerne som mestre og landbrugspraktikere en betydelig funktion i forhold til elevernes bevægelser ind i landbruget som erhverv.

10.4 Læreren fra et underviserståed

Ovenfor har jeg beskrevet, hvordan lærerne fungerer som faglige identifikationsfigurer overfor eleverne. Fra dette lærerståed er relationen til eleverne primært kendetegnet ved, at eleverne og lærerne samarbejder om en produktion, og at driften af denne produktion skal fungere bedst muligt. Men HPL er samtidig også en uddannelsesinstitution, hvor lærerne er ansvarlige for, at eleverne lever op til en række faglige mål (se eksempel på faglige mål for biologiundervisningen på uddannelsens grundforløb i bilag 3). På HPL sikres opnåelsen af de faglige mål, som beskrevet ved, at eleverne deltager i den daglige drift af de forskellige landbrugsaktiviteter. Men de faglige mål opnås også ved, at læreren indtager et underviserståed overfor eleverne. Jeg vil i det følgende argumentere for, at undervisningen på HPL praktiseres fra to forskellige lærerståeder: 1) lærerståed som underviser-i-praksis og 2) lærerståed som klasserumsunderviser.

10.4.1 Læreren som underviser-i-praksis

Egentlig er det misvisende at tale om undervisning-i-praksis, da eksempelvis klasserumsundervisning også er undervisning i praksis. Der er blot tale om en anden type praksis. Herudover kan det diskuteres om 'undervisning' overhovedet er den rette betegnelse til at beskrive den læringssituation, der udfolder sig, når læreren går ind og opholder sig ved, forklarer eller spørger eleven ind til en situation, som er opstået under arbejdet på et af værkstederne. Undervisning er som

begreb associeret med skolen som læringsmiljø. Eksempelvis definerer Jank & Meyer (2006) undervisning således:

”Undervisning er en planlagt interaktion mellem undervisende og lærende med henblik på at opbygge saglige, sociale og personlige kompetencer *i skolens kontekst*.” (Jank & Meyer, 2006: 48, min kursivering).

Jeg holder dog fast i undervisningsbegrebet, da der for HPL-lærernes side er tale om en intenderet handling, hvor lærerne ønsker at lære eleven noget.

Med disse forbehold holder jeg således fast i betegnelsen undervisning-i-praksis, idet der er tale om en form for undervisningssituation, hvor læreren har til hensigt at lære eleven om et specifikt forhold, og fordi undervisningen foregår midt i en landbrugspraksis, og hele tiden tager udgangspunkt i denne praksis.

Når lærerne praktiserer undervisning-i-praksis er det primære fokus på elevernes læring, og i det følgende vil jeg med udgangspunkt i mit empiriske materiale analysere, hvordan lærerne agerer fra dette ståsted.

Opmærksomhed på situerede læringspotentialer

I forrige kapitel analyserede jeg Lenas oplæringsforløb i malkegraven. I forbindelse med oplæringen af Lena, var Poul, som er en ældre elev, også til stede. På et tidspunkt kalder malkelæreren, John, Peter hen til sig:

J: *Poul, der er faktisk noget, jeg gerne vil vise dig herovre. Kan du huske, hvad vi snakkede om i fredags, da vi var ved at valse korn?*

P: *”Nå, ja, det skulle være..?”*

J: *”Hvad var det nu, hvis kernerne, de ikke var ordentligt knækkede?”*

P: *”Så bliver de ikke omsat.”*

J: *”Ja, så bliver de ikke omsat i koen. Nu kan jeg lige se, at der er en der har været ved at skide her. Så kan man godt stå at rage lidt i lorten, det må man godt. Den her kerne, det er en hvedekerne. Har koen haft glæde af den?”*

P: *”Nej.”*

J: *”Nej, det det har den ikke. Den har slet ikke været udnyttet. Den er bare gået direkte gennem hendes mave, så det er noget skidt. Det var det der med, at vi lige skulle sørge for, at de var knækkede. Og vi kan se at der ligger mange kerner ved her. Så vi skal lige have kigget lidt på valseren deroppe.”*

J: *”Hvad er det der skal være med til at omdanne de der kerner? ”*

P: *”Nå, er det mikroorganismer?”*

J: *”Mikroorganismer, ja. Der er milliarder af dem nede i koen.”*

Sekvensen ovenfor er et eksempel på, hvordan John praktiserer undervisning-i-praksis. John lægger ud med at referere til den forrige fredag, hvor de havde været ovre for at valse korn, og han spørger Poul til, hvad der sker hvis valseren ikke har knækket kernerne ordentligt. Derpå finder han en hel kerne i koens afføring, og spørger Poul, om koen har haft glæde af den. John fortsætter herefter med at pointere, at de skal have kigget på valserens indstillinger, før han slutter af med at spørge Poul om, hvordan kernerne omdannes i koens mave.

John bruger altså eksemplet med koens manglende fordøjelse af kernerne til både at repetere noget fagligt stof, som han allerede har diskuteret med Poul, og han bruger situationen til at inkorporere forhold vedrørende koens biologi og anatomi. Endeligt bruger han eksemplet til at illustrere, hvordan elevernes handlinger har konsekvenser på tværs af praksisser. Når eksempelvis valseren er forkert indstillet får det som konsekvens, at koen næringsmæssigt ikke får det optimale ud af foderet.

Eksemplet er dermed et billede på, hvordan lærerne kobler den daglige praksis på værkstederne med teoretiske perspektiver. Samtidig er eksemplet en illustration af, hvordan størstedelen af undervisningen på HPL, finder sted på de forskellige værksteder ved at lærerne kommenterer på eller spørger ind til forskellige forhold, som opstår i praksis.

Et interessant spørgsmål er om denne type undervisning-i-praksis er en form for kompensatorisk undervisningsstrategi, der tilbydes eleverne på HPL, fordi de, som følge af deres indlæringsvanskeligheder, ikke kan lære det faglige stof igennem almindelig boglig undervisning.

Spørgsmålet kan nuanceres med nedenstående interviewsekvens fra et interview, som jeg foretog med en anden faglærer, Inge, som står for en stor del af de boglige undervisningsforløb på HPL. Jeg spurgte ind til, om der er forskel på den undervisning, der foregår, når eleverne er i gang med udførelsen af de praktiske opgaver og den undervisning, som foregår i klasseværelset:

I: *"Jamen, fordi der sker et eller andet med den der læringsituation. På et kursus eller i klasseværelset laver man en tænkt situation, (...) : "Nu skal I forestille Jer, at så går vi op og har et sikkerhedskursus heroppe (i klasseværelset, TS). I skal forestille Jer, at I skal ud at tømme gyllen ud i svinestalden" "Hvad er det så man skal være opmærksom på?""*

TS: *"Ja."*

I: *"Jamen, det er at man skal befinde sig med hovedet halvanden meter over eller sådan noget, ikke. Men læringen er bare ikke nær så god, som der hvor de rent faktisk skal arbejde med gylle, og så får at vide: "For søren! Du sidder vel ikke ned? Det er jo livsfarligt." Ikke også?"*

TS: ”Jo.”

I: ”Der var engang én, der så faldt om, og han kunne simpelthen ikke, han døde af det.”

TS: ”Ja.”

I: ”Så op at stå.” Det er klart den situation, er meget bedre end den, hvor jeg siger: ”Nu definerer vi alt, hvad der har med sikkerhed at gøre i et kursus. Og sådan, og sådan, og så ser vi lidt film, og snakker lidt om noget, de har oplevet. Men det er ikke helt det samme.”

Inge peger på at undervisningen-i-praksis, der tager udgangspunkt i den konkrete landbrugspraksis, giver nogle bedre rammer for at skabe en læringssituation, som eleverne kan huske og forholde sig til, end en undervisningssituation, der foregår løsrevet fra landbrugsproduktionen. Hermed afviser hun indirekte, at undervisningen-i-praksis blot er en kompensatorisk undervisningsstrategi, som i mangel af bedre tilbydes elever med indlæringsvanskeligheder. I stedet peger hun på, at denne undervisningssituation, der udspringer af praksis, besidder nogle almene læringspotentialer. Når undervisningen tager afsæt i praksis kommer det til at stå mere klart for eleverne, hvad det lærte skal anvendes til. I en almindelig undervisningssituation i et klasselokale er læringen typisk rettet mod de mål, som er opsat af uddannelsesinstitutionen. Når eleverne indgår i en produktionspraksis vurderes det lærte ikke i forhold til, om det opfylder nogle fastsatte læringsmål, men derimod i forhold til om det lærte kan anvendes i praksis. Læreprocessen må altså ses i lyset af den sammenhæng, den indgår i. Inges eksempel fra svinestalden peger på, at relevansen af ikke at måtte sidde ned i svinestalden, når der tømmes gylle er indlejret i den praksis, der foregår i svinestalden. Derved får læreren lettere ved at formidle de læringsmæssige affordances til eleverne. Relevansstrukturerne og de læringsmæssige affordances er således en integreret del af praksis, og derfor har læreren en anden type pædagogiske udfoldelsesmuligheder, end når læringssituationen udspiller sig i et klasseværelse.

Hvis vi igen vender tilbage til eksemplet fra malkegraven, hvor kernerne ikke var ordentligt knækkede, interviewede jeg efter videooptagelserne John. Han kom selv ind på situationen:

”Et godt eksempel er den der gødning, hvor der var kerner i, som ikke var fordøjet af koen, og det snakkede vi lige nøjagtigt om i fredags, at nu begyndte vi at give korn, og vi stod og kiggede om kernerne nu var ordentligt knækkede, og det kunne vi så se, at det var de ikke, og det gik jeg så videre med til Poul. Det var simpelthen den bedste læring, som jeg kan give. Den var så konkret, så det var helt fantastisk. Så altså, jeg ved aldrig, hvad jeg skal undervise i. Altså det kan være om en time, så står vi overfor en eller anden ting.”

John peger på, at læringsituationen bliver god, fordi den har en konkret forankring i en stedbundet praksis. Men han formår i situationen også at forbinde forskellige dimensioner af praksis. Dermed er der tale om et eksempel på en type undervisning, der tager udgangspunkt i en stedbundet praksis, men hvor aspekter fra andre lokaliserede praksisser samtidig integreres.

John beskriver yderligere, hvordan han ikke på forhånd ved, hvad han skal undervise i. I stedet bliver de konkrete praksisser styrende for, hvad undervisningen på værkstederne kommer til at bestå af. Dette stiller samtidig krav til lærerne om at være opmærksomme på de læringspotentialer, som kan trækkes ud af praksis på værkstederne. Den mest gængse måde at trække disse læringspotentialer frem er, som vi så ovenfor, at lærerne stiller forskellige spørgsmål til elevernes praksis. I det følgende vil jeg analysere, hvordan lærerne anvender forskellige spørgsmålstyper, når de spørger ind til elevernes praksis, og at disse spørgsmålstyper tjener forskellige pædagogiske formål.

Forskellige typer af spørgsmål



Udregning af brunst

Som vi så i eksemplet ovenfor, fremhæver lærerne de relevante læringspotentialer i den enkelte situation ved at stille spørgsmål *ind i* og *til* elevernes praksis. Lærernes spørgsmål til eleverne udgør dermed et centralt element i undervisningen-i-praksis på HPL.

Under analyserne af mit observationsmateriale blev jeg dog opmærksom på, at lærerne stiller forskellige typer af spørgsmål til elevernes praksis. Overordnet er der tale om to typer af spørgsmål.

Den type spørgsmål, som John stiller Poul i det ovenstående eksempel, vil jeg kalde *pædagogisk-retoriske spørgsmål*. Det er en type spørgsmål, hvor læreren på forhånd selv kender svaret, og hvor elevernes viden i forhold til den praksis, som de er i gang med, testes.

Den anden type spørgsmål vil jeg kalde *autentiske spørgsmål*. Det er en type spørgsmål, hvor læreren ikke umiddelbart sidder inde med spørgsmålet. Autentiske spørgsmål stilles ud fra et ønske om at få en viden, som læreren ikke har på forhånd, og ud fra en interesse i elevens forståelse og vurdering af situationen (se Dysthe, 1997 for forskellige typer af spørgsmål).

I tabel 12 har jeg opstillet eksempler på henholdsvis pædagogisk-retoriske og autentiske spørgsmål.

Tabel 12

Pædagogisk-retoriske spørgsmål	Autentiske spørgsmål
<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor er det godt at have kløver på en økologisk mark? - Hvor gammel skal en ko være, før vi må inseminere den? - Hvor lang tid er en ko i brunst? - Hvorfor vil vi ikke have ammoniak til at fordampe? - Hvorfor må du ikke køre for hurtigt, når du sår? - Hvorfor skal vi huske at tjekke traktoren for olie, før vi begynder at køre i den? - Hvornår må vi løbe grisene? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor var køerne her fra morgenen af? - Er det bedre at køre med den nye nedfælder til gyllevognen? - Hvor lang tid tror du, at gearkassen i traktoren holder endnu? - Hvad sagde inseminøren, da han kom i går? - Var du inde ved grisene i går aftes? - Hvor meget ensilage er der tilbage efter det, du hentede i går?

Der er tale om forskellige typer af spørgsmål, som også tjener forskellige funktioner for elevernes læring.

De pædagogisk-retoriske spørgsmål stiller læreren fra sit ståsted som underviser-i-praksis. Det er en type spørgsmål, hvor læreren selv kender svaret. Læreren spørger for at gøre eleven mere bevidst om den praksis, han/hun indgår i, og ud fra en interesse i at kontrollere sandhedsværdien af svarene, men også for at give eleven en mulighed for at repetere allerede kendt stof. Da størstedelen af elevernes læring på HPL foregår som deltagelse i landbrugspraksis er de pædagogisk-retoriske spørgsmål, som lærerne stiller til praksis, et vigtigt didaktisk redskab. De er dels en måde at sikre, at eleverne, formelt set, opfylder de kompetencemål, der hører til uddannelsen, men fungerer også

som en repeterende formidling af et fagligt stofområde, som eleverne har vanskeligt ved at lære ved eksempelvis at læse i en bog.

I modsætning til de pædagogisk-retoriske spørgsmål er de autentiske spørgsmål, som allerede beskrevet, kendetegnet ved, at lærerne ikke har et svar på dem. Det kan diskuteres om betegnelsen 'autentisk' er velvalgt, da det konnoterer en form for idylliseret ægthed, som ikke er intentionen bag anvendelsen af betegnelsen. I stedet er intentionen at udtrykke, at de autentiske spørgsmål har en umiddelbar relevans for produktionen. Læreren har interesse i at vide, om der var elever inde at tilse grisene aftenen før, hvor køerne står om natten eller om den nye nedfælder kører som den skal. Elevernes svar på spørgsmålene har med andre ord relevans for den landbrugspraksis, der foregår på skolen.

De autentiske spørgsmåls funktion er således ikke umiddelbart didaktiske, som tilfældet er med de pædagogisk-retoriske. De autentiske spørgsmål har i stedet til formål at få HPL til at fungere som landbrug. Herudover har de autentiske spørgsmål en indbygget anerkendelse i sig, som de retorisk-pædagogiske spørgsmål ikke har. Når en lærer spørger en elev om hans/hendes holdning til den nye nedfælder, er det fordi, at eleven betragtes som ligeværdig, og fordi vedkommendes mening tæller. De autentiske spørgsmål signalerer således at elevernes handlinger og meninger har betydning. Hermed har de autentiske spørgsmål som sidegevinst, at eleverne kan opleve sig selv som ligeværdige og legitime deltagere i de landbokulturelle praksisfællesskaber på HPL.

Når lærerne stiller de autentiske spørgsmål forlader de reelt deres ståsted som undervisere-i-praksis og fungerer nærmere faglige identifikationsfigurer eller kollegaer. Dette peger på at faglærerne på HPL på én og samme tid kan indtage, hvad Tanggaard & Elmholdt (2003) benævner en ekspertrolle (lærerståsted som faglig identifikationsfigur) og en lærerrolle (lærerståsted som underviser). Som eksempel kan nævnes, at John under min anden videooptagelse af Lenas oplæringsforløb i malkegraven, vekslede imellem at stille både retorisk-pædagogiske (underviser) og autentiske spørgsmål (faglig identifikationsfigur). Pointen er således, at de forskellige spørgsmålstyper er med til at konstituere lærerne i forskellige ståsteder, samt at de forskellige spørgsmålstyper har forskellige funktioner for elevernes læring.

10.4.2 Læreren som klasserumsunderviser

Ud over at indtage rollerne som faglige identifikationsfigurer og undervisere-i-praksis laver faglærerne også decideret klasserumsundervisning på HPL, hvor eleverne bliver undervist i et klasseværelse. Klasserumsundervisningen foregår typisk på to forskellige måder på HPL, hvoraf

den ene finder sted, hvis der opstår et frirum i løbet af dagen, hvor eleverne har løst dagens opgaver. I sådanne tilfælde kan lærerne tage eleverne op i klasseværelset for at uddybe nogle af de ting, som de er stødt på i praksis. Eksempelvis kan marklæreren ved hjælp af det periodiske system illustrere, hvordan kløver binder kvælstof, og at en økologisk landmand derfor gerne vil have kløver på sine marker.

Den anden og mest almindelige form for klasserumsundervisning foregår i forbindelse med de forskellige kurser, som er en obligatorisk del af uddannelsen (eksempelvis sikkerhedskursus, brandbekæmpelseskursus og svejseskursus). Herudover er der på uddannelsen biologi-, og matematikforløb, ligesom eleverne har mulighed for at tage ryttermærket teori (hestelinjen) og sprøjtebeviskursus (i kapitel 12 kommer jeg, med udgangspunkt i sprøjtebeviskurset, mere selvstændigt ind på, hvordan undervisningen forgår i de mere bogligt orienterede undervisningsforløb).

Klasserumsundervisningen giver lærerne mulighed for at forholde sig til elevernes landbrugspraksis på en anden måde end ude på værkstederne. Jeg nævnte ovenfor, hvordan lærerne eksempelvis anvender det periodiske system til at forklare kløvers optagelse af kvælstof. Herudover kan lærerne anvende filmmateriale i undervisningen, ligesom de har mulighed for at inddrage computere i undervisningen.

Klasserumsundervisningen er samtidig en måde at sikre, at eleverne kommer igennem det påkrævede faglige stof. På værkstedsholdene er der typisk op imod syv elever, som er startet på uddannelsen på forskellige tidspunkter. Her kan det være vanskeligt at differentiere arbejdsopgaverne i overensstemmelse med elevernes faglige progression. Herudover er der nogle logistiske udfordringer knyttet til at sikre, at alle eleverne kommer til at løse de forskellige opgaver, der knytter sig til de forskellige værksteder, da en stor del af opgaverne er sæsonbestemte. Dermed følger, at det kan være en udfordring for lærerne at dække de faglige mål alene ved at lade eleverne deltage på værkstederne eller ved, at lærerne laver undervisning-i-praksis. Klasserumsundervisning er en løsning på nogle af disse udfordringer. Klasserumsundervisningen er effektiv i den forstand, at den kan samle flere elever på en gang, som ideelt set er på samme faglige niveau, og den giver mulighed for at komme igennem et på forhånd fastlagt pensum.

Klasserumsundervisningen på HPL er dog også kendetegnet ved at fungere ud fra andre principper end man forbinder med traditionel klasserumsundervisning, hvilket også får betydning for lærerens ståsted som klasserumsunderviser. I kapitlets indledning beskrev jeg, hvordan flere undersøgelser peger på, at lærlinge i erhvervsuddannelsessystemet identificerer sig mere med deres lærlinge-

pladser end med deres skoler, og at en af forklaringerne kunne være at skolerne teoretiserer over elevernes læring på lærlingepladserne ud fra skolernes måde at forstå faglighed på (Nielsen & Kvale, 2003). I klasserumsundervisningen på HPL bliver der også teoretiseret over elevernes læring i landbrugspraksis. Klasserumsundervisningen er dog kendetegnet ved, at de lærere som underviser også er sammen med eleverne på værkstedsholdene. Dermed har lærerne mulighed for at inddrage elevernes og lærernes fælles praksiserfaringer i klasserumsundervisningen. I kapitel 12s analyse af undervisningen på sprøjtebeviskurset argumenterer jeg for, at den måske væsentligste årsag til, at elever med indlæringsvanskeligheder kan gennemføre et så teoretisk krævende undervisningsforløb som sprøjtekurset, er at undervisningen på kurset er indlejret i de forskellige landbrugspraksisser på HPL. Klasserumsundervisningen i forbindelse med sprøjtebeviset er altså ikke en isoleret aktivitet, men fungerer derimod som en integreret del af andre landbrugspraksisser på HPL. Lærerne kan dermed integrere klasserumsundervisningen med de fælles praksiserfaringer, som de har med eleverne fra arbejdet på værkstederne. Lærerne, der laver klasserumsundervisning associeres således ikke kun med ståstedet som klasserumsundervisere, men også som kompetente landbrugspraktikere.

Inge, der som allerede beskrevet, står for en stor del af de boglige undervisningsforløb på HPL beskriver, hvordan det er vigtigt at have en legitimitet som dygtig ”landbrugshåndværker”, når man laver klasserumsundervisning. Eleverne har generelt størst respekt for lærernes ”håndværksevner” inden for landbruget, og hun pointerer, at hun som lærer trænger bedre igennem med sine budskaber, når eleverne også har en vished om, at hun er en dygtig praktiker. Under interviewet fortæller Inge, hvordan hun med tiden er kommet til både at varetage flere administrative forhold omkring uddannelsen og flere af de boglige undervisningsforløb (eksempelvis matematik-, biologi- og sprøjtebevisundervisningen). Dette har betydet, at hun har mindre tid sammen med eleverne på værkstederne:

I: *”Og hvor er det så, man skal komme til at blive anerkendt som praktiker, der så også kan noget teori?”*

T: *”Ja.”*

I: *”Hvordan er det så, at jeg bare bliver hende teoretikeren? Hende der sidder med papirerne, for altså de (eleverne, TS) har en helt anden respekt omkring det praktiske.”*

Interviewsekvensen peger på, hvordan Inge reelt tvinges ind i et lærerfagligt ståsted som ”hende teoretikeren”, og at det kan være underminerende for hendes anseelse iblandt eleverne.

Opsamlende har jeg peget på, at ståstedet som klasserumsunderviser udgør et alternativ til lærerståstederne som faglige identifikationsfigurer og undervisere-i-praksis, da klasseværelset rummer nogle andre pædagogiske muligheder, og på samme tid giver lejlighed til at undervise flere elever, der er på samme niveau samtidigt. Herudover har jeg argumenteret for, at læreren i ståstedet som klasserumsunderviser på HPL har gode forudsætninger for at inddrage elevernes oplevelser fra værkstederne, da den samme lærer også deltager på elevernes værkstedshold. Hermed får læreren mulighed for at gå på tværs og forbinde elevernes forskellige praksisser. Endeligt argumenterede jeg for, at læreren i ståstedet som klasserumsunderviser opnår større grad af respekt, hvis eleverne også kender læreren som en dygtig landbrugspraktiker.

I den resterende del af kapitlet vil jeg perspektivere og konkludere på analyserne af lærerståstederne.

10.6 Perspektiver og konklusion

10.6.1 Forholdet mellem læring og undervisning

Som jeg beskrev i kapitel 3, lægger det situerede læringsperspektiv op til en begrebsmæssig opsplitning imellem læring og undervisning. Fra et situeret perspektiv er forudsætningen for læring ikke nødvendigvis undervisning, men derimod at få adgang til deltagelse i praksisfællesskaber. Dette betyder samtidig, at lærerens funktion fra et situeret perspektiv ikke så meget bliver at formidle viden til eleverne igennem undervisning. Lærerne får i stedet en medierende funktion i forhold til at øge elevernes forudsætning for deltagelse i nuværende og fremtidige praksisfællesskaber (Nielsen, 1999). At det situerede perspektiv pointerer, at undervisning ikke er en forudsætning for læring, betyder dog ikke, at undervisning afvises som pædagogisk strategi. Med inspiration fra Wengers (2004: 283) undersøgelse af uddannelsesplaner i organisationer vil jeg skelne imellem *ekstraktive* og *integrative* uddannelsesplaner. Sondringen mellem ekstraktive og integrative uddannelsesplaner kan anvendes til at perspektivere lærernes forskellige ståsteder på HPL. Wenger beskriver, hvordan organisationer, der laver uddannelsesprogrammer til deres ansatte typisk laver, hvad han benævner en ekstraktiv uddannelsesplan. Med en ekstraktiv uddannelsesplan refereres der til en uddannelsespraksis, der har ekstraheret krav, artefakter og andre elementer fra praksis og transformeret dem til institutionelle artefakter i form af kurser, manualer, procedurer og undervisning, der er segregeret fra praksis. Inspireret af Wenger kan vi således tale om en *ekstraktiv undervisningspraksis*, hvor undervisningen foregår uden umiddelbar inddragelse eller sammenhæng

med den praksis, som den ellers er tænkt at skulle gøre undervisningens deltagere klogere på. Antagelsen bag den ekstraktive undervisningspraksis er, at de ekstraherede elementer fra praksis kan genindsættes i den praksis, som de oprindeligt er blevet løsrevet fra. Ifølge Wenger er det problematiske med denne undervisningsstrategi, at den ignorerer organisationens mest værdifulde læringsressource: praksis.

De integrative uddannelsesplaner er modsat de ekstraktive kendetegnede ved at bygge på de muligheder for læring, som praksis tilbyder. Ud over at de skal tage udgangspunkt i praksis, er Wenger noget uklar i forhold til, hvad de integrative uddannelsesplaner konkret indebærer. Men i relation til forholdet mellem læring og undervisning er pointen, at en integrativ uddannelsesplan godt kan rumme almindelig klasserumsundervisning. Klasserumsundervisningen skal blot supplere og ikke erstatte det læringspotentiale, der er forbundet med praksis (Ibid.). Inspireret af Wenger vil jeg argumentere for, at der er gode forudsætninger for at lave en *integrativ undervisningspraksis*, hvor undervisningen fungerer som et supplement til elevernes landbrugspraksis. Med den integrative undervisningspraksis på HPL er pointen samtidig, at forbindelsen mellem elevernes forskellige kontekster styrkes.

10.6.2 Forskellige ståsteder – forskellige muligheder

I kapitlet har jeg argumenteret for at forlade *lærerrolle*begrebet til fordel for *lærerståsteder*. Hensigten har, i overensstemmelse med det topografiske perspektiv, været at accentuere, hvordan lærernes virke er lokaliseret, og at den specifikke lokalitet har indflydelse på lærernes praksis. Imidlertid kan jeg kritiseres for at nedtone det lokaliserede aspekt, når jeg i analyserne af lærerståstederne eksempelvis peger på betydningen af lærernes forskellige spørgsmålstyper. De forskellige spørgsmål refererer til en sproglig interaktion imellem eleverne og lærerne. Som jeg vil komme nærmere ind på i afhandlingens afsluttende perspektivering er jeg igennem afhandlingen tilbøjelig til at fokusere meget på sprogliggjorte aspekter af lokaliserede praksisser – og knap så meget på de kropsliggjorte aspekter. Jeg anvender eksempelvis mange interviewcitater, ligesom jeg fra mine feltnoter ofte refererer sekvenser fra samtaler mellem folk på HPL. Dette kan synes paradoksalt, når jeg præsenterer den topografiske vending som et opgør med den overfokusering på sprogliggjorte dimensioner ved sociale praksisser, som har domineret store dele af social- og humanvidenskaberne de sidste årtier.

Der kan være forskellige årsager til min begrænsede inddragelse af det kropsliggjorte aspekt ved de lokaliserede praksisser. En af dem er, at der inden for situeret læring i virkeligheden har været en

begrænset tradition for at beskrive de kropsliggjorte aspekter ved situerede praksisser. Det situerede læringsperspektiv har i høj grad fokuseret på de ofte konfliktsuelle forhandlingsaspekter knyttet til deltagelse i praksisfællesskaber, og knap så meget på de kropsliggjorte dimensioner i deltagelsen.

En anden årsag er, at jeg som psykolog har en faglig bagage, der altid har været rettet imod vigtigheden af det talte sprog.

Endelig vil jeg dog argumentere for, at der ikke i sig selv behøver at være et modsætningsforhold imellem at betone vigtigheden af den konkrete lokalitets betydning, og samtidig være optaget af sproglige interaktionsmønstre. Den givne lokalitet skaber nogle bestemte rammer for forskellige typer af sproglig praksis – ja, sproget er i sig selv en del af den materielle praksis. Med Dreiers (2008) ord skal både den lokaliserede og positionerede praksisdimension tænkes med i analysen. Således er pointen i relation til dette kapitel, at de forskellige lærerståsteder stiller forskellige betingelser for at stille spørgsmål. Når John spørger til koens fordøjelse er spørgsmålet betinget af, at han befinder sig i malkegraven. Og når han på tilsvarende vis står med en tegning af koens fire maver i klasseværelset er hans spørgsmål rammesat af klasseværelset som lokalitet. Der knytter sig således forskellige mulighedsfelter til de forskellige lærerståsteder, hvilket afspejler sig i de spørgsmål, der bliver stillet.

10.6.3 Konklusion

Igennem kapitlet har jeg vist, hvordan faglærerne på HPL overordnet fungerer fra forskellige ståsteder:

- ståstedet som faglige identifikationsfigurer
- ståstedet som undervisere-i-praksis
- ståstedet som klasserumsundervisere

Strukturen på uddannelsen på HPL giver altså den samme faglærer mulighed for at indtage alle tre ståsteder. Dermed kan faglærerne både varetage teoretiske og praktiske aspekter i relation til elevernes læring på en anden måde end faglærerne har mulighed for i størstedelen af det etablerede erhvervsuddannelsessystem.

Denne dobbelthed i lærerståstedet rummer nogle interessante pædagogiske potentialer, hvor lærerne har gode betingelser for at integrere elementer fra elevernes værkstedslæring i klasserumsundervisningen og omvendt inddrage forhold fra klasserumsundervisningen i værkstedspraksis.

Dermed får lærerne mulighed for at forbinde og at gå på tværs af elevernes forskellige kontekstuelle praksisser.

Afslutningsvist har jeg diskuteret forskellige kritiske perspektiver på kapitlets analyser af lærerståsteder.

Kapitel 11

Bevægelser i læringslandskabet på HPL

11.1 Introduktion

Det har været en gennemgående pointe i afhandlingen, at læring skal forstås som en tidsligt udstrakt tilblivelsesproces. I dette kapitel vil denne forståelse af læring udfoldes yderligere. Teoretisk er kapitlet inspireret af det tidligere beskrevne læringsbanebegreb, som det bl.a. har været udviklet af Dreier (1997, 1999b), Nielsen (1999), Lave (1999) og Wenger, (2004). Jeg sondrer ikke specifikt imellem begreberne deltagerbane eller læringsbane, selvom der måtte være nuanceforskelle. Intentionen med kapitlet er i stedet at vise, at læring er en temporal tilblivelsesproces, der udspiller sig som en bevægelse ind i, ud af og på tværs af forskellige læringslandskaber. Anvendelsen af ordet ”bane” antyder ikke, at der nødvendigvis foreligger et fastlagt forløb eller en fast destination. Men begrebet henviser dog til, at læringen oftest har en telos eller en rettedhed mod en bestemt type af medlemskab i et specifikt praksisfællesskab.

En anden gennemgående pointe i afhandlingen har været, at eleverne på HPL præsenteres for en landbokulturel pædagogisk praksis. I dette kapitels afsluttende afsnit vil jeg dog analysere, hvordan elevernes deltagerbaner igennem de landbokulturelle læringslandskaber på HPL ikke altid forløber som forventet. I den sammenhæng vil der blive argumenteret for, at forholdet mellem sted og person samt kultur og individ skal forstås dialektisk. Eleverne på HPL tilbydes nogle landbokulturelt betingede deltagerbaner, men deltagelsen foregår altid fra et personligt ståsted.

Kapitlet tager udgangspunkt i tre forskellige perspektiver på elevernes læringsbaner eller bevægelser i læringslandskaberne på HPL:

1. Elevernes trinvis faglige progression
2. Elevernes praktikophold
3. Elevernes faglige orienteringer

I det første afsnit beskrives med udgangspunkt i stalden som læringsmiljø, hvordan eleverne gennemgår en trinvis faglig progression.

I kapitlets andet afsnit analyseres betydningen af elevernes eksterne praktikophold.

I det sidste afsnit analyserer jeg, hvordan Lena kommer i tvivl om sin faglige orientering på HPL, og hvordan hendes deltagerbaner dermed ikke peger hen imod de gængse og kulturelt betingede positioneringsmuligheder på HPL.

Der er altså tale om tre forskellige perspektiver på elevernes bevægelser på tværs af læringslandskaberne på HPL. De enkelte forhold behandles selvstændigt, men jeg vil afslutningsvist foretage en kortfattet sammenlignende konklusion.

11.2. Elevernes progression

I dette afsnit vil jeg belyse elevernes bevægelser igennem læringslandskaberne på HPL ved at fokusere på, at der er en progression i de opgaver, som eleverne bliver sat til at udføre.

I nedenstående tabel har jeg, med inspiration fra Wilbrandt (2002, 15), lavet en trinmodel, hvor elevernes progression i arbejdet i stalden er vist. Den trinvis progression gennemgår eleverne, med få variationer, også på de andre faglige aktiviteter på HPL, og modellen fortæller dermed noget generelt om den type faglig progression, som eleverne gennemgår i forbindelse med de forskellige faglige aktiviteter på HPL. Trin 1 i tabellen udtrykker de opgaver, som eleverne først bliver sat til at udføre, og der er tale om progression for hvert trin, man kommer ned i trinrækken. Yderligere skal det tilføjes, at ikke alle eleverne gennemgår de 7 trin i trinrækken.

Tabellen er primært udformet på baggrund af observationer på HPL, men også med udgangspunkt i forløbsinterviewene, som jeg foretog med eleverne. De forskellige trin i modellen er således udtryk for, at jeg har forsøgt at konceptualisere elevernes læringsmæssige progression.

Tabel 13

Trin	Progression	Eksempler på aktiviteter
1	Udførelse af centrale aktiviteter i stalden sammen med andre elever	Hente køer på marken Malke køer Skrabe spalter ned Sætte hegn op på marken Give kalvene mælk
2	Udvidelse af opgaverepertoire	Være med til at regne brunstperioder for kvierne ud Checke brunst hos kvierne
3	Tildeling af mere ansvar	Deltagelse på weekendvagthold uden tilstedeværelse af lærer

		Sørge for kraftfoder til køerne
4	Større grad af selvstændighed i arbejdsopgaverne/udvidelse af opgaverepertoire	Selvstændig opstart af malkeanlægget uden tilstedeværelse af lærer Afhentning af ensilage Anvendelse af kreaturtrimmer, klovbeskærer og andre redskaber
5	Tildeling af mere ansvar	Kontakt med inseminør Opkald til dyrlæge i forbindelse med kælvning eller sygdom blandt køerne Oplæring af nye elever og praktikanter
6	Større grad af inddragelse i beslutningsprocesser	Eventuel indflydelse på, hvilke værktøjer og maskiner, der skal investeres i. Inddragelse i mere overordnede overvejelser omkring driften af stalden.
7	Selvstændigt ansvar over opgaveløsning, samt tildeling af ansvar i forhold til de øvrige elever	At være den ansvarlige elev på weekendholdet uden tilstedeværelse af lærer At være den ansvarlige elev i forbindelse med løsning af opgaver

De første tre trin i modellen udtrykker om eleven lærer at udføre de basale og centrale opgaver i stalden. Disse trin kommer alle eleverne igennem på staldholdet. I de resterende fire trin bygges der videre på elevens læring, men trinene udtrykker i højere grad, om eleven tager ansvar for og selvstændigt kan udføre opgaverne. Pointen med modellen er, at eleverne skal mestre aktiviteterne på det pågældende trin. På trin 4 har jeg eksempelvis anført som punkt, at eleverne selv starter malkeanlægget. Hvis vi vender tilbage til videooptagelserne af Lenas oplæringsforløb i malkegraven, startede hun den sidste dag selv malkeanlægget. Dog indebærer det ikke, at hun allerede på dette tidspunkt befinder sig på modellens fjerde trin, da hun eksempelvis glemte at påsætte det filter, der filtrerer mælken, før den kommer ud i mælketanken.

I tabellen udtrykkes tre forskellige former for progression: 1) progression som øget selvstændighed og ansvar, 2) progression som højere grad af medinddragelse og 3) progression som bevægelser ind i kulturen.

Progression som øget selvstændighed og ansvar

Hvis vi igen vender tilbage til Lenas oplæringsforløb i malkegraven beskrev jeg ovenfor, at hun i løbet af den første måned ikke selvstændigt mestrede at tænde malkeanlægget, og at hun derfor endnu ikke befandt sig på trinrækkens fjerde trin. Jeg fik ikke lejlighed til yderligere at observere Lena, da hun, som beskrevet, skiftede til hestelinjen. Jeg har derimod flere gange observeret særligt Dennis, Tom og René i kostalden.

Under uddannelsens første år har eleverne typisk sammenlagt 2-3 måneder i stalden, hvor de primært bruger tiden på at opøve rutine og sikkerhed i de centrale områder af arbejdet i stalden som malkning, tjek og udregning af brunst, opsætning af hegn osv.. I samme periode begynder eleverne langsomt at udføre andre opgaver som eksempelvis at afhente ensilage, anvende en klovbeskærer eller kreaturtrimmer. Med andre ord udfører eleverne i denne periode primært opgaver inden for trinrækkens første fire trin.

Elever som Dennis, Tom og René begynder i slutningen af det første år, men særligt i løbet af det andet år på HPL at bevæge sig længere ned ad trinrækken. I afsnit 11.2.3 beskriver jeg eksempelvis, hvordan René under et bestyrelsesmøde ytrer ønske om, at der skulle investeres i en ny tipvogn til stalden. Dette kan ses som et udtryk for, at han er ved at udvikle et mere selvstændigt perspektiv på, hvordan arbejdet bedst udføres i stalden. Som et andet eksempel på, at eleverne danner sig deres egen mening om arbejdet i stalden kan nævnes, at Tom under det tredje interview udtrykker at, han er utilfreds med, at der ikke er riller i spalterne ved køerne, og at der derfor er for stor risiko for, at de falder når det er glat.

Eleverne begynder også gradvist at tage mere ansvar. Eksempelvis overværede jeg en dag, at malkelæreren John sammen med tre elever havde tjekket brunst. De havde fundet to brunstige køer, og skulle derfor ringe efter inseminøren. John spurgte, om der var nogle af eleverne, der havde lyst til at ringe. For mange af eleverne er det en overvindelse at ringe til en fagperson uden for HPL. Dennis sagde efter lidt overvejelse, at han godt ville ringe efter inseminøren. Dennis var i gang med sit andet og den ældste af eleverne, og derfor følte han sig muligvis en smule presset til at gøre det. Dennis tog også selv imod inseminøren, og viste ham hen til de køer, der skulle insemineres.

På elevernes 2. og 3. år begynder de ligeledes at blive ansvarlige for oplæringen af nye elever, hvilket lærerne i høj grad er med til at fremme. Eksempelvis fortalte Pia mig under mit tredje interview med hende, hvordan hun tager sig af de nye elever på de forskellige hold. Jeg spurgte hende, om hun gør det på eget initiativ, eller om lærerne på skolen fortæller hende, at hun skal gøre det:

P: ”Altså Jens (maskin- og hestelærer, TS), han sagde jo til mig, da jeg kom tilbage fra praktik, at nu skulle jeg jo til at komme tilbage og være den erfarne elev. Og det havde jeg heller ikke noget imod, altså.”

Det er en indlejret del af den pædagogiske praksis på HPL, at de ældre elever tager ansvar for de nyankomne elevers læring, og som citatet fra Pia illustrerer, animerer lærerne aktivt eleverne til at tage ansvar for hinandens læring.

I nedenstående interviewsekvens beskriver Tom i det tredje interview, hvordan han har ændret syn på at skulle lære nyankomne elever op. Jeg lagde i interviewet ud med at spørge ham:

TS: *"Hvad så for eksempel, når der kommer en ny elev, føler du et ansvar i forhold til at lære en ny elev op?"*

T: *"Ja, men det synes jeg egentlig, jeg gør. Jeg er også blevet bedre til det."*

TS: *"Hvordan det?"*

T: *"I starten, der kunne jeg ikke rigtig se, hvorfor det var os, der skulle lære de nye elever ind i det. Men nu synes jeg egentlig, det er sjovt nok."*

TS: *"Ja, hvorfor?"*

T: *"Fordi så kan du jo give dem noget af den erfaring, man selv har fundet."*

På elevernes 2. og 3. år på skolen begynder de at blive de hovedansvarlige på weekendmalkeholdet, hvor der skal malkes uden tilstedeværelse af personalet. Jeg har observeret, når lærerne har lagt vagtplaner eller har debatteret, hvilke elever der er weekendansvarlige, og det er tydeligt, at der lægges stor vægt på, at den ene af de weekendansvarlige er en både erfaren og dygtig malker. I løbet af det andet år blev både Tom, Dennis og René flere gange gjort til ansvarlige for weekendholdet. Der følger en vis status med at være weekendmalker. Om fredagen koordineres arbejdet med malkelæreren, og den efterfølgende mandag går der altid lidt tid med at tale om weekendens arbejde. At være hovedansvarlig for weekendmalkningen er således både en opgave, der kræver fagligt overskud, men også et hverv, der er betydelig prestige forbundet med at blive pålagt.

Progression som øget medinddragelse og udvidelse af handlemuligheder

Jeg beskrev i forrige kapitel, hvordan lærerne differentierer deres spørgsmål til elevernes alt efter elevernes niveau. Jeg beskrev ligeledes, hvordan samtalerne imellem lærerne og de mere erfarne elever nærmest kan antage en kollegalignende karakter. Et andet eksempel på, at lærernes og elevernes relationer ændrer karakter i takt med, at eleverne bliver mere erfarne er, at de ældre elever i højere grad bliver inddraget de overordnede overvejelser og beslutninger omkring driften. Eksempelvis beskriver Dennis i det tredje interview:

”Man kan godt mærke nu, at lærerne, de trækker lidt mere på os gamle elever, for det er os, der får det meste at vide.”

Dennis udtrykker her, hvordan der er foregået en progression i forhold til at lærerne trækker mere på ham som en ældre elev, men også at han bliver delagtiggjort i flere informationer. En del af progressionen i læringen består således også i, at de mere erfarne elever bliver inddraget i forhold til nogle nye aspekter af praksis i stalden. I takt med elevernes faglige progression får de således samtidig udvidet deres handlerepertoire, og de lærer at agere på nye måder. Som et eksempel på dette forhold kan nævnes en eftermiddag ved ca. 17-tiden, hvor jeg sad og drak en kop kaffe med nogle elever og en botræner. På et tidspunkt kommer en af de elever, som er i gang med eftermiddagsmalkningen løbende ind i køkkenet, og fortæller at alarmen er gået i gang på malkeanlægget. Han siger, at han tror at det er sikringen på køleanlægget til mælketanken, der er gået. Situationen er kritisk, fordi det kan betyde mælken i tanken får en for høj temperatur. Der er ingen landbrugsfaglærere tilbage på skolen, og de gør klar til at ringe efter John. En af eleverne ved kaffebordet har dog tidligere været ude for en lignende situation, og han skynder sig over i stalden. Han får skiftet sikringen og alarmen standser med det samme.

Den pågældende elev var en ældre og fagligt dygtig elev, og han er et eksempel på en elev, der på grund af sit faglige niveau, var blevet inddraget i nogle nye aspekter af praksis i stalden. Over tid og i takt med sin faglige progression havde den pågældende elev udvidet sine handlemuligheder i praksis, og lært at agere på nye måder. Dermed drejer faglig progression sig ikke kun om at blive bedre til at løse en faglig problemstilling eller at få mere ansvar for løsningen af en opgave. Den faglige progression består også i en udvidelse af handlemuligheder. I det følgende vil jeg vise, hvordan den faglige progression også er knyttet, at handlinger udføres i overensstemmelse med de værdier, der knytter sig til det praksisfællesskab, man indgår i.

Progressionen som bevægelser ind i den kulturelle praksis

På et mere overordnet plan består elevernes progression ligeledes i, at de begynder at praktisere flere af de landbokulturelle værdier på HPL. Som eksempel fortalte malkelæreren, John, at han havde haft et par fraværsdage. I den forbindelse havde René, som på det tidspunkt var gået i gang med sit tredje år, meldt ud, at han godt ville tage Johns morgenvagt. René var selv på køkkenholdet, og havde derfor ikke noget umiddelbart ansvar for stalden. Alligevel var han villig til at stå op kl. 05 om morgenen, og stedfortræde for malkelæreren.

Der er flere lignende eksempler på at eleverne længere fremme i uddannelsesforløbet så at sige bevæger sig længere ind i den landbokulturelle praksis. Under en dimissionsfest, som jeg deltog i, sad jeg til bords med to elever, der havde gået to år på skolen. Den ene af eleverne var på staldholdet, og han fortalte, hvordan en af køerne kunne kælte når som helst. De to elever gik både imellem forret og hovedret, imellem hovedret og dessert og efter desserten over i stalden for at se, om den pågældende ko havde kæltet. Den ene af eleverne skulle også være på weekendmalkeholdet, og han sagde, at han så det som sit ansvar at holde øje med koen, så han kunne hjælpe til med at trække kalven ud, og sikre at der blev ringet efter en dyrlæge i tide.

På et tidspunkt var jeg med Dennis ude for at flytte vandingsmaskinen på en af markerne. Det viste sig dog, at der var opstået en misforståelse og, at der allerede var to elever i gang med at gøre det, da vi kom hen til marken. De to elever var ikke så langt på uddannelsen som Dennis, og han kommenterede den måde, som de havde flyttet vandingsmaskinen. Han sagde til dem, at de ikke bare skulle sidde i traktoren og flytte vandingsmaskinen på slump. Han sagde, at de i stedet skulle gå ud af traktoren, skridte op, smide deres jakke og bagefter køre vandingsmaskinen hen til jakken. På den måde kunne de sikre sig, at der ikke var en stor del af marken, som ikke fik vand. Dennis fortalte mig efterfølgende, at han havde været nødt til at kommentere de andre elevers arbejde, da han syntes at det var en for sløset måde at flytte vandingsmaskinen på.

I en interviewsekvens under det tredje interview med Tom taler vi om ansvaret for at lære de nye elever op:

T: "Jeg har før sagt til én af de nye der, da han begyndte, at... det var en morgen da jeg stod og malkede før en weekend, så skulle han jo møde ind kl. 5 og hjælp med at malke, så kom han tyve min over otte. Der var jeg færdig til at gå over og klæde om. Der blev jeg fandme gal på ham."

TS: "Ja."

T: "For jeg vidste, hvorfor han kom for sent."

TS: "Hvorfor gjorde han det?"

T: "Der havde de sat og drukket bajer om aftenen. Så derfor kunne han ikke nå herop, så derfor kom han tyve minutter over otte. Det blev jeg gal over."

TS: "Hvad gjorde du så?"

T: "Jeg sagde det til Anders." (forstanderen, TS).

Eksemplet med vandingsmaskinen og interviewsekvensen med Tom viser, hvordan eleverne selv begynder at praktisere de landbokulturelle værdier. I eksemplet med vandingsmaskinen er Dennis provokeret af, at han oplever, hvordan nogle af de øvrige elever sjusker med at flytte vandingsmaskinen. I interviewsekvensen med Tom har den elev, som ikke mødte op til

morgenmalkningen forbrudt sig imod værdierne og reglerne på HPL i en sådan grad, at Dennis føler sig nødsaget til at gå til forstanderen.

Eksemplerne viser også, hvordan de landbokulturelle praksisser og værdier på HPL udspringer af, at HPL fungerer som et rigtigt landbrug. Det har meget håndgribelig betydning, at Toms malkekollega ikke møder op kl. 5 om morgenen, eller at marken ikke får tilstrækkeligt vand. Tom skal klare malkningen alene, og kornet risikerer at visne. Dermed udspringer de (landbokulturelle) idealer, som eleverne udlever, af, at HPL fungerer som en brugsrettet praksis.

11.2.1 Teoretiske perspektiver på elevernes progression

Progression og ansvar

I kapitel 3 blev Lave & Wengers (2003) begreb om legitim perifer deltagelse fremhævet som et relevant analytisk begreb til at forstå progression i et læringsforløb. Den nyankomne lærling/elev begynder med at udføre perifere, men relevante opgaver, og bliver langsomt en del af flere af fagets centrale og definerende aktiviteter. Kostalden på HPL er som læringsmiljø kendetegnet ved, at eleverne hurtigt bliver pålagt at udføre væsentlige opgaver. Hvis vi eksempelvis vender tilbage til analysen af Lenas oplæringsforløb fra malkegraven, starter hun den første dag med selv at malke køerne. Progressionen i arbejdet i stalden er således ikke kendetegnet ved, at de nystartede elever begynder med at udføre perifere opgaver som at feje eller hente kaffe til de andre. Progressionen går i stedet på, hvor stor grad af ansvar og selvstændighed, eleven tildeles i opgaveløsningen.

I de seneste årtier har den norske læringsforsker Bjørgens princip *'ansvar for egen læring'* (1991) vundet stærkt frem i forskellige uddannelses- og læringsmiljøer. Grundsubstansen bag forestillingerne om ansvar for egen læring består i, at eleverne selv er ansvarlige for deres egen læring. De skal selv planlægge, udføre og realisere deres læringsmål, og når elevernes ansvarliggøres for egen læring, bliver den personlige læring et mål i sig selv. Denne læringsforståelse falder fint i tråd med den udbredte projektpædagogik, og lægger op til et læringsrum med en lav funktionel kodning (Kirkeby, 2006), og lav grad af pædagogisk og indholdsmæssig styring. I stalden er der tale om en anden type ansvar end den neoliberale, konstruktivistiske og individualistiske ansvarsforståelse, der ligger bag begrebet om ansvar for egen læring. I stalden er det overordnede ansvar ikke rettet imod eleven selv, men derimod imod produktionen, hvor eleverne er ansvarlige for et fælles produkt og gradvist tildeles mere ansvarskrævende opgaver. Som i Bjørgens teori om ansvar for egen læring er ansvar også en vigtig forudsætning for læring i stalden. Men der er snarere tale om læring igennem ansvar, eller læring

igennem ansvar for den fælles produktion. Læring foregår altså som en overtagelse af ansvar, hvor den lærende gradvist udvikler mere ansvar overfor at få praksisfællesskabet til at fungere.

Progression som beboelse af læringsrum

Bag forståelsen af ansvar for egen læring ligger samtidig en implicit opfattelse af det selvansvarlige lærende individ som uafhængigt og løsrevet fra sociale og strukturelle begrænsninger. Det er samtidig en forståelse af læring, der har klare paralleller til det tidligere omtalte byggeperspektiv, hvor individet uafhængigt af sine omgivelser forventes at tage ansvar for egen læring. Med Ingolds (2000) beboerperspektiv kan forståelsen af det selvberørende og selvansvarlige lærende individ, som ligger bag læringsforståelsen i 'ansvar-for-egen-læring', kritiseres for at basere sig på en forsimplet forståelse af, hvad det indebærer at lære som autonomt individ. Ingold peger på, at vores evne til at udføre selvstændige handlinger (og dermed også at lære) *ikke* hænger sammen med, at vi er løsrevne fra vores omgivelser. Denne evne hænger tværtimod sammen med, at vi er sammenflettede med vores fysiske og sociale omverden. For Ingold (2000) handler læring således om at dykke ned i og at bebo vores omgivelser. Ansvar kan således kun forstås som et dialektisk anliggende imellem individet og de omgivelser, som individets læring udspiller sig i. Hvis vi fortsætter med beboelsesmetaforen kan elevernes progression i trinrækken siges at indfange, hvordan eleverne dykker ned i og bebor omgivelserne og den kulturelle praksis på HPL. René tager uopfordret morgenvagten, de ældre elever begynder i stigende grad at manifestere sig som faglige rollemønstre for de nyankomne og de udvikler et selvstændigt perspektiv på, hvordan arbejdet skal udføres. En stor del af progressionen i trinrækken består således i, at eleverne bevæger sig længere ind i de respektive læringslandskaber på HPL, og at de samtidig begynder at praktisere flere af de værdier, der knytter sig til at opholde sig i læringslandskaberne.

Denne forståelse af læring lægger, som jeg bl.a. analyserede i malkegraven, op til at analysere læring fra et topografisk perspektiv, hvor forhold som læringslandskabets fysiske materialitet og kulturhistorie inddrages i analysen. Imidlertid er det vigtigt at pointere, at det topografiske perspektiv, som jeg også tidligere har været inde på, *ikke* må resultere i, at læring udelukkende forstås i lyset af, hvad der foregår i ét specifikt rum. Der er således en spænding imellem på den ene side at forstå læring som en flytten-ind og beboelse af ét læringslandskab, og på den anden side at have blik for, at læring også foregår som bevægelser på tværs af læringslandskaber.

I Ingolds Heidegger-inspirerede beboerperspektiv, ligger en latent risiko for en for statisk forståelse af forholdet mellem praksis og landskab. Læring drejer sig eksempelvis ikke bare om beboelse af ét

landskab. En udfordring ved et topografisk perspektiv på læring knytter sig således til at beskrive de transformative aspekter ved sociale praksisser og til, hvordan mennesker hele tiden bevæger sig på tværs af forskellige steder.

Ingold har selv været opmærksom på problemerne i beboerperspektivet, og er i stigende grad begyndt at forstå sociale processer fra et *vejfarende* perspektiv (wayfaring), frem for fra et beboerperspektiv (dwelling) (Ingold, 2008, 2009). Han er således blevet optaget af at fokusere på bevægelserne i mellem forskellige landskaber. Han skriver eksempelvis:

”My contention is that lives are led not inside places but through, around to and from them, from and to places elsewhere. I shall use the term wayfaring to describe the embodied experience of the perambulatory movement. It is as wayfarers, then, that human beings inhabit the earth.” (Ingold, 2009: 33).

Jeg vil dog argumentere for, at beboerperspektivet og det vejfarende perspektiv ikke er hinandens modsætninger. Tværtimod kan det vejfarende perspektiv nuancere beboerperspektivet, således at læring både tematiseres som en tidsligt udstrakt beboelse af et praksislandskab (beboerperspektivet), men også at læringen strækker sig ud over forskellige landskaber (det vejfarende perspektiv). Derfor behøver der ikke at være en modsætning i analytisk at ”dykke ned” i det enkelte læringslandskab, samtidig med at der er fokus på bevægelserne imellem læringslandskaberne.

I det følgende afsnit fortsætter jeg analysen af elevernes bevægelser igennem læringslandskaberne på HPL med udgangspunkt i elevernes praktikforløb.

11.3 Praktik

I dette afsnit beskriver og analyserer jeg de 6 seks elever, som vi tidligere har fulgt, og deres oplevelser af deres praktikophold under uddannelsen på HPL. I analysen lægger jeg ud med at tage udgangspunkt i elevernes første praktikophold, som finder sted i de sidste tre måneder af deres første år på uddannelsen. Herefter breder analysen sig ud, og forholder sig mere generelt til praktikkens betydning i uddannelsesforløbet på HPL. Således går analysen tidsligt ud over kun at belyse elevernes første praktikperiode til også at behandle de senere praktikophold, der ligger på uddannelsen.

I nedenstående tabel 14 beskrives, hvor de forskellige elever har været under deres første praktikforløb.

Tabel 14: Elevernes praktiksteder

Lena, Louise og Pia er alle i praktik på HPLs egen hestelinje. HPL er godkendt som praktiksted, og må således huse egne elever i praktikforløb. På hestelinjen samarbejdes med en nærliggende rideskole, hvor eleverne hjælper til med forskellige aktiviteter, bl.a. handicapidning flere gange om ugen. Når eleverne er i praktik på rideskolen, møder der to til tre elever ind kl. 7 om morgenen, og starter med at fodre hestene, tage grime på dem, rense deres hove og lukke dem ud. Herefter klargøres hestenes bokse, hvor eleverne fjerner møg, strør halm og ordner hestenes vandbaljer. Kl. 8 kører eleverne ned til morgenmad på HPL. Efter morgenmaden kører eleverne tilbage og tager hestene ind. Formiddagen går typisk med at strigle hestene og sadle dem op, før eleverne tager dem udenfor og rider på dem. Om eftermiddagene foregår der forskellige ting. Eksempelvis har eleverne hver tirsdag ridemærkteori, hvor eleverne lærer om hestene og deres anatomi, samt hvordan de skal omgås på en sikker måde.

Eleverne er to til tre dage om ugen på rideskolen, hvor de bl.a. er med til at bygge springbane, feje, møddingplads, strigle heste og feje staldgange. Herudover går en del af elevernes tid med at trække rundt med heste til handicapidning.

Louise og Pia følger deres oprindelige uddannelsesplan ved at være i praktik på HPLs hestelinje, hvorimod Lena, der oprindeligt begyndte på kolinjen, har ønsket at prøve at komme i praktik på hestelinjen.

René er i praktik på en svinebesætning, hvor grisene fedes op til slagtesvin. Besætningen er ikke så stor, og den drives alene af det ægtepar, som ejer bedriften. René indgår i det daglige arbejde i svineproduktionen, hvor han checker grise for sygdom, passer syge grise, checker foderanlæg, strør ved grisene. Herudover deltager René i forbindelse med en lang række andre opgaver som at køre halm ind, ordne fyr, muge ud, køre med kunstgødning osv..

Tom er ligeledes i praktik på en svinebesætning. Der er tale om en større produktion med flere ansatte og to gårde med søer på den ene og slagtesvin på den anden. Når grisene på sogården vejer 30 kg flyttes de videre til slagtesvinsejendommen. Tom deltager i arbejdet på begge gårde, hvor han fodrer, fravæner, flytter grisene fra sogården til slagtesvinsejendommen, checker syge grise osv. Herudover er Tom med til at fyre hver morgen og eftermiddag.

Dennis er som Tom og René på en svinebesætning, hvor han indgår i de forskellige daglige

opgaver. Dennis er ligesom Tom på en større bedrift med flere ansatte. Dennis får mere selvstændigt ansvar end Tom og René, og han tildeles eksempelvis ansvar for løbeafdelingen og drægtighedsstalden, når det øvrige personale på gården har fri.

Da jeg for anden gang interviewede de seks elever, kom vi ind på deres oplevelser af deres første praktikforløb. Der var en markant forskel imellem de tre piger, der alle havde været i en intern praktik på HPL og de tre drenge, der havde været på eksterne praktikopholds oplevelser af praktikken. Pigerne havde alle været tilfredse med deres praktikforløb, men anskuede det i høj grad som en forlængelse af det forløb, som de havde gennemgået om efteråret på HPL. Lena beskriver under interviewet, at hun havde været tilfreds med hestepraktikken, men at tre måneder havde været lidt for længe. Under interviewet fortæller Pia på mit spørgsmål om, hvad hun skal lave efter sommerferien:

”Altså, det bliver jo rart at prøve at komme ud i praktik.”

Pia havde været tilfreds med sin praktik på hestelinjen, men ser frem til at arbejde med sin faglighed et andet sted end HPL.

De tre drenge, der havde været på forskellige svinebedrifter, har en anderledes oplevelse af deres praktikforløb, som jeg vil analysere nedenfor.

11.3.1 Oplevelse af selvstændighed og ansvar i praktikken

I interviewet med Tom lagde jeg ud med at spørge:

TS: *”Jeg er interesseret i at høre, prøv at fortælle om dit første år her på Havredal, hvad er din sådan generelle oplevelse af det:”*

T: *”Jamen det er jo at være omkring marken og stalden og køkken og praktik.”*

TS: *”Mm.”*

T: *”Og det jeg bedst har kunnet lide, det er nok praktikken.”*

TS: *”Hvordan kan det være?”*

T: *”Det er for, jeg bryder mig ikke om, at lærerne er om én hele tiden.”*

TS: *”De er om én?”*

T: *”De er efter én hele tiden. Så er vi fire ovre i stalden om en opgave og sådan noget. Det synes jeg, der er for meget.”*

Tom bringer spontant på banen, at det bedste ved hans første år på HPL, har været praktikken. Det er bemærkelsesværdigt, at han har været så glad for praktikken, da det har været på en svinebesætning. Tom har siden sin første dag på HPL været en inkarneret kvægmand, der altid har svoret, at han intet ville have med grise at gøre. I interviewet fortæller han dog også, at det er sidste gang, han har arbejdet med svin.

I forhold til hverdagen på HPL oplever eleverne i praktikken ofte en større grad af selvstændighed, hvor de egenhændigt får lov til at udføre opgaver. Således havde både Tom, Dennis og René selvstændige daglige arbejdsopgaver som eksempelvis at sørge for fyret, strø ved grisene eller holde opsyn med foderanlægget.

Under interviewet med Dennis spurgte jeg, hvordan han oplevede sit praktiksted i forhold til HPL:

”Der var lidt mere gang i den. Der var lidt mere hurtigt tempo på i forhold til det her.”

Ligesom Tom fremhæver Dennis, at der ofte er for mange elever omkring opgaveløsningen, og at det derfor er mere udfordrende at få lov til at arbejde mere selvstændigt i praktikken.

Praktikken giver altså eleverne nogle andre udfoldelsesmuligheder, hvor de får lov til at arbejde mere selvstændigt, og som i Dennis’ tilfælde i et hurtigere tempo og med flere udfordringer.

At eleverne oplever mere autonomi i praktikken henviser også til en kompetencemæssig dimension, hvor eleverne som en del af læreprocessen gradvist bliver bedre til at løse de opgaver, som de bliver stillet overfor. Eksempelvis beskriver René om progressionen i sit praktikforløb:

”Så gav han mig nogle små opgaver, og sådan lidt af hvert. Det jeg lige kunne der. Og så begyndte vi lidt i det små, og så begyndte vi med det store til sidst.”

I dette citat beskriver René, hvordan hans praktikvært har en god fornemmelse for, hvilken type opgaver René kan honorere. Citatet viser også at René tydeligt oplever en progression i de opgaver, som han bliver stillet overfor, og at denne oplevelse af progression giver ham indtryk af, at han gennemgår en læringsproces.

11.3.2 Praktikken som udflytning og positioneringsmulighed

At praktikken finder sted uden for HPLs fysiske grænser markerer, at eleverne har rykket sig fagligt, og at de er klar til at praktisere deres færdigheder andre steder end på HPL. Elevernes uddannelse og læring udfolder sig under praktikken på en anden lokalitet, hvilket giver dem en

række positioneringsmuligheder både i forhold til HPL som uddannelsesinstitution, men også i forhold til eleverne indbyrdes.

Eleverne identificerer sig typisk stærkt med deres praktiksteder. Elever der er i praktik, omtaler ofte deres praktikvært som *min chef* eller praktikstedet som *mit arbejde*. Eleverne kommer stolte hjem på skolen, og fortæller om, hvor mange dyr eller hvilke maskiner, den pågældende praktikvært har, eller at eleverne har mulighed for at arbejde over i weekenderne, og derigennem tjene lidt ekstra penge. Denne stærke identifikation gjorde sig også gældende for Tom, René og Dennis. Eksempelvis sidder René under det tredje interview i et par arbejdsbukser med praktikværtens logo på, som han fik under sit praktikophold. Samlet betyder dette at eleverne får mulighed for at bruge praktikstederne til at positionere sig i forhold til HPL, hvilket viser sig på en lang række måder. Under interviewet med Tom spurgte jeg bl.a., hvorvidt opgaverne i praktikken kunne være vanskeligere end på HPL:

T: *"Ja, meget. Jeg var der i 14 dage, hvor jeg syntes, det var det samme og det samme. Så en dag vi var inde til morgenbordet, så sagde jeg: "Hvornår skal jeg lære noget nyt?" "Hvad mener du med det?", sagde han så. "Jamen, vi skal da for fanden også lave andet end at fodre.", sagde jeg så. "Nå, vil du gerne lære noget nyt?", "Jamen det vil jeg da.", "Hvad vil du gerne prøve?". "Jamen, det ved jeg ikke, kan I ikke bare finde på noget engang imellem?", siger jeg til ham. "Jo, i dag kan du tage den store halmvogn til traktoren ned og hente en last halm." Så kom jeg satme på prøve. Jeg har aldrig nogensinde kørt med så stor en halmvogn før. Helvede, den var lige så lang, som var huset var bredt."*

Tom er en af de elever, der fra første dag har problematiseret, at der generelt ikke er udfordringer nok under uddannelsen på HPL. Som interviewcitaterne ovenfor viser, var han ved at udvikle den samme opfattelse af sit praktiksted efter de første fjorten dage. Men da han talte med sin praktikvært om det, fik han muligheder for at blive udfordret. På den vis kan der i praktikken være en større grad af fleksibilitet i forhold til at give eleverne nye udfordringer end tilfældet er på HPL, hvor der hele tiden er flere elevers behov, som skal tilgodeses.

Elever i praktik er også tilbøjelige til at omtale HPL som *"skolen"*. Så på trods af at HPL er en praktisk landbrugsskole, hvor den pædagogiske praksis ikke minder meget om en skole i traditionel forstand, identificerer eleverne alligevel HPL som skolen. Dermed skabes der potentielt set også en dikotomi imellem praktikstedet (som den rigtige landbrugspraksis) og HPL (som skolen).

Udover at bruge praktikstederne til at positionere sig overfor HPL som uddannelsesinstitution, bruger eleverne også praktikstederne til at positionere sig internt i forhold til hinanden. Eksempelvis

overværede jeg under en frokost, efter at eleverne havde afsluttet deres praktik. Tom sad og underholdte en fem-seks andre opmærksomt lyttende elever med, at han tidligt i praktikforløbet var blevet konfronteret med, at de skulle aflive en gris. Tom fortalte, at det kunne han sagtens gøre, og han havde taget pistolen og var på vej hen til grisen, før hans praktikvært standsede ham, og sagde, at han lige skulle vise ham, hvordan aflivningen skulle foretages.

Sådanne fortællinger fra praktikken udspiller sig ofte imellem eleverne. Fortællingerne tjener flere funktioner, da de både tjener som almindelige 'arbejdspladshistorier', hvor der fortælles forskellige anekdoter fra hverdagen på arbejdet, men fortællingerne giver samtidig eleverne muligheder for at "fortælle sig ind i" en landbokulturel praksis, og dermed også mulighed for at positionere sig internt i elevgruppen.

11.3.3 Praktikken som vendepunkt

I det følgende vil jeg beskrive, hvordan René, med egne ord, fik selvtilliden tilbage af at være i praktik. René startede på skolen som en forsigtig og lidt usikker elev. Han var tilbageholdende i større sammenhænge, hvor han aldrig sagde noget, og i arbejdssammenhænge var han bange for at lave fejl. I løbet af de første måneder på skolen gav han flere gange udtryk for, at han var i tvivl om sit valg af uddannelse. I anden halvdel af Renés første år på HPL begyndte han i praktik.

Nedenfor bringer jeg et uddrag fra mine feltnoter, hvor jeg er på praktikværtbesøg hos René. På det tidspunkt har René ca. været i praktik i to måneder.

Klokken er lidt over halv ni om morgenen. René har lige været inde for at ordne fyret. Han går ind i den store staldbygning. Jeg følger efter ham. Jeg har fået en hvid "beskyttelsesdragt" på af plastic. Lugten af svin rammer med det samme, vi går ind i stalden. Den er anderledes gennemtrængende end lugten i en kostald. René går lidt op og ned mellem gangene og ser til grisene. Der er mange grise, jeg synes, at han sagde, at de havde 1200. Han ser efter om de er syge. Han ser til deres ben, og kigger på deres ører. Han virker hjemmevant og sikker – måske også lidt stolt over, at jeg er kommet?

Vi fortsætter over i en anden stald. Det viser sig at være sygestalden. Her ligger grisene hver for sig i små bokse. René tilser dem. Han fortæller mig, at hvis han er i tvivl om noget omkring grisenes sygdom, kalder han på sin praktikvært, Hans. Da vi er færdige inde i sygeafdelingen, fortæller René mig, at han skal til at ordne noget af det plastic, som er gået i stykker ved halmen. Men først skal vi have den faste formiddagskaffe kl. ni.

Før jeg kørte hjem, talte jeg med Renés praktikvært. Han fortalte, at René har brug for grundig instruktion, men at han, når han først har lært opgaven, er dygtig, og har et meget godt håndslag. Han arbejder i et fint tempo, men er alligevel omhyggelig i forhold til eksempelvis at tjekke op på syge grise. Praktikværten fremhævede flere gange, at René var meget pålidelig, at han altid mødte

til tiden, og ikke havde haft en eneste sygedag.

Praktikværtten fortæller at René både har deltaget i arbejdet i stalden og i marken, og at han har været god til at indgå i begge sammenhænge. Han har været rundt og prøve en række forskellige opgaver, hvor han udover at passe grisene også har kørt mini-læsser, har højtryksrenset, kørt halm, sat en ekstra fure på ploven og har prøvet at passe dyrene en weekend.

Praktikværtten fortæller, at René er stolt, og han sætter en stor ære i at udføre arbejdet ordentligt. Han sætter sig altid godt ind i tingene for at kunne udføre dem ordentligt, og han har en god orden i sit arbejde. Praktikværtten slutter af med at fortælle, at han har været meget glad for at have René i praktik. Både fordi han har været dygtig til sit arbejde, men også fordi de har haft et godt samarbejde.

I det andet interview, som jeg laver med René, fortæller han om sin praktik:

R: ”Det gik sgu godt. Der gik en tre måneder, var jeg der. Det gik rigtigt godt.”

TS: Okay, hvorfor altså, hvad var det, der gjorde det gik godt?”

R: Jamen da, det var på grund af de var sgu flinke og rare, og ja, de havde næsten det hele kan man sige. Altså, jeg havde ikke så meget selvtillid dengang jeg kom derud og sådan noget, og sådan lidt af hvert, hvad kan man sige, ja, selvtillid og havde ikke så meget at gøre ud af, og om jeg lige gjorde sådan og sådan, kunne godt om, der var noget, der manglede, men jeg gjorde det ikke, men så Hans (praktikvært, TS), han hjalp mig sådan lidt.”

TS: ”Ja, hvordan hjalp han dig?”

R: ”Ja, men han roste mig for de ting jeg lavede.”

Jeg spurgte efterfølgende:

TS: ”Hvorfor tror du ikke, at du havde så meget selvtillid inden du kom derud?”

R: ”Jamen, det var på grund af dem der fra skolen af, de kørte jo på én fuldstændig.”

TS: ”Altså, de andre elever eller?”

R: ”Ja, de gamle elever. De havde jo, de var jo så høje, skulle jeg til at sige, på grund af de kunne bare det der. Og os nye elever der, de tromlede os bare ned. Eller mig i hvert fald.”

TS: ”Altså dig specielt?”

R: ”Ja, det kan man godt sige, ja. Så tromlede de mig ned, og sagde at jeg ikke skulle gøre sådan og sådan, og så kommer der en anden én at sådan og sådan. Så er det jo ikke til at hitte rundt i. Nej, det er jo nemmere at få vide af én mand: sådan skal du gøre. Sådan er det.”

Renés fortælling vidner om, at eleverne altså kan være andet end ressourcer for hinandens læring.

Jeg spurgte om lærerne greb ind i forhold til, at René følte sig tromlet af de ældre elever:

”Nej, det gjorde de fandme ikke. De hjalp sgu ikke rigtig der, så det måtte jeg selv hitte ud af.”

René fortæller, hvordan hans praktikophold blev et vendepunkt:

R: *”Så dengang jeg kom ud til Hans, og dengang jeg kom tilbage igen, så prøvede de igen. Men så sagde jeg godt nok til: ”Sådan gør man bare ikke.””*

T: *”Nej.”*

R: *”Nu gør man bare sådan og sådan, og så må I finde Jer i det.”*

T: *”Ja.”*

R: *”Ja, der fik de fandme respekt for mig. Så kunne de bare høre, at det kunne jeg bare det der. Så kunne de bare tage at lukke hesten.*

T: *”Ja.”*

R: *”Så ja, de har så ikke så meget at have sagt ved mig mere, så jeg styrer faktisk det hele selv.”*

T: *”Så det der med at have været i praktik, har faktisk givet dig et løft?”*

R: *”Ja, det har det i hvert fald. At komme lidt på afstand fra skolen af, og det var faktisk det, der gjorde det.”*

Praktik og selvtillid

René fremhæver, hvordan han havde en god kemi med Hans, at han fik ros for sit arbejde, og at Hans var god til at tilpasse opgaverne efter Renés niveau. Herudover beskriver René, hvordan han, før han kom i praktik, ofte kom i tvivl om, hvordan opgaverne skulle løses på HPL, fordi de ældre elever irettesatte ham, og ofte gav ham forskellige instrukser. I praktikken instruerer Hans nøje i, hvordan opgaverne skal løses, og som René selv udtrykker det: *”Det er nemmere at få at vide af én mand.”* Jeg har tidligere beskrevet, hvordan flere af HPL-eleverne profiterer af at være i et læringsrum, der er præget af en hård funktionalitet. Både lærerne på HPL og Hans har beskrevet René som en stolt elev, men også som en elev, der er usikker og bange for at lave fejl. Hvis han gentagne gange har haft en oplevelse af, at de ældre elever på HPL enten har stillet spørgsmålstejn ved den måde, som han har løst opgaverne på, eller har givet ham divergerende instrukser, kan det have stimuleret hans usikkerhed. Dette kan samtidig være en forklaring på, at René har følt sig tromlet af de ældre elever. De divergerende instrukser og irettesættelser har både gjort ham usikker, og krænket hans stolthed. I praktikken har René indgået i nogle klart definerede læringsrum, hvor Hans har udstukket retningslinjerne for René. Denne tydelighed i læringsituationerne har været med til at give René en oplevelse af at mestre opgaverne, hvilket kan være en del af forklaringen på Renés oplevelse af at have fået mere selvtillid under praktikforløbet.

Ud og hjem igen

Da René var kommet tilbage fra praktikken, deltog jeg på et bestyrelsesmøde. Før alle bestyrelsesmøderne mødes eleverne med bestyrelsen og diskuterer hverdagen på HPL. Som et fast punkt på dagsordenen har eleverne bl.a. mulighed for at fremstille ønsker til bestyrelsen. Til dette punkt spurgte René, om ikke skolen kunne investere i en ny tipvogn. Under praktikken havde René prøvet at køre med en nyere tipvogn, og han mente derfor at HPL kunne trænge til en lignende. Som før nævnt havde René hidtil været en tilbageholdende elev, som jeg aldrig havde set ytre sig i større sammenhænge. Som med eleverne, der kommer tilbage til HPL, og beretter om deres oplevelser i praktikken og på den måde positionerer sig i forhold til hinanden, er der også i Renés tilfælde en pointe i, at praktikken fysisk er placeret uden for HPL. I interviewet pointerer René, at det var godt for ham at komme væk fra HPL, da han skulle i praktik. Der kunne også argumenteres for, at det var godt for René at komme tilbage til HPL efter praktikken. Ved at komme tilbage får han mulighed for at anvende den faglige ballast, som han har fået i praktikken, i den samme kontekst, som han før praktikforløbet oplevede at have det vanskeligt i.

Som en anden illustration på, at praktikopholdet efterfølgende fik betydning for Renés hverdag på HPL kan nævnes, at han, som beskrevet, flere gange i løbet af efteråret havde overvejet, om han skulle afslutte sin uddannelse på HPL. Under interviewet spurgte jeg ham:

TS: *"Så hvad så nu, hvad tænker du om det nu? Er du glad for at være her?"*

R: *"Ja, det går sgu godt nok."*

TS: *"Du tænker ikke på at holde op nu?"*

R: *"Nej, det gør jeg ikke Nu kan jeg lige så godt fortsætte, og så få det færdigt."*

11.3.4 Samfundsmæssig anerkendelse

Udover at praktikken for flere af elevernes vedkommende opleves positivt i forhold til hverdagen på HPL, kan praktikopholdet også opleves som en samfundsmæssig blåstempling. For mange af elevernes vedkommende er der, før de starter på HPL, blevet stillet spørgsmålstegn ved deres arbejdsmarkedsevner. På den baggrund ligger der for eleverne en betydelig anerkendelse i at komme i praktik og i at indgå i et arbejdsfællesskab på en almindelig arbejdsplads. Her får de en oplevelse af, at deres arbejdskraft udfylder en selvstændig funktion, der bliver værdsat i andre sammenhænge end på HPL. Eksempelvis blev Dennis efter sin anden praktik spurgt, om han ville komme tilbage og afvikle sin tredje praktikperiode det samme sted. Eller Tom beretter, hvordan hans praktikvært den sidste dag havde taget afsked med ham:

”Han sagde, at han havde aldrig haft en praktikant, der var så glad for at få beskidte fingre.”

Som et tredje eksempel på at eleverne oplever en anerkendelse ved at være i praktik på en almindelig landbrugsproduktion, kan nævnes det citat, som jeg indleder afhandlingen med, hvor Morten fortæller, at hans landmand har fortalt ham, at han er lige så dygtig som en almindelig landmand, og at han derfor ikke behøver at komme i fleksjob. For Morten har det tydeligvis stor betydning, at landmanden fortæller ham, at han er lige så dygtig som en almindelig landmand. En af grundene til det virker som en anerkendelse at få at vide, at man er ligeså dygtig som en almindelig landmand er, at praktikstederne i en vis forstand er repræsentanter for det etablerede samfund, som flere af HPL-eleverne, har oplevet at være marginaliserede i forhold til. Jeg interviewede i løbet af forskningsprojektet Carsten, som, før han begyndte på HPL, var droppet ud af en almindelig landbrugsskole. Han fortalte, at han efter sit mislykkede ophold på den almindelige landbrugsskole fik indtryk af, at kommunen var klar til at ”parkere” ham på en pension, da de ikke mente, at han ville være i stand til at tage en uddannelse eller varetage et arbejde. Under interviewet beskriver han:

”Ja, bare fordi man ikke lige kan finde ud af det, som alle andre folk kan, så bliver man skubbet til side. Det er ikke rimeligt.”

Som et tillæg til historien om Carsten kan det tilføjes, at han har været en af de mest ressourcestærke elever på HPL, og at han i dag er ansat hos en landmand på ordinære vilkår.

Flere af HPL-eleverne kan berette om lignende oplevelser med ”systemet”, og på den baggrund er det en blåstempling, når eleverne under deres praktikforløb oplever, at de kan indtage og udfylde en position på arbejdsmarkedet. I bilag 2 er en beskrivelse af, hvordan alle seks elever, som er blevet fulgt i afhandlingen, bliver udsluset til et job efter HPL. Jeg har desværre ikke kunnet beskæftige mig yderligere med HPL-elevernes arbejdsmarkedsmæssige tilknytning efter HPL. Men generelt gælder, at alle elever, der siden 1993 har fuldført deres uddannelse på HPL, er blevet udsluset i et job.

Opsamlende viser elevernes erfaringer fra deres praktikophold, at praktikken udgør en vigtig del af uddannelsen på HPL. Eleverne bliver afprøvet i andre sammenhænge end på HPL, de møder nye udfordringer, for størstedelen af elevernes vedkommende oplever de at udfylde en nyttig

jobfunktion på arbejdsmarkedet og de har generelt en oplevelse af at være på vej mod at blive værdsatte deltagere i et anerkendt professionsfelt.

11.3.5 Teoretiske perspektiver på praktikken

HPL og praktikstederne repræsenterer samme type læringspraksis

Der er lavet flere undersøgelser af forholdet imellem praktik og skoleophold i det vekselbaserede danske erhvervsuddannelsessystem (se eksempelvis Nielsen & Kvale, 1999, Wilbrandt, 2002, Tanggaard, 2004, Nielsen, 2005, Lundsgaard, 2005). Generelt pointerer undersøgelserne, at skole- og praktikdel repræsenterer to forskellige læringskulturer eller, med Wilbrandts ord (2002), to meget forskellige læringsrum med hver sine styrker og svagheder, og at eleverne ofte har vanskeligt ved at sammenholde den oplæring, der foregår på praktikstederne og undervisningen på erhvervsskolerne. Herudover peger flere af undersøgelserne på, at mange af lærlingene identificerer sig mere med de virksomheder, som de er i praktik på, end med deres erhvervsskoler (Wilbrandt, 2002; Nielsen, 2005; Tanggaard, 2004).

Blandt eleverne på HPL er der, som beskrevet, ligeledes en tendens til, at de i høj grad begynder at identificere sig med den bedrift, som de er i praktik på. Dette er interessant, da læringsrummet på både HPL og praktikbedriften begge er struktureret omkring den daglige drift af landbruget. På den baggrund skulle det umiddelbart være lettere for eleverne at sammenholde oplæringen på HPL og på praktikstederne, end mange af eleverne oplever i det traditionelle, vekselbaserede erhvervsuddannelsessystem. Jeg vil i den sammenhæng argumentere for, at elevernes større grad af identificering med praktikstedet ikke handler om, at den landbrugsfaglige oplæring foregår på en anden måde end på HPL. Det handler snarere om, at eleverne indgår på en almindelig arbejdsplads med landbrugsproduktion, at de oplever en større grad af ansvar, at de bygger videre på deres oplevelse af at deltage i et landbokulturelt praksisfællesskab, som de også præsenteres for på HPL. Herudover gælder generelt, at elever er mere tilbøjelige til at identificere sig med deres praktiksteder end med deres skole (Nielsen & Kvale, 2003). Den overordnede pointe er således *ikke*, at praktikken og opholdet på HPL repræsenterer to meget forskellige læringskulturer, men snarere at praktikken bygger videre på, og fungerer som et supplement til elevernes hverdag på HPL.

Praktikopholdene på HPL adskiller sig dermed fra praktikopholdene i det traditionelle erhvervsuddannelsessystem ved at fungere som en naturlig forlængelse af skoleopholdet. Der er

således tale om, at eleverne, både på HPL og under deres praktikforløb, får mulighed for til at flytte ind i og bebo den landbokulturelle praksis.

Anerkendelse og lønarbejde

Sørensen (2003) beskriver i en undersøgelse af udsattes unge tilknytning til arbejdsmarkedet, at de unge oplever en betydelig anerkendelse ved at udføre et reelt og samfundstjenligt arbejde. De unge ønsker ikke flere projekter eller andre ”pseudotilbud”, hvor de skal få tiden til at gå med mere eller mindre nyttige arbejdsopgaver.

Hvis vi vender tilbage til det situerede læringsperspektiv, pointerer Musaeus (2005: 59), hvordan anerkendelsesaspektet er et implicit, men ikke-udfoldet tema i perspektivet. Musaeus beskriver at anerkendelsesaspektet belyses inden for situeret læring ved, at den enkelte deltager i praksisfællesskabet skal gøre sig fortjent til respekt eller anerkendelse hos de andre medlemmer. Der er hermed tale om en medieret anerkendelse, hvor deltageren i praksisfællesskabet anerkendes på baggrund af sin måde at deltage på. Således er der samtidig også tale om et konfliktuelt anerkendelsesperspektiv, hvor deltageren skal kæmpe (struggle) for sin anerkendelse. Musaeus argumenterer videre for, at det situerede læringsperspektiv ikke videreudvikler et bud på, hvordan magtrelationer og konflikter praktiseres og forhandles inden for og imellem forskellige praksisfællesskaber. Inden for det situerede læringsperspektiv er der dermed heller ikke mange ekspliciterede overvejelser omkring anerkendelse i et større samfundsmæssigt perspektiv.

Til yderligere at belyse den anerkendelse som eleverne oplever ved at varetage et arbejde på deres praktikpladser, vil jeg anvende den tyske filosof, Axel Honneth. Honneth (2003) beskriver anerkendelse som den universelle betingelse for, at et menneske kan udvikle en vellykket identitet.

Honneth bygger bl.a. på særligt Hegels tidlige arbejder og dennes tese om, at ”*menneskets selvbevidsthed er afhængig af den sociale anerkendelse.*” (Honneth, 2003: 81). For Honneth er anerkendelse et socialt anliggende, som opnås i interaktion med andre mennesker.

Honneth (2003) beskriver, hvordan arbejdsfællesskaber (kunne også være uddannelsesfællesskaber) og det lønnede arbejde udgør de måske vigtigste former for social anerkendelse i vores samfund i dag. Honneth advarer dog selv imod at tillægge den samfundsmæssige arbejdsproces for stor betydning, da der i dag også er mulighed for at finde anerkendelse igennem medlemskaber af alternative fællesskaber. Det ændrer dog ikke ved, at vi samfundsmæssigt både bliver dømt og anerkendt på at udføre lønnet arbejde. HPL-eleverne er også underlagt denne norm omkring

arbejdets betydning, hvilket er en væsentlig baggrund for den personlige tilfredsstillelse, de udtrykker i forbindelse med et vellykket praktikophold.

I næste afsnit vil jeg dog belyse, hvordan Lena kommer i tvivl om, hvilken faglig retning hun skal bevæge sig i, hvilket bl.a. følger af et mindre vellykket praktikophold.

11.4 Faglig orientering

11.4.1 Introduktion

I det sidste afsnit om elevernes bevægelser igennem læringslandskaberne på HPL vil jeg analysere, hvordan elevernes faglige orienteringer medieres af forskellige forhold. Med faglig orientering menes, at elevernes uddannelsesforløb og læringsbane på HPL har en rettedhed mod at indtage en position inden for et (landbrugs)fagligt praksisfællesskab (Wilbrandt, 2002). Efter kortfattet at have skitseret de gængse faglige orienteringer på HPL, analyserer jeg Lenas uddannelsesforløb nærmere. Lenas bevægelser igennem læringslandskaberne på HPL adskiller sig fra størstedelen af de øvrige elever, da hun flere gange under sit uddannelsesforløb kommer i tvivl om sin faglige orientering. Lenas uddannelsesforløb er interessant, da det peger på nødvendigheden af at forstå og analysere de tilfælde, hvor elever ikke finder ind på de gængse baner, som institutionen udstikker.

11.4.2 Specialisering og faglig orientering

På uddannelsens andet år får eleverne i stigende grad mulighed for at specialisere sig inden for den del af landbruget, som de interesserer sig for.

Jeg har i tabel 15 og 16 vist de faglige aktiviteter, som René og Dennis indgår i på det andet år på HPL:

Tabel 15. Renés 2. år på HPL

Måned	Værksted/aktivitet
August	Praktik på kvægbedrift
September	Praktik på kvægbedrift
Oktober	Praktik på kvægbedrift
November	Praktik på kvægbedrift
December	Kvæg
Januar	Svin
Februar	Svin
Marts	Køkken
April	Køkken
Maj	Mark
Juni	Mark
Juli	Ferie

Tabel 16. Dennis' 2 år på HPL

Måned	Værksted/aktivitet
August	Praktik på maskinstation
September	Praktik på maskinstation
Oktober	Praktik på maskinstation
November	Praktik på maskinstation
December	Køkken
Januar	Svin
Februar	Svin
Marts	Mark
April	Mark
Maj	Kvæg
Juni	Mark
Juli	Ferie

Som det fremgår af aktivitetsoversigterne får eleverne altså i stigende grad mulighed for at beskæftige sig med deres faglige interesseområder i løbet af uddannelsens andet år. René er således beskæftiget med kvæg og markarbejde i henholdsvis seks og tre måneder, mens Dennis får mulighed for at arbejde mere med landbrugsmaskiner ved først at være fire måneder i praktik på en maskinstation og dernæst tre måneder i marken hjemme på HPL.

Denne større grad af specialisering og kontinuitet inden for enkelte arbejdsområder betyder, at eleverne, i endnu højere grad end tilfældet tidligere har været, markerer deres faglige orienteringer. At markere en faglig orientering er en særlig måde at deltage på som elev på HPL. Disse faglige orienteringer er konstant på spil imellem eleverne. I pauserne eller over middagsbordet diskuterer de, som tidligere beskrevet, om det er bedst at arbejde med grise eller køer, eller hvilket traktormærke, det er bedst at køre. Til de forskellige faglige orienteringer knytter sig også nogle bestemte identitetspositioneringer. Eksempelvis spurgte jeg Tom, om han ville til at arbejde med grise i stedet for køer, eftersom han havde været i praktik på en grisefarm. Han svarede, at det kunne han ikke finde på, da *”En gris kun er sød, når den ligger på en tallerken.”* Jeg har tidligere nævnt andre lignende eksempler på, at eleverne er tydelige i deres faglige orienteringer, og jeg vil derfor ikke komme med flere eksempler i dette afsnit. I stedet vil jeg i det følgende analysere, hvad det betyder, når en elev kommer i tvivl om sin faglige orientering.

11.4.3 Desorientering

Lena valgte at begynde på HPL, fordi hun elsker at arbejde med dyr og fordi HPL fungerer som et økologisk landbrug, hvor hun kunne komme til at arbejde med økologisk malkekø. Jeg spurgte hende under det første interview, om hun kunne have forestillet sig at arbejde inden for andre

erhverv end landbruget, hvortil hun svarede:

”Nej, uha. Det skal sgu være landbruget, og så kører.”

Da jeg videofilmede hendes oplæringsforløb i malkegraven, gav hun udtryk for, at hun var glad for at arbejde med køerne. Dog kom hun i løbet af sit første efterår på uddannelsen i tvivl om, hvorvidt hun ville fortsætte på kolinjen. Hun søgte derfor over på hestelinjen. Hun havde intet kendskab til heste, da hun startede, men faldt efter en tilvænningsperiode godt ind i arbejdet med hestene. Hun var i praktik i tre måneder på rideskolen, hvor hun blev rost for sin rolige omgang med hestene, og for at have en god indflydelse på fællesskabet imellem eleverne. Da jeg interviewer Lena anden gang giver hun udtryk for, at hun overordnet har været glad for arbejdet med hestene men, at hun ikke bryder sig om handicapridningen, som udgør en relativt stor del af arbejdet på rideskolen. Jeg spørger Lena, hvorfor hun ikke bryder sig om handicapridningen:

”Fordi det er ubehageligt. Jeg ved ikke. Men det er mit ansvar, hvis de falder af, og jeg kan ikke lide, de larmer og råber og skrider, og det kan hestene heller ikke.”

Senere i interviewet siger Lena

L: *”Jeg vil kun have et arbejde, hvis det er noget, jeg kan lide at arbejde med.”*

T: *”Ja, men kan du ikke også godt lide at arbejde ved hestene?”*

L: *”Jo, når der ikke er handicapridning, og det er der sgu tit, synes jeg.”*

T: *”Okay.”*

L: *”Det bryder jeg mig bare ikke om. Jeg vil bare gerne arbejde i en hundekennel.”*

Handicapridningen udgør altså en barriere for Lenas motivation for at arbejde med heste. Hun bliver utryk, hvis rytterne under handicapridningen bliver larmende, og hun er bange for at de skal falde af hestene. Hun orienterer sig derfor imod et arbejde i en hundekennel, hvor hun fortsat kan udleve sin passion for at arbejde med dyr.

I samråd med forstanderen på HPL, sin kontaktlærer og hestelærerne beslutter Lena alligevel at give hestelinjen en ekstra chance i løbet af sit andet år på uddannelsen. Hun tilbringer efterfølgende tre måneder på HPLs hestelinje, hvoraf 2-3 dage om ugen foregår på den nærliggende rideskole, som HPL samarbejder med. Hun deltager med glæde i undervisningen, hvor hun påbegynder ridemærketeorien, og lærerne rapporterer, at de er glade for at have hende på holdet, da hun både udviser fin arbejdsmoral, engagement og er god for fællesskabet.

Til trods for at det overordnet går godt med Lena på hestelinjen, er hun stadig ikke tilfreds. Hun er i tiltagende grad frustreret over handicapridningen, og hun ønsker at prøve noget andet.

Lena ønsker fortsat et praktikforløb i en hundekennel, men da der opstår mulighed for at komme i praktik i en dyrepark, vælger hun i stedet det. I dyreparken skal hun hjælpe dyrepasserne, hvor hun bl.a. skal arbejde med pasning og fodring af giraffer, kameler, fugle, geder æsler og bævere.

For at komme til dyreparken tager hun bussen kl. 6 om morgenen, hvorefter hun kører en time i bus, før hun bliver hentet af en kollega fra dyreparken. Hun ankommer til dyreparken kl. ca. 7.30, og har alle dage fri kl. 12, med undtagelse af torsdage, hvor hun arbejder til kl. 16.

Lena er glad for den daglige og tætte kontakt med dyrene i parken, men har meget vanskeligt ved at håndtere, at dyrene skal fodres med døde dyr. Hun bruger mange ressourcer på transporten, ligesom hun sideløbende er ved at tage kørekort til bil, hvilket også er krævende for hende. Hun begynder under praktikken at døje med tiltagende hovedpine og træthed. Det besluttet at indstille praktikken 1½ måned inde i forløbet.

På HPL insisteres der på, at Lena skal have mulighed for at gennemføre et praktikforløb, og der bliver derfor arrangeret et praktikophold på et nærliggende stutteri, hvor hun skal være frem til sommerferien

Under det tredje interview med Lena, som afholdes i rytterstuen på stutteriet en måned efter at hun er begyndt i praktikken, beskriver hun, at praktikken i dyreparken ”gik ad helvedes til”. Før hun begyndte i dyreparken havde hun regnet med, at hun skulle være dyrepasser. I stedet er hun nu gået tilbage til at overveje en fremtid i en hundekennel. Hun har dog også overvejet at blive postbud. Hun er glad for at være på stutteriet, hvor arbejdstempoet er roligt, der er god tid, og vigtigst af alt ingen handicapridning. Men alligevel synes hun at hestene er for store, og hun fortæller, at hun får dårlige nerver af dem.

Jeg spørger hende:

TS: ”Er du så træt af at gå på landbrugsskole eller hvad?”

L: ”Næ, næ, det er da meget sjovt. Jeg ved bare ikke, hvad jeg skal. Det er lidt irriterende.”

TS: ”Går det dig på?”

L: ”Mm, meget.”

TS: ”Okay.”

L: ”Fordi jeg startede her på skolen, og var helt vild med køer. Og så blev jeg træt af det, og så gad jeg ikke det mere. Og så gik jeg over til heste, og hestene er alt for store og voldsomme, så dem havde jeg slet ikke lyst til at arbejde med. Så jeg ved ikke, hvad jeg skal. Og jeg kan ikke finde ud af at være i sådan en zoologisk have-ting.”

Senere i interviewet siger Lena:

L: *"Det går mig meget på, at jeg ikke ved, hvad jeg skal."*

TS: *"Ja"*

L: *"Og hvad jeg bliver til og alt muligt."*

For Lena er det en kilde til frustration, at hun har svært ved at finde ud af, hvad hun skal arbejde med. Hun har nu prøvet at arbejde med malkekvæg, heste og forskellige dyr i dyreparken uden at have fundet sin plads, og hun har herudover overvejet, om hun skal arbejde i en hundekennel eller blive postbud. Hun nævner flere gange i interviewet, hvordan hun finder det håbløst, at hun ingen afklaring har på sin fremtid. Hun er med andre ord desorienteret i forhold til, hvilken faglig retning hun skal bevæge sig i, hvilket forstærkes af, at hun på det punkt adskiller sig fra langt størstedelen af de øvrige HPL-elever, som udviser en anderledes tydelig faglig orientering.

I det følgende vil jeg analysere, hvordan der er en lang række faktorer, der medierer Lenas (des)orientering. Jeg vil argumentere for, at der i Lenas tilfælde er bestemte typer af omstændigheder i og omkring hendes uddannelsesforløb, der bevirker at hun får (indlærings)vanskeligheder.

11.4.4 Når andre ting fylder

Som beskrevet i kapitel 8 flyttede Lena og Tom efter de indledende måneder i hovedhuset til en lejlighed i Frederiks, som lå i et mindre ungdomsboligkompleks. Her faldt de hurtigt til, men efter et par måneder begyndte beboerne i ungdomsboligerne i stigende grad at blive chikaneret i form af hærværk og tyverier (ikke kun noget der var tilfældet for Lena og Tom). Bl.a. fik Lena sin scooter stjålet, og det endte med, at Lena og Tom, kun fem måneder efter de var flyttet ind, flyttede til Virkelyst (en af HPLs andre boenheder). Lena og Tom boede på Virkelyst i seks måneder, hvor de igen var nødt til at flytte tilbage til en anden lejlighed i Frederiks. Denne gang skyldtes flytningen, at der var behov for værelser på Virkelyst til nogle nystartede elever. Lena var træt af at skulle flytte en gang til, fordi hun var faldet godt til på Virkelyst. Lena fortæller at hun skal bruge lang tid til at vænne sig til nye ting, og at det derfor har kostet mange ressourcer at flytte.

De mange flytninger var altså ét forhold, der påvirkede Lena negativt under hendes uddannelsesforløb, og som hun skulle bruge ressourcer på at forholde sig til. Men der var også en række andre forhold i Lenas hverdag, som ligeledes voldte hende vanskeligheder, og var med til at præge hendes faglige orienteringer.

For det første kom Lena i nogle situationer, der gjorde at hendes vanskeligheder med tal blev en mere handicapende faktor i hendes hverdag end hidtil. Eksempelvis begyndte hun at gå til zoneterapeut på grund af sine hovedpineproblemer, og hun kunne i den forbindelse ikke læse busplanen. Hun havde i den sammenhæng også vanskeligt ved at bedømme tiden, og hun vidste for eksempel ikke, hvor lang tid før hun skulle gå, for at kunne nå bussen. Vanskeligheden med at bedømme tiden var også et problem, da hun dagligt skulle tage bussen for at komme i praktik i dyreparken, og det var bl.a. en af de medvirkende årsager til, at praktikforløbet blev indstillet før planlagt.

Lena har også vanskeligt ved at bedømme og forstå tid over en længere periode. I forbindelse med flytningen til Virkelyst fik hun eksempelvis at vide, at der var fire uger til, de skulle flytte, men hun kunne ikke forholde sig til denne besked, da hun ikke kunne bedømme, hvor lang tid fire uger udgør.

Hendes vanskeligheder med tal viser sig ligeledes i forhold til hendes privatøkonomi. Under en evaluering med sin kontaktlærer, som jeg overværede, gav Lena udtryk for, at hun ikke gider interessere sig for sin privatøkonomi, da hun alligevel ikke forstår, hvad det handler om. Under evalueringen kom det eksempelvis frem, at hun havde haft en regning, som skulle betales 31.03. Lena vidste imidlertid ikke, at 31.03 betød 31. marts, og hun kom derfor til at betale regningen for sent.

For det andet trættes Lena nemt. Under interviewene fortæller hun, at hun er meget træt, når hun kommer fra arbejde, at hun døjer med hovedpine, og at hun har brug for ro til at slappe af, når hun har fri. Derfor var det eksempelvis et problem, at Lena, sideløbende med sit praktikophold i dyreparken, tog teori til kørekortet. Hun brugte mange ressourcer på teorien, og havde derfor mindre overskud til praktikken. Lenas træthed efter en endt arbejdsdag betød bl.a., at hun trak sig en del fra fritidsfællesskabet på HPL. For at imødekomme Lenas træthedsproblemer blev det besluttet, at hun i sin praktik på stuttoriet kun skulle arbejde 25 timer ugentligt.

Som et tredje punkt vil jeg nævne, at Lena, i det tidligere interviewcitater, giver udtryk for, at der under handicapridningen ofte bliver råbt og larmet, og at det påvirker hestene, og derfor gør hende usikker. Hun har også givet udtryk for, at hun har svært ved at tale med de handicappede ryttere, og at hun derfor ikke ved, hvordan hun skal tackle dem. Generelt er der således flere elementer af usikkerhed omkring handicapridningen, som Lena har vanskeligt ved at forholde sig til. Ud fra mine observationer af Lena i forskellige sammenhænge og samtaler med lærerne på HPL, er det tydeligt, at hun har brug for forudsigelighed i de aktiviteter, som hun deltager i. Hun har brug for at

få klarhed over, hvilke opgaver, der skal løses og hvordan de skal udføres. I handicapriddningen er der et ekstra element af usikkerhed, og det kan være en medvirkende årsag til, at Lena har svært ved at overskue at ride med de handicappede.

Som beskrevet i forbindelse med Lenas flytninger skal hun for det fjerde bruge en del tid på at omstille sig til nye forhold. Dette har også gjort sig gældende i forbindelse med hendes praktikophold, hvor hun flere gange har kommenteret på, at der har været forskellige måder at gøre tingene på på henholdsvis HPL og hendes praktiksted. Eksempelvis siger hun under interviewet om arbejdet på stutteriet:

L: *"Det er totalt anderledes herude, så det er bare pisse forvirrende, synes jeg."*

T: *"Okay."*

L: *"Og når man har lært alt det der ude på skolen. Men det er jo ikke dem her sin skyld. Det er bare at det er forvirrende."*

Lena finder det forvirrende, at der er forskellige praksisser på HPL og praktikstederne, og hun bliver usikker på, hvordan hun skal forholde sig til disse uoverensstemmelser. Hun bruger derfor energi på at irritere sig over, at forholdene og de forskellige arbejdspraksisser adskiller sig fra hinanden på henholdsvis HPL og hendes praktiksteder.

Samlet udgør de opridsede forhold en række barrierer for Lenas uddannelsesforløb. Hun bruger ressourcer på en lang række ting, der ikke er direkte relaterede til den faglige del af uddannelsen, men som alligevel influerer på hendes uddannelsesforløb. Disse forhold har samtidig også haft indflydelse på hendes skiftende faglige orienteringer. I det følgende afsnit vil jeg lave en teoretisk perspektivering på afsnittet om Lenas (des)orientering.

11.4.5 Teoretiske perspektiver på Lenas (des)orientering

Landbokulturel praksis og paradigmatisk baner

Igennem afhandlingen er der blevet argumenteret for, at en vigtig del af uddannelsen på HPL er, at eleverne præsenteres for en landbokultur og nogle landbokulturelle praksisfællesskaber, som de forventes at bevæge sig ind i. Igennem afhandlingen har jeg argumenteret for, at kultur er et vanskeligt begreb at operere med, men at det konstitueres af dynamiske praksisser i løbende forandring. De svenske kulturanalytikere Ehn & Löfgren (2007) peger på et af problemerne ved kulturbegrebet. De beskriver, at en almindelig faldgrube inden for kulturforskningen er, at der

typisk foregår en for kraftig betoning af harmoni og enighed af de kulturer, som man beskæftiger sig med. Hermed opstår der en tendens til, at kulturerne beskrives som velfungerende og ensrettende systemer, hvor der ikke er øje for de spændinger, konflikter, magtkampe og brud, som også ofte karakteriserer selv samme kulturer. Forestillinger om kulturmønstre, som eksempelvis en landbokulturel praksis på HPL, er derfor risikable, da de i en vis udstrækning lægger op til at fokusere på det velintegreede. Derfor er det nødvendigt, at begreber, der fanger helhed og konsistens suppleres med analyser af inkonsistens og disintegration, hvilket har været en af intentionerne med analysen af Lenas faglige orienteringsforløb. Kapitel 7s beskrivelse af Mettes frafald kan læses ud fra samme optik³⁰.

Herudover tjener afsnittene om Mettes frafald og Lenas (des)orientering til at pointere, at forholdet mellem sted og person, samt kultur og individ skal forstås dialektisk. Eleverne på HPL tilbydes nogle landbokulturelt betingede deltagerbaner og faglige orienteringsmuligheder, men deltagelsen og orienteringen foregår fra et personligt ståsted, som igen medieres af en lang række forhold.

I Lenas tilfælde kan man ikke tale om, at hun ligefrem bryder med den uddannelsesmæssige praksis på HPL, men hun har vanskeligt ved at finde sig tilrette med de muligheder, som hun tilbydes på HPL. Hvis vi igen vender os imod banebegrebet, beskriver Wenger (2004), at identitet udfoldes som en læringsbane i praksis. Han beskriver videre, hvordan et hvilket som helst praksisfællesskab tilbyder nogle '*paradigmatiske baner*' ind i fællesskabet (Ibid.: 182). Med paradigmatiske baner refererer Wenger til, at ethvert praksisfællesskab opererer med nogle bestemte modeller for, hvordan et medlemskab af praksisfællesskabet kan forvaltes og forhandles. Med dette perspektiv er et praksisfællesskab et felt af mulige baner og udgør dermed også et tilbud om en identitet (Ibid.). De paradigmatiske baner udtrykker et felt af mulige fortider og mulige fremtider for deltagerne. Begrebet om paradigmatiske baner minder om Dreiers (1999) beskrivelse af institutionelle deltagerbaner, hvor der inden for en institutionel praksis er bestemte og tilrettelagte måder, som institutionens medlemmer forventes at deltage på. Nielsen (1999) arbejder videre med begrebet om institutionelle deltagerbaner og beskriver, hvordan musikkonservatoriet tilbyder to forskellige institutionelle deltagerbaner: én, som retter sig imod at blive koncertpianist, og én, som retter sig imod at blive musiklærer. Disse to deltagerbaner konstituerer forskellige identitetsmæssige arenaer for, hvordan man skal agere som elev, og sætter samtidig fokus på, at læring er et langvarigt

³⁰ Blandt de syv nystartede elever har jeg fremhævet to piger, som repræsenterer for bruddene på kulturmønstrene. Dog er det ikke udtryk for en generel tendens, at det er pigerne, der skiller sig ud. Eksempelvis har der blandt de elever, der er faldet fra uddannelsen imens jeg har kørt forskningsprojektet, været 2 drenge. Selvom det både kunne være relevant og interessant at udfolde, har kønsperspektivet, som tidligere beskrevet, ikke været i fokus i denne afhandling.

transformativt projekt, som handler om at lære, hvem man er, og hvem man ikke er (Ibid.: 137). På tilsvarende vis er der forskellige paradigmatisk baner på HPL, som udspringer af, hvilken landbrugsfaglig retning (heste, grise, køer eller mark) eleverne ønsker at arbejde med. Lena har vanskeligt ved at finde ind på en af de paradigmatisk baner, som hun tilbydes på HPL, og det er en væsentlig årsag til, at hun, under interviewet, flere gange udtrykker sin frustration over ikke at vide, hvilken faglig retning hun skal bevæge sig i. Hendes læringsbane peger med andre ord ikke hen imod nogle af de gængse identitetspositioneringer på HPL, hvilket er en kilde til stor frustration. Wenger (2004) beskriver videre, hvordan identiteter ikke kun konstitueres igennem de praksisser, som vi deltager i, men også af de praksisser, som vi *ikke* deltager i. Ikke-deltagelse er altså i ligeså høj grad som deltagelse, en kilde til dannelse af identitet.

Faglig orientering og indlæringsvanskeligheder?

I analysen pegede jeg på, hvordan Lenas desorientering eller vanskeligheder med at finde ind på en af de paradigmatisk baner, medieres af en række forhold som, stigende grad af træthed og hovedpine, skiftende boligforhold, vanskeligheder med at forholde sig til tal osv.. Det kunne i den sammenhæng indvendes, at jeg ved at beskrive Lenas uddannelsesforløb med et begreb som 'desorientering' og en beskrivelse som "vanskeligheder med at finde ind på en paradigmatisk bane" dybest set kommer med en individualistisk og sine steder intrapsykisk forklaring på Lenas desorientering. I beskrivelserne ansvarliggøres Lena for det forhold, at hun efter to år på uddannelsen ikke er afklaret i relation til sin faglige fremtid. Hensigten har ikke været hverken at personalisere eller at pege på enkeltforhold, der isoleret set, kan forklare Lenas situation. I stedet har det været intentionen at vise, at selvom der på HPL eksisterer nogle veldefinerede og paradigmatisk baner, der hjælper til at strukturere elevernes faglige orienteringer, kan personlige forudsætninger for deltagelse og ikke-direkte uddannelsesrelaterede forhold være strukturerende for elevernes faglige orienteringer.

I kapitel 9 spurgte jeg, om man kan have indlæringsvanskeligheder i en malkegrav. På tilsvarende vis kan der spørges, om Lenas faglige desorientering skyldes, at hun har indlæringsvanskeligheder. Generelt er det en pointe i afhandlingen, at indlæringsvanskeligheder *ikke* skal forstås som en individualistisk disposition, men i stedet skal ansues som en kategori, der influeres af kulturelle, stedlige, situationelle og kontekstuelle praksisser. Dette er ikke ensbetydende med at indlæringsvanskeligheder afvises som fænomen. Der er eksempelvis ikke megen tvivl om, at Lena har det vanskeligt med tal (dyskalkuli), og at hun ligeledes har behov for overskuelighed. I

praktikken i dyreparken var det en daglig kilde til frustration, at hun skulle tage bussen frem og tilbage, da hun brugte meget energi på sin manglende fornemmelse for bussens afgangstider. I modsætning hertil er hun på HPL vant til at tage scooteren på arbejde/skole, hvilket giver hende en anden autonomi. På rideskolen klager hun over den manglende forudsigelighed, som er forbundet med handicapridningen. De to eksempler er illustrationer på kontekstuelle forhold, hvor Lenas vanskeligheder med tal og behov for forudsigelighed pludselig bliver en faktor. Hvordan og om elevernes (indlærings)vanskeligheder bliver en faktor er altså et situationelt anliggende.

11.4 Sammenlignende konklusion

I kapitlet har jeg analyseret:

- Elevernes trinvis faglige progression på HPL. Jeg har pointeret, at den faglige progression bl.a. drejer sig om øget selvstændighed og ansvar i arbejdet. Herudover har jeg vist, hvordan progressionen også kan aflæses ved, at eleverne udvider deres handlemuligheder, jo længere de kommer i uddannelsesforløbet. Endelig har jeg vist, hvordan faglig progression kan anskues som elevernes beboelse af læringslandskaberne.
- Hvordan praktikforløbene bygger videre på den landbokulturelle pædagogiske praksis på HPL. Eleverne identificerer sig typisk stærkt med deres praktiksteder. I kapitlet viser jeg bl.a., hvordan et praktikophold udgjorde et vendepunkt for Renés videre forløb på HPL. Endelig analyserer jeg, hvordan eleverne i praktikken oplever en betydelig anerkendelse.
- Hvordan Lena i stigende grad kommer i tvivl om sin faglige orientering på HPL, og hvordan det er en kilde til frustration for hende. Jeg argumenterer for, at Lena har vanskeligt ved at finde ind på de paradigmatisk læringsbaner på HPL. Jeg diskuterer efterfølgende, hvordan Lenas desorientering kan forstås i forhold til indlæringsvanskeligheder som fænomen.

Hensigten med beskrivelsen af de tre forskellige typer af bevægelser, 1) elevernes progression, 2) læring i praktikken og 3) faglig orientering har været at vise, hvordan bevægelser i en institutionel uddannelsespraksis både foregår **over tid**, men at der også kan være flere **forskellige bevægelser igennem læringslandskaberne**.

Selvom jeg med inspiration fra det topografiske perspektiv har pointeret, at læringsmiljøers lokaliserede aspekter skal inddrages, må det ikke resultere i en for entydig fokusering på fysisk afgrænsede læringsmiljøer. **Læring udspiller sig tværkontekstuel** (tværlokaliseret) (Dreier,

2008), og derfor har jeg også analyseret, hvordan HPL-eleverne bevæger sig på tværs af læringslandskaber.

Ud over at illustrere at læring udspiller sig tværkontekstuelt har intention været at analysere, hvordan **eleverne forvalter og forhandler de landbokulturelle og paradigmatisk læringsbaner forskelligt. Læring foregår fra et personligt ståsted**, og er ikke bare en mekanisk bevægelse ind i et praksisfællesskab. Eleverne ankommer med forskellige forudgående uddannelseshistorier, deres indlæringsvanskeligheder manifesterer sig forskelligt, de har forskellige kontaktlærere på HPL, de indgår i forskellige sammenhænge, de laver forskellige ting i fritiden osv.. Disse forhold stiller samlet **varierende betingelser for at bevæge sig igennem læringslandskaberne på HPL, og dermed forskellige betingelser for at være HPL-elev, til rådighed.**

Kapitel 12

Kan elever med indlæringsvanskeligheder klare teoretisk undervisning?

12.1 Introduktion

På uddannelsens tredje år introduceres flere teoretiske og bogligt orienterede undervisningsforløb. Eleverne skal eksempelvis følge forløb i matematik/økonomi, biologi og de har mulighed for at tage et sprøjtekursus. Jeg har tidligere beskrevet, hvordan størstedelen af HPL-elevernes uddannelseshistorie er præget af gentagne nederlag, og at disse nederlag har været associeret med ”bøger” og grundskolens undervisningsformer. På den baggrund kan det synes paradoksalt, at HPL, der netop er et pædagogisk alternativ til det etablerede uddannelsessystems mere bogligt orienterede uddannelsesforløb, selv introducerer flere boglige undervisningsforløb. Jeg vil analysere, om en uddannelsesinstitution, der bryster sig af at være praktisk, fortsat kan være tro imod sit pædagogiske udgangspunkt med introduktionen af de boglige undervisningsforløb med dertil hørende eksaminer. Denne diskussion vil blive ført med udgangspunkt i sprøjtekurset på HPL. Jeg har valgt sprøjtekurset, da det er det undervisningsforløb på HPL, der stiller de største boglige udfordringer til eleverne. Herudover analyserer jeg sprøjtekurset, fordi jeg under forskningsprojektet interviewede en HPL-elev, der tidligere havde gået på en almindelig landbrugsskole. Han havde dog været nødt til at indstille sin uddannelse, da lærerne på landbrugsskolen havde fortalt ham, at han ikke ville have en chance for at gennemføre uddannelsen, fordi han netop skulle til en eksamen som afslutning på sprøjtekurset. Eleven blev altså sorteret fra, fordi hans landbrugsskole skønnede, at han ikke ville kunne bestå sprøjtecertifikateksamenen. Selv samme elev bestod senere prøven til sprøjtekurset på HPL. Jeg blev derfor interesseret i at forstå, hvorfor denne sprøjtecertifikateksamen kunne udgøre en barriere for en elevs gennemførelse af en uddannelse i det ordinære uddannelsessystem, mens samme prøve ikke var en forhindring på HPL. Jeg interviewede yderligere to HPL-elever, der ligeledes havde gået på almindelige landbrugsskoler. De havde også måttet opgive, fordi de ikke kunne følge med i undervisningen. For at give et indblik i, at

sorteringsmekanismerne bag de tre elevers frafald på de almindelige landbrugsskoler baserer sig på elevernes boglige vanskeligheder, indleder jeg kapitlet med disse elevers erfaringer fra de almindelige landbrugsskoler. Herefter beskriver jeg sprøjtekurset på HPL, og diskuterer mere generelt den boglige undervisnings rolle på HPL.

12.2 Erfaringer med det etablerede uddannelsessystem

C: "Men så havde jeg fået lovning på fra skolen af, at jeg kunne nemt klare 1b på den skole der. Men så da jeg var færdig med 1a, så blev mig og min mor og min far så trukket ind på kontoret, og så sagde de så, at de kunne se, at jeg nok ikke ville kunne komme igennem 1b, fordi der kom sprøjteprøve ind der."

TS: "Ja, okay."

C: "De sagde, at jeg ikke ville kunne komme igennem sprøjteprøven, for den skulle være mundtlig og skriftlig og sådan noget. Og man måtte ikke have nogen til at hjælpe."

Carsten, som tidligere har gået på en almindelig landbrugsskole, beskriver ovenfor hvordan han ikke kunne fortsætte på uddannelsen, fordi sprøjteprøven ville blive for vanskelig for ham.

Ulrik er en anden af eleverne, der har gået på en almindelig landbrugsskole. Han nåede, som Carsten, også at tage modul 1a på en almindelig landbrugsskole, hvilket tager 10 uger, men kunne herefter heller ikke fortsætte uddannelsen. Ulrik beskriver under interviewet:

U: "Men jeg fik så Modul 1a, men jeg kunne ikke komme videre"

TS: "Det sagde de til dig?"

U: "Ja."

TS: "Eller var det dig selv?"

U: "Det var dem, der sagde, at jeg kan ikke komme videre."

TS: "Hvad sagde de?, hvordan sagde de det?"

U: "Jamen de sagde, jamen, jeg fulgte ikke sådan rigtigt med i undervisningen, fordi at det var ligesom, jeg ikke forstod tingene ordentligt og godt nok og sådan noget."

TS: "Hvad tænkte du selv om det?"

U: "Jeg tænkte bare, nå jamen. Man tænkte, er jeg ikke god nok eller sådan noget. Duer man bare ikke til noget, altså?"

Allerede i kapitel 9 var jeg kort inde på, at Ulrik ikke kunne følge med i undervisningen på den almindelige landbrugsskole. Jeg argumenterede i den sammenhæng for, at Ulriks vanskeligheder bl.a. havde at gøre med, at undervisningen fandt sted i funktionelt blødt kodede læringsrum, hvor læringsrummets arkitektoniske opbygning ikke faciliterede hans læring. Herudover fik han heller

ikke tilstrækkeligt med anvisninger til, hvordan han skulle løse opgaverne. I interviewet beskriver han videre om undervisningen:

”Der sad du bare på en stol, og så kiggede bøgerne igennem, og jamen du kom ikke rigtigt ud at prøve noget jo. Du så bare billederne og sådan noget.”

Igen ses et eksempel på, hvordan en HPL-elev associerer ”bøgerne” med den type undervisning og læring, som eleverne finder vanskelig. Herudover fremhæver Ulrik, at klasserumsundervisningen ikke forbindes med praksis ”udenfor”.

Anita er den tredje elev, som jeg interviewede om hendes frafald fra en almindelig landbrugsuddannelse. Hun afbrød sin uddannelse på landbrugsskolen efter knap to måneder, og fik dermed ikke modul 1a. Hun stoppede ligesom Carsten og Ulrik fordi hun ikke kunne følge med i undervisningen. Anita beskriver i interviewet, hvordan hun primært oplevede, at undervisningen foregik med udgangspunkt i teori og bøger, og hvor hun havde ringe mulighed for at koble det til praksis:

”Jamen, svejssekursus, det var sådan praktisk, mens alt det andet, det foregik teoretisk med bøger og sådan noget.”

I interviewet med Carsten beskriver han, hvordan han brugte timerne på at notere, hvad der stod på tavlen. Jeg spurgte ham:

TS: *”Men det hjælper vel heller ikke dig at skrive noget ned, hvis du ikke kan læse det?”*

C: *”Overhovedet ikke.”*

TS: *”Nej.”*

C: *”Det er jo bare for ikke at sidde at trille tommelfingre i timen.”*

I kapitel 7 beskrev jeg, hvordan det ofte kan have betydelige sociale følgevirkninger at være kategoriseret med indlæringsvanskeligheder, og hvordan mange af HPL-eleverne har været mobbeofre i grundskoleperioden. De tre elever kan alle berette, hvordan de også følte sig uden for det sociale fællesskab på landbrugsskolen som følge af deres faglige vanskeligheder. Under interviewet med Anita spurgte jeg:

TS: *”Hvordan var de andre elever?”*

A: *”Jamen, de var onde imod mig.”*

TS: *”Var de onde imod dig?”*

A: ”Ja.”

TS: ”Kan du prøve at fortælle lidt mere om det?”

A: ”Hvis jeg havde hvidt tøj på, så hældte de rød saftvand ud over mig og sådan noget.”

TS: ”Okay.”

A: ”Og så gik de rundt og kritiserede, hvordan jeg så ud. Og min familie kritiserede de også.”

Samlet har Anita, Carsten og Ulrik nogle meget dårlige oplevelser fra de almindelige landbrugsskoler, som de har været fælles om at måtte forlade, fordi de ikke kunne følge med i den bogligt anlagte undervisning.

Carsten blev, som allerede beskrevet, bortvist og han fortæller, at landbrugsskolen begrundede bortvisningen med, at sprøjtekurset ville blive for vanskeligt for ham. Sprøjtekurset blev i Carstens tilfælde en konkret barriere for hans uddannelsesforløb på den almindelige landbrugsskole. På HPL består han selv samme sprøjtekursus, og i det følgende vil jeg analysere, hvorfor elever som Carsten, og en stor del af de øvrige HPL-elever, består eksamenen i forbindelse med sprøjtekurset på HPL.

12.3 Sprøjteprøven

For at give et indtryk af det faglige kompleksitetsniveau i sprøjtekurset vil jeg lægge ud med at beskrive mine oplevelser fra den afsluttende eksamen på sprøjtekurset. Til eksamenen var jeg bisidder for René, hvis uddannelsesforløb løbende er blevet beskrevet igennem de empiriske afsnit. René har på tidspunktet for eksamenen næsten gået 2½ år på HPL.

Beskrivelsen baserer sig på mine feltnoter.

Jeg sidder ved siden af René til morgenmaden. Han siger ikke så meget. Han skal til eksamen i sprøjtecertifikat, og jeg skal være hans bisidder. Prøven til sprøjtecertifikateksamenen er identisk med den som eleverne præsenteres for på alle andre landbrugsskoler. Den eneste forskel er, at eleverne på HPL har en bisidder med, som kan hjælpe med at læse spørgsmålene og skrive svarene, samt at eleverne tildes 100 minutter mod de 80 minutter, som normalt gives til prøven.

Efter morgenmaden går vi sammen over i den gamle staldbygning, hvor René skal sidde under prøven. Bygningen er lavet om til et mødelokale og opholdsrum for elever og lærere på skolen. På

vejen derover spørger jeg, om han er nervøs. Han siger at han er fuldstændig ligeglad med, om han består, fordi han alligevel skal være økolog. Da vi kommer over i staldbygningen sætter vi os ved et bord, og René tager ”Grundbog for sprøjteførere”, som er grundbogen fra sprøjtekurset, frem. Herudover lægger han en lommeregner, et penalhus, en række vejledningsbrochurer om personlige værnemidler og et ringbind med noter fra sprøjtekurset og eksempler fra tidligere sprøjtecertifikatprøver på bordet. Lidt efter kommer Inge, som er den lærer der har undervist på sprøjtekurset ind med eksamensopgaven. Hun siger til René, at han bare skal være helt rolig, og give sig god tid til at tænke over opgaverne. Hun fortæller, at hun vil cirkulere lidt rundt, så han har mulighed for at stille spørgsmål, hvis han er i tvivl om, hvordan opgaverne skal forstås. Eksamenssættet består af en 5-siders etikette- og leverandørbrugsanvisning af insektmidlet Floramite® 240 SC samt et opgavesæt med spørgsmål, der primært relaterer sig til brugen af insektmidlet. Spørgsmålene i prøven falder i forskellige kategorier som eksempelvis lovgivning, miljøpåvirkning, kemikaliekendskab, arbejdsmiljø og sprøjtekendskab.

Det første spørgsmål lyder: ”Hvilke regler skal være overholdt for at unge under 18 år må anvende Floramite 240 SC?” René bliver usikker. Han siger, at man skal have certifikatet, men er ikke sikker. Han ved ikke helt, hvor han skal finde oplysningerne. Han kan godt læse lidt selv, men han beder mig om at læse højt fra leverandørbrugsanvisningen. På side 5 i anvisningen finder vi, at der er nogle uddannelsesmæssige krav om, at anvendelsen af sprøjtemidlet kun må foretages af personer, der er i besiddelse af et sprøjtecertifikat eller sprøjtebevis – dog er elever under uddannelse undtaget. René beder mig om at skrive det som svar.

På side 5 i opgavesættet under temaet sprøjtekendskab ser opgaven således ud:

	56,3 ha vinterhvede skal sprøjtes mod lus med 0,20 liter ”Cyperb 100” pr. ha. Midlet udsprøjtes i 200 l vand pr. ha. Sprøjten er monteret med Tee-Jet DG11003 lavdriftdyser med 50 cm afstand. Sprøjtetanken kan indeholde 4.200 liter sprøjtevæske. Sprøjtebetingelserne vurderes til at være normale.	
A	Hvor mange liter sprøjtemiddel skal der i alt anvendes til sprøjtningen?	_____ l
B	Hvis det forudsættes, at tanken ved de første fyldninger fyldes helt op (4.200 l), hvor meget sprøjtemiddel skal der så tilsættes den sidste tank?	_____ l

C	Hvilket arbejdstryk vil være passende i forhold til opgaven og den valgte dyse?	_____ bar
D	Hvad skal kørehastigheden være, for at der sprøjtes 200 l/ha med de dyser, der er monteret, og det valgte tryk?	_____ km/h
E	Hvilken dråbestørrelse vil den valgte kombination af dysefabrikat, type størrelse og sprøjtetryk give?	

Jeg læser spørgsmål A op en del gange for René. Efter flere overvejelser og forskellige forsøg på lommeregneren kommer René frem til at gange 56,3 med 0,20. Jeg skriver 11,26 l i feltet. Vi springer over spørgsmål B, da René siger, at han ikke har en anelse om, hvordan det skal regnes. Til spørgsmål C anvender René en af sine medbragte vejledningsbrochurer. Han virker til at have erfaring fra undervisningen i denne type opgave. Han går ind i en tabel og finder den relevante dyse og aflæser en tilhørende værdi. Han siger, at det skal være 3 bar. Han besvarer spørgsmål D på tilsvarende vis. Spørgsmål D er han meget i tvivl om. Han kigger i nogle tidligere eksamenssæt, som holdet har lavet i forbindelse med undervisningen og sidder med sin lommeregner og prøver sig frem. Han ender med at bede mig om at skrive 1,20, men siger at han tror, at det er forkert. Når René skal løse spørgsmålene er hans foretrukne problemløsningsstrategi at finde eksempler i mapperne, hvor de på holdundervisningen har besvaret lignende spørgsmål. Hvis han finder sådanne eksempler overfører han problemløsningsmetoden til det pågældende eksamensspørgsmål. Da der er gået 90 minutter er René færdig med besvarelsen. Han prøver ikke yderligere at løse de 2-3 spørgsmål, som han ikke kunne give svar på. For at bestå prøven skal eleven opnå minimum 70 à 100 points. René fik 70 points og bestod dermed lige nøjagtigt.

12.3.1 Sprøjtekurset

I dette afsnit vil jeg beskrive det undervisningsforløb, som forbereder eleverne til sprøjtecertifikat-eksamenen.

Som tidligere beskrevet er der i løbet af forskningsprojektet foretaget en række ændringer i strukturen på uddannelsen. Tidligere var et bestået sprøjtekursus en forudsætning for at få lov til at fortsætte med landbrugsuddannelsen. I dag er det ikke længere nødvendigt at bestå sprøjteprøven

for at bestå hovedforløbet (som før hed modul 1b). På HPL har man dog fortsat med at give eleverne mulighed for at gå til den afsluttende eksamen.

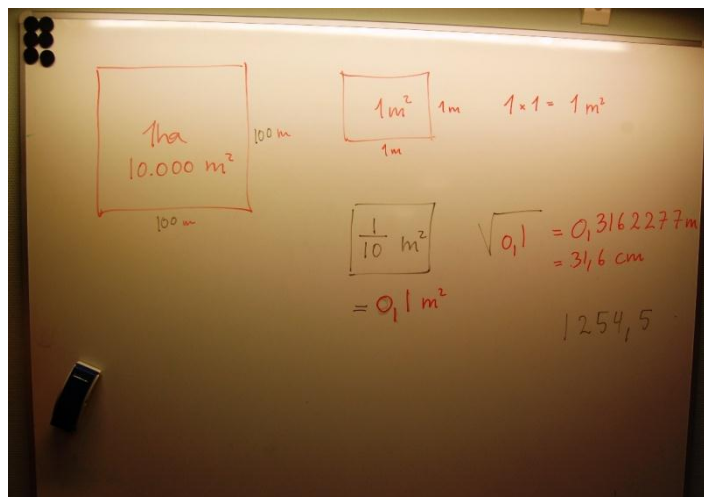
På elevernes tredje år på HPL skulle de syv elever, som vi løbende har fulgt, ifølge uddannelsesplanen, have taget sprøjtekurset. Det er dog kun René og Dennis, der deltager. Lena og Tom er begyndt i deres udslusningspraktik før planen³¹. Louise og Pia, der går på hestelinjen, følger ikke sprøjtekurset. De havde mulighed for at tage kurset, men fandt det ikke relevant i forhold til deres uddannelse. I stedet har de taget en ryttermærkeprøve.

Sprøjtekurset består af et 16-dages koncentreret undervisningsforløb, hvor eleverne dagligt undervises fra 2-6 timer. Udover René og Dennis er der fire andre elever, som deltager i kurset. Kurset er bygget op omkring en grundbog, og undervisningen foregår om formiddagen ved, at sprøjtelæreren, Inge, typisk starter med tavleundervisning. Herefter diskuterer eleverne i plenum forskellige emner, før de afslutningsvist sidder og regner på opgaver.

Jeg har flere gange og på tre forskellige undervisningshold observeret sprøjteundervisningen. I slutningen af timerne kan eleverne godt begynde at blive urolige, men jeg har alligevel hæftet mig ved deres evne til at holde fokus og sidde stille. Vi har altså at gøre med en elevmålgruppe, der i udgangspunktet hverken bryder sig om bøger eller traditionel klasserumsundervisning, og hvor mange af dem fortæller, at de har svært ved at koncentrere sig i forbindelse med stillesiddende arbejde. Alligevel formår størstedelen af dem igennem et længerevarende undervisningsforløb at bevare fokus på undervisningen. Eksempelvis observerede jeg en dag i afslutningen af undervisningsforløbet, hvor eleverne arbejder med regneopgaver, og hvor de enkeltvist sidder fra 8.30 til 10.15 uden pause. Inge cirkulerer rundt, og hjælper eleverne med de forskellige opgaver. Hun hjælper dem bl.a. med at klistre sedler med forskellige farver ind i grundbogen, som de kan bruge til eksamenen.

Efter pausen er der en plenumsnak om, hvordan eleverne kan regne forholdet mellem, hvor hurtigt traktoren kører, og hvor meget, der sprøjtes pr m². Flere af eleverne har vanskeligt ved mængdeangivelserne. Eksempelvis er en elev usikker på, om 1000 m er det samme som en 1 km. Herefter bruger de tid på at gennemgå, hvor meget 1 hektar udgør.

³¹ Se bilag 2 for en beskrivelse af elevernes udslusningspraktik.



Tavle i forbindelse med kursus i sprøjtebevis

Efter plenumdiskussionen genoptager eleverne regneopgaverne. Kommateringen volder flere af eleverne besvær. René har i en af opgaverne glemmt at regne fra meter til kilometer. Inge hjælper ham, og slutter af med at sige, at han bare skal tage det helt roligt, og at han ikke behøver at lave alle rigtigt til eksamen, da han kun skal have 70 points for at bestå. Igen sidder eleverne fordybet med regneopgaverne indtil frokosten.

Efter frokosten foregår undervisningen i maskinhuset ved sprøjten, hvor eleverne repeterer, hvilket sikkerhedsudstyr de skal have på. Herefter arbejder de med indstilling af trykket på sprøjten.

12.4 Diskussion og teoretisk perspektivering

12.4.1 Hvordan kan elever med indlæringsvanskeligheder bestå sprøjteprøven?

Når man læser opgaverne til sprøjtecertifikateksamenen, er det på mange måder overraskende, at HPL-elevmålgruppen er i stand til at bestå prøven. Sprøjteprøven stiller både krav til, at eleverne skal gennemgå et intensivt og bogligt orienteret undervisningsforløb, før de skal til eksamen. Herudover afprøver den elevernes almene viden vedrørende sprøjtning, den tester deres matematiske evner og stiller krav om, at de i en presset eksamenssituation kan anvende deres viden i forhold til ikke-kendte problemstillinger. Groft sagt kan sprøjteprøven siges at repræsentere en lang række af de udfordringer, som eleverne fra HPL allerede flere gange har oplevet ikke at kunne håndtere i uddannelsessystemet. Som allerede beskrevet peger litteraturen da også entydigt på, at elever med særlige behov og den type indlæringsvanskeligheder, som HPL-målgruppen primært

har, nyder bedst af at indgå i praksislæringssammenhænge med minimale boglige krav (Sigmundsson & Jensen, 2005, Hoppe, 2005, Andersen, 2007).

I det følgende vil jeg analysere og diskutere sprøjteprøveforløbet. Jeg vil lægge ud med at pege på en række af de forhold, som gør at eleverne på HPL er i stand til at følge, og for en stor dels vedkommende, bestå et teoretisk tungt undervisningsforløb. Herefter følger en mere kritisk perspektivering af sprøjteforløbet på HPL.

12.4.2 Tid og normering

Sprøjtekurset bærer præg af, at der er god tid til at få alle eleverne rundt i stoffet.

Under interviewet med Carsten fortalte han om sprøjtekurset:

C: *"Hvis vi havde glemt noget fra dagen før, så fik vi det genopfrisket til dagen efter."*

TS: *"Ja."*

C: *"Også når der var noget vigtigt i bogen, som vi skulle vide, så læreren læste det op, og havde vi så ikke fået det ordentligt ind i hovedet den dag, så læste hun det op dagen efter igen."*

Carsten lider af svær dysleksi og kan ikke læse. Han har fået en IT-rygsæk stillet til rådighed, men benytter den kun i begrænset omfang. I stedet profiterer han af, at der i sprøjtekurset er sat tid af til, at læreren kan nå at lave en så detaljeret og grundig undervisning, at de læsesvage kan bestå eksamenen ved blot at deltage i undervisningen.

Normeringen på holdet med 5-7 elever betyder, at læreren har god tid til at nå rundt omkring alle eleverne, og har mulighed for at hjælpe dem i forhold til deres individuelle behov. Eksempelvis beskrev Ulrik sin oplevelse af sprøjtekurset således:

"Der fik jeg også hjælp af mig og fik at vide, hvad for noget man skal bruge, og hvad for noget du skal øve dig på. Det er lige sådan: "Det der, det skal være færdigt til der og der. Så der tager de det bare stille og roligt."

Jeg beskrev tidligere, hvordan Ulrik, på den almindelige landbrugsskole, havde det svært i et blødt kodet funktionelt læringsrum (Kirkeby, 2006). I ovenstående citat peger Ulrik på, at sprøjtekursusundervisningen netop er kendetegnet ved, at læreren er dirigerende i forhold til, hvad Ulrik skal bruge for at løse opgaverne, hvad han skal øve sig på og hvilke opgaver der skal være færdige til hvornår. Der kan således argumenteres for, at de aktiviteter, der foregår i klasseværelset

under sprøjtekurset er præget af en høj funktionel kodning, og at det er en af årsagerne til, at elever som Ulrik finder undervisningen overskuelig.

Jeg har i dette afsnit argumenteret for, at nogle af forklaringerne på, at eleverne gennemfører sprøjteprøven er, at der er en god normering på undervisningsforløbet, at der er god tid til at lære stoffet og at de lærer nogle specifikke problemløsningsstrategier. På den baggrund kan det indvendes, at klasseværelsesforløbene på HPL i et vist omfang er funderet i den kompensatoriske logik (Haug, 1999), som eleverne mødte i specialundervisningen i grundskolen (se kap. 4). Jeg har tidligere forholdt mig kritisk til den kompensatoriske logik. Antagelsen om passende mængder tid og hjælp som tilstrækkelige forudsætninger for, at eleverne kan lære stoffet, kan beskyldes for at basere sig på en assimilationstankegang, hvor eleverne skal gøres så normale som muligt igennem kompensation. Baggrunden for den kompensatoriske undervisning på HPL er dog, at klasserumsundervisningen er integreret i de daglige landbrugspraksisser. Dermed skabes der et andet udgangspunkt for at lave kompensatorisk undervisning: Nemlig et udgangspunkt, hvor den kompensatoriske undervisning hele tiden relateres til landbrugspraksis. Dermed er den kompensatoriske strategi på HPL ikke kun ”mere-af-det-samme-bare-langsommere”, som kompensatorisk undervisning almindeligvis er. Problemet med en sådan ”mere-af-det-samme-ideologi” er, som tidligere beskrevet, at den intet ændrer på de grundlæggende forudsætninger, som eleven i forvejen har fejlet i forhold til. Når den kompensatoriske undervisning på HPL integreres i landbrugspraksis, tilføjes de grundlæggende forudsætninger for elevens læring en anden dimension. På den vis er forudsætningen for, at den kompensatoriske undervisningslogik lykkes på HPL, at eleverne, når de indgår i den kompensatoriske undervisning, har beskæftiget sig med den landbrugspraksis, som de undervises i. Dermed kommer relevansen af undervisningen hele tiden til at stå tydeligt frem for eleverne.

12.4.3 Meningsfuld læring som kobling af praksisser

Et vigtigt aspekt i sprøjtekursusundervisningen er således, at den kobler sig til andre praksisser på HPL. I den sammenhæng er det interessant, at Aarkrog (2007) beskriver, at elever i erhvervsuddannelserne generelt motiveres af undervisning, der tydeligt relaterer til praksis. Hun beskriver også, at elever i mødet med deres praktikvirksomhed efterfølgende bliver mere motiverede for at lære teori, fordi de oplever den som meningsfuld i forhold til deres praksis.

Pointen er således, at eleverne, i takt med at de kommer længere på deres uddannelse, får lettere ved at koble læringen fra skolen med læringen på praktikpladserne.

På HPL ligger sprøjtekurset på elevernes tredje år, hvilket skyldes, at sprøjtekurset rent teknisk ligger på anden del af uddannelsen (modul 2/hovedforløbet). Under et interview med sprøjtekursuslæreren, Inge, forklarede hun dog, at den sene placering på sprøjtekurset også skyldes, at mange af eleverne ville gå i baglås, hvis der tidligt på uddannelsen lå et så tungt teoretisk forløb. Herudover pegede hun på, at sprøjtekursets sene placering på uddannelsen gjorde, at hun i undervisningen kunne trække på elevernes succesoplevelser fra eksempelvis stalden og marken.

I overensstemmelse med Aarkrogs (2007) pointe er eleverne på dette sene tidspunkt af uddannelsen dermed blevet mere motiverede for biologi-, matematik- og sprøjteundervisningen, fordi de kan koble undervisningen til deres praksiserfaringer. Herudover giver undervisningen også mere mening for eleverne, fordi de har erfaret, at den udgør en nødvendig del af deres læringsbane frem imod at blive dygtige landbrugsmedhjælpere. Som eksempel kan nævnes, at jeg et par gange har gået med eleverne på vej over til undervisningslokalet. Her har jeg spurgt dem, om de var trætte af at skulle have klasseundervisning. Hver gang har de svaret noget i retning af: *”Næh, fordi det skal jo bare til.”*.

Jo længere eleverne når frem på uddannelsen, jo flere muligheder opstår der for at koble erfaringer fra forskellige undervisningskontekster. Under mit interview med Inge fortalte hun eksempelvis, hvordan eleverne overfører den regnesikkerhed, som de opbygger under sprøjtekurset, til arbejdet i stalden:

I: *”Og der har jeg så bare oplevet, fordi vi faktisk har trænet så meget i nogle store regnestykker, som der er i sprøjtebeviset, så har jeg oplevet Anton (en elev, TS) blive fuldstændig sikker.”*

TS: *”Ja.”*

I: *”Og hvor efter sprøjtebeviset, hvor de kommer ned til John (staldlæreren, TS), og han mærker det bare med det samme.”*

TS: *”Nå, det gør han.”*

I: *”Ja, at der er noget sikkerhed omkring talhåndtering.”*

Den talhåndteringssikkerhed, som eleverne opøver under sprøjtekurset overføres til arbejdet i stalden, hvor der eksempelvis i forbindelse med tjek af køernes brunst foregår en del hovedregning. Eleverne får altså i stigende grad mulighed for at koble deres erfaringer fra forskellige kontekster med hinanden, hvilket peger hen på den måske vigtigste forklaring på, at de bogligt anlagte klasseværelsesforløb giver mening for eleverne: De integreres i de øvrige praksisser på HPL.

Klasseværelsesforløbene er ikke isolerede øer, hvor eleverne selv skal foretage koblinger til den daglige praksis i landbruget. Eftersom HPL fungerer som et landbrug, får eleverne mulighed for konkret at arbejde med de emner, der bringes op i klasseværelset. Dermed får de lejlighed til at koble deres erfaringer på tværs af undervisningskonteksten i klasseværelset og landbrugspraksis-konteksten på værkstederne. Eksemplet med eleven der kunne overføre sin forbedrede talhåndtering fra sprøjtekurset til stalden, viser dermed hen til, at læring ikke blot kan forstås ved at kigge isoleret på det læringslandskab, som den tænkes at opstå i. Eleven har lært om talhåndtering under sprøjtekurset, men praktiserer også sine færdigheder i stalden. Læring viser sig på tværs af kontekster og forskellige læringslandskaber. (jf. diskussionen om beboerperspektivet overfor det vejfarende perspektiv i forrige kapitel). Som eksempel på at læringen på sprøjtekurset foregår tværkontekstuelt kan nævnes, at eleverne hver eftermiddag er ovre i maskinhuset, hvor de praktisk arbejder med sprøjten. Carsten beskriver således om sprøjteforløbet:

C: *"Sprøjtekursus, der er der lidt med en bog, men jeg tror slet ikke det er ligeså meget med bøger, som det er på en almindelig landbrugsskole."*

T: *"Nej."*

C: *"Fordi. Dengang jeg var til sprøjtekursus, der hver eftermiddag, der var vi faktisk ovre ved sprøjten, og snakke om sprøjten og lave prøver med sprøjten og sådan."*

Som et andet eksempel på, at klasserumsundervisningen integreres i den daglige landbrugspraksis, kan nævnes, hvordan dele af matematikundervisningen foregår i den nyerhvervede svinestald. Her tog eleverne før svinene ankom ud med et målebånd og målte, om der var plads nok til svinene, hvor mange m², der var pr. so i drægtighedsstalden eller hvor mange slagtesvin, der kunne være plads til, hvis produktionen blev omlagt til slagtesvinsproduktion.

Denne nære kobling og integration i den hverdagslige landbrugspraksis betyder, at relevansen af klasserumsundervisningen bliver mere tydelig for eleverne. I det følgende afsnit vil jeg komme ind på, hvordan dette forhold kan diskuteres i forhold til teori/praksis-relationen.

12.4.4 Relationen mellem teori og praksis

Når jeg ovenfor beskriver, at sprøjtekursusundervisningen både finder sted i klasseværelset og i maskinhuset, kan undervisningen siges at skabe sammenhæng imellem sprøjtingens teori og praksis. Imidlertid vil jeg argumentere for, at en sådan teori/praksis-distinktion ikke udgør den mest relevante ramme for at forstå HPL-elevernes læring i forbindelse med sprøjtekurset. Lad mig illustrere min påstand med et tidligere beskrevet eksempel: Når eksempelvis Dennis lærer at skrive

og læse ved at skrive sms-beskeder, kan vi sige, at han lærer noget teoretisk (at lære at skrive og læse) i praksis (at skrive sms-beskeder). Men det bringer os reelt ikke meget længere i forhold til at forstå, *hvorfor* Dennis lærer at skrive og læse ved at skrive sms-beskeder. I stedet kunne der argumenteres for, at han lærer at skrive og læse, fordi sms-skrivningen er indlejret i en anden relevansstruktur end den skolebaserede læse- og skriveundervisning. Som praksis tilbyder sms-skrivningen Dennis nogle andre handlemuligheder (han kan trykke på telefonens taster, han får direkte feedback fra den elektroniske ordbog i telefonen osv.) og en anden relevans (kærester), end den skolebaserede undervisning, som aldrig hjalp ham til at lære at læse. På tilsvarende vis lærer eleverne deres (teoretiske) sprøjtekursuspensum, fordi det igennem koblinger til elevernes erfaringer sættes ind i en meningsfuld relevansstruktur for eleverne. De forskellige praksisser kobles til hinanden, og pointen er således ikke, at eleverne lærer noget teoretisk eller praktisk i henholdsvis klasseværelset og maskinhuset. Pointen er derimod at de forskellige praksisser fra de to steder forbindes på en meningsfuld måde (jf. kapitel 10 om lærernes muligheder for at koble elevernes praksisser fra forskellige ståsteder). Med risiko for at oversimplificere er et af problemerne i meget skolastisk undervisning, at elevernes læring inden for en praksis netop ikke forbindes med andre praksisser. Her bevæger eleverne sig snarere imellem forskellige skemaopdelte og ofte uforbundne fag. Endelig er den skemaopdelte, skolastiske undervisning ofte løsrevet fra den kontekst, som det lærte stof, skal anvendes i (Lave, 1988). I en sådan skemaopdelt undervisning kan relevansstrukturerne være vanskelige at få øje på, ligesom koblingen imellem fagene sjældent er tydelig for eleverne. Min argumentation for at elevernes læring på sprøjtekurset ikke skal forstås ud fra en teori/praksis-distinktion kan samtidig give anledning til at opbløde den udbredte forestilling om, at elever med indlæringsvanskeligheder lærer bedst i praksis og at de ikke skal præsenteres for for meget bogligt anlagt undervisning (Gudmundsson & Jensen, 2005, Hoppe, 2005, Andersen, 2007).

Sprøjtekursusforløbet på HPL viser, at hvis den bogligt anlagte undervisning foregår under gode undervisningsforhold (god normering og tid) og de forskellige elementer i undervisningen forbindes meningsfuldt, kan elever med så omfattende indlæringsvanskeligheder som HPL-eleverne klare et bogligt anlagt undervisningsforløb.

I den resterende del af kapitlet vil jeg introducere nogle mere kritiske perspektiver på sprøjtekurset og den teoretiske undervisning generelt på HPL.

12.5 Reservationer

I 2004 blev HPL en del af erhvervsuddannelsessystemet, og kunne hermed tilbyde deres elevmålgruppe, som tidligere havde haft meget dårlige chancer for at klare sig i erhvervsuddannelsessystemet, en kompetencegivende erhvervsuddannelse. Jeg beskrev ovenfor, hvordan det rykker ved nogle af de gængse forestillinger om, hvad HPL-målgruppen er i stand til, når de består sprøjtecertifikateksamenen.

På den baggrund kan HPL anskues som en visionær uddannelsesinstitution, der viser, at eleverne med de rette betingelser kan rykke sig længere, end de fleste på forhånd havde troet muligt.

At eleverne tager dele af den almindelige landbrugsuddannelse på HPL, kan dermed tolkes som et uddannelsespolitisk manifest for, at elever med indlæringsvanskeligheder skal gives de samme rettigheder i forhold til at tage en uddannelse som deres jævnaldrende kammerater.

Men det beskrevne forløb fra sprøjteprøven kan også beskyldes for at underminere HPLs oprindelige udgangspunkt som et praktisk orienteret alternativ til det etablerede uddannelsessystem. I det følgende vil jeg pege på nogle af de udfordringer, der knytter sig til at lave mere bogligt orienterede undervisningsforløb med tilhørende eksaminer for elevmålgruppen på HPL.

For det første blev jeg under eksamenen med René opmærksom på en problemstilling knyttet til hans problemløsningsstrategier. I en stor del af spørgsmålene leder René efter problemløsningsstrategier i tidligere eksamensbesvarelser, som han kan overføre til det spørgsmål, som han sidder til eksamenen med. Der kan på den baggrund stilles spørgsmålstejn ved, om René overhovedet har forstået de faglige problemstillinger, han testes i til eksamenen. Under eksamenen så det ofte ud som om, at han havde regnet en metode ud, som han kunne besvare spørgsmålene med, men hvor han reelt ikke havde forstået, hvad spørgsmålet drejede sig om. Hans måde at løse opgaverne på viser hen til den pointe, som bl.a. Lave & Wenger (2003) har fremført om, at elever i skolen lærer at blive elever. René lærer sig nogle problemløsningsstrategier, så han kan besvare spørgsmålene til eksamenen. Men det eneste han reelt har lært er, hvordan han svarer rigtigt på spørgsmålet til eksamenen. Han har formentligt ikke fået et meget bedre begreb om, hvor mange liter sprøjtemiddel, der reelt skal anvendes til at sprøjte marken. Jeg pegede i et af de forrige afsnit på, at den gode normering og den gode tid i forbindelse med sprøjteundervisningen gør, at eleverne gennemfører sprøjteprøven på HPL. Der kunne omvendt tilføjes, at disse faktorer også hjælper eleverne til at udvikle nogle problemløsningsstrategier, der gør dem i stand til at bestå eksamenen uden reelt at have forstået store dele af det faglige indhold. Dog skal det tilføjes, at jeg har været

bisidder ved en anden sprøjtecertifikateksamen, hvor eleven virkede til at have bedre styr på det faglige stof end René.

For det andet blev det under eksamenen ligeledes tydeligt, at eleverne mangler den feedback, som de modtager direkte under løsningen af opgaverne på værkstedsholdene. Under eksamenen bliver René eksempelvis flere gange usikker. Da han til spørgsmål a skriver 11,26 l (hvilket i øvrigt er det rigtige svar) mangler han den evaluering, som han altid får som en integreret del af den daglige landbrugspraksis. Når han arbejder på de forskellige værksteder er evalueringen situeret, og følger direkte når han ikke sætter malkekopperne ordentligt på køernes yvere, hvis han ikke opdager den syge gris eller hvis han starter traktoren med trukket håndbremse. Bl.a. Nielsen & Kvale (1999) og Tanggaard (2004) har beskrevet, hvordan en væsentlig kilde til læring i praksis består i, at evalueringen er en integreret del af den pågældende praksis. Evalueringen regulerer med andre ord praksis. For René bliver problemet i eksamenssituationen, at der i opgaveløsningen ikke er en integreret evaluering, som kan regulere hans praksis.

For det tredje kan eksamenen tolkes som den ultimative repræsentant for et meritokratisk uddannelsessystem, hvor eleverne udelukkende bedømmes på baggrund af deres præstationer til en given prøve. Eksamenen er en bedømmelse, der antages at være objektiv, da der dømmes ud fra nogle færdigheder, som eksplicit efterspørges, og som kan bedømmes ved at sammenligne svar og facit. Yderligere har eksaminer³² som indbygget præmis, at elever kan dumpe. Kvale (1993) beskriver, at de elever, der dumper er med til at legitimere systemets orden. René var meget tæt på at dumpe, men bestod lige nøjagtigt. Han havde, som beskrevet, før eksamenen givet udtryk for, at han var ligeglad med om han dumpede, da han alligevel ville være økolog. Dette økologargument kunne dog også tolkes som Renés måde at ”dække sin ryg”, hvis han skulle dumpe. I hvert fald bar han under eksamenen ikke præg af at være ligeglad, og han virkede meget tilfreds, da han fik at vide, at han var bestået.

³² Fordi HPL er en del af erhvervsuddannelsessystemet er der krav om, at eleverne bliver eksamineret efter forskellige forløb. Bl.a. er der for nyligt blevet indført, at eleverne efter det første år skal til en grundforløbsprøve. De syv elever, som vi har fulgt igennem afhandlingen, har ikke været på denne ordning, og jeg vil ikke gå nærmere ind i detaljer omkring de øvrige eksaminer, der afholdes på HPL.

12.6 Konklusion

I dette kapitel har jeg analyseret udgangspunkt i sprøjtebeviskurset analyseret klasserumsundervisningen på HPL:

- Jeg indledte kapitlet med en beskrivelse af tre elever, der tidligere har gået på en almindelig landbrugsskole. De faldt alle fra uddannelsen på den **traditionelle landbrugsuddannelse**, og beskriver, hvordan de fandt den bogligt anlagte undervisning for vanskelig.
- **Sprøjtekurset** er det fagligt vanskeligste forløb på HPL med et intenst undervisningsforløb, der afsluttes med en skriftlig eksamen.
- Ved at indføre et vanskeligt bogligt undervisningsforløb som sprøjtekurset, **rækker HPL ved en række af de gængse forestillinger omkring pædagogisk praksis i forhold til HPL-elevmålgruppen** (Gudmundsson & Jensen, 2005, Hoppe, 2005, Andersen, 2007).
- I gennem kapitlet har jeg argumenteret for, at den væsentligste baggrund for, at eleverne klarer sprøjtekurset er, at **undervisningen er en integreret del af landbrugspraksis**.
- I den afsluttende del af kapitlet har jeg forholdt mig kritisk til forløbet omkring sprøjtekurset. Jeg har bl.a. argumenteret for, at **eleverne i undervisningsforløbet primært lærer sig strategier til at bestå eksamenen, mens det er mere tvivlsomt, om de nødvendigvis har forstået det intenderede faglige indhold**. Dermed fører undervisningen på sprøjtebeviset potentielt til, at eleverne lærer at være elever (Lave & Wenger, 2003). Herudover har jeg problematiseret, hvordan en eksamen kan være med til at rippe op i nogle af de negative skoleerfaringer, som HPL-elevmålgruppen har.

Kapitel 13

Skitse til en "Outdoor Psychology"

13.1 Indledning

I dette kapitel præsenterer jeg afhandlingens væsentligste perspektiver i, hvad jeg kalder, en skitse til en "Outdoor Psychology".

13.2 Outdoor Psychology

I det teoretiske kapitel skitserede jeg, hvordan Lave & Packer (2008: 23) problematiserede kognitiv-funktionalistiske læringsforståelser på fire forskellige punkter:

- 1) Teorierne opererer med en dualistisk adskillelse mellem subjektet og dets omgivelser.
- 2) Relationen mellem subjekt og omverden anskues som et epistemologisk anliggende.
- 3) Læring ses som en bevægelse væk fra det hverdagslige og hen imod objektiv viden.
- 4) Læring anskues som en kognitiv og individuel proces.

I det følgende vil jeg tage fat i de fire problematiseringer. Jeg vil vise, hvordan jeg i afhandlingen har formuleret en skitse til, hvad der med Ingolds ord kunne kaldes en "Outdoor Psychology", der står i kontrast til den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse. Udgangspunktet for en Outdoor Psychology skitserer Ingold således:

"... a psychology that would take as its unit of analysis the whole person in action, 'acting within the settings of that activity'." (Ingold, 2000: 162, se også Lave, 1988: 17).

13.2.1. En ikke-dualistisk læringsforståelse

Den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse antager, at det menneskelige sind fungerer ved at repræsentere en ydre omverden igennem symbolske, mentale repræsentationer, som processeres efter nogle regler for symbolmanipulationer. Hermed lægges der op til en dualisme, hvor de

kognitive funktioner opfattes som lokaliseret i intrapsyriske rum. Analyseenheden bliver således ikke *"the whole person in action"*, men derimod det enkelte individs kognitive funktioner. Denne adskillelse mellem individ og omgivelser ses eksempelvis i byggeperspektivet, men også i det tidligere beskrevne kognitiv-funktionalistiske perspektiv på indlæringsvanskeligheder:

"Therefore, learning disabilities is not simply a deficiency in a certain cognitive area, but rather represents poor coordination of several mental components and/or cognitive areas involved in information processing." (Swanson, 1987: 5).

Fra Swansons perspektiv er det altså en fejlslagen koordination af de forskellige mentale komponenter i informationsprocesseringen, der ligger til grund for indlæringsvanskelighederne.

Dette er imidlertid en forsimplet forståelse af indlæringsvanskeligheder og læring/tænkning generelt. Læring og tænkning er ikke bare et spørgsmål om mentalt at koordinere komponenter i informationsprocesseringen. Læring og tænkning er derimod distribuerede, sociale praksisser, der skal forstås som resultatet af et komplekst samspil mellem person og omgivelser.

I afhandlingen har jeg vist, hvordan elever, der hele vejen igennem uddannelsessystemet er blevet kategoriseret som indlæringsvanskelige, alligevel formår at tage en kompetencegivende uddannelse på HPL. Hvis vi skal forklare, hvorfor disse elevers indlæringsvanskeligheder kommer forskelligt til udtryk i forskellige sammenhænge i uddannelsessystemet, er vi nødt til at overvinde en dualistisk adskillelse imellem individ og omverden. I stedet må vi kigge på, hvordan subjektet indgår i et komplekst samspil med sine omgivelser. Side: 253

På HPL indgår eleverne i et uddannelsesarrangement, der tilbyder bestemte former for deltagelse, og som dermed også giver bestemte forudsætninger for læring. Elevernes læring handler således ikke om, at de internaliserer den ydre verden i en indre symbolsk. Det handler derimod om, at de udfolder deres deltagelse i den landbokulturelle pædagogiske praksis på HPL. Deres læring må med andre ord forstås som en socialt medieret praksis.

I afhandlingen har jeg foreslået, hvordan Lave & Wengers (2003) forståelse af læring som social praksis kan suppleres med et topografisk perspektiv og Tim Ingolds (2000) Heidegger-inspirerede beboerperspektiv (dwelling). Baggrunden for at inddrage beboerperspektivet er, at det eksplicit tematiserer læringens lokaliserede og materielle forankring. Med beboerperspektivet lægges der vægt på, at det lærende subjekt flytter ind i, praktiserer, bebor, påvirker og påvirkes af de(t) enkelte læringslandskab(er). Læring finder med andre ord sted!

Igennem de empiriske kapitler har jeg flere gange vist, hvordan de lokaliserede aspekter ved læringslandskaberne er relevante for forståelsen af læring og den pædagogiske praksis på HPL:

- En stor del af HPL-eleverne profiterer af at indgå i læringsrum præget af hård funktionalisme. Arkitektonisk har sådanne læringsrum et nøje specialiseret design, og indbyder til klart definerede former for anvendelse. Pointen er således, at arkitekturen tydeligt afforder bestemte handlemuligheder, og at det frigiver ressourcer for mange af HPL-eleverne, at der er klare retningslinjer for, hvordan de skal agere.
- Elevernes læring foregår omkring en landbrugsbedrift. Det betyder at eleverne indgår i nogle læringslandskaber, hvor aktiviteterne har en klar, og ofte direkte perciperbar nødvendighed, knyttet til sig: Kornet skal høstes når det er modent, markerne skal vandes, når de mangler vand osv.. Herudover betyder det også, at eleverne indgår i nogle læringslandskaber med nogle kulturhistorisk betingede koder for, hvordan man udfører arbejdet.
- Forskellige typer af landskaber/lokalitet giver forskellige betingelser for læring. Eksempelvis har jeg vist, hvordan lærerne fra forskellige ståsteder i henholdsvis et klasselokale og i stalden har forskellige forudsætninger for at lære eleverne noget. Herudover har jeg vist, hvordan lærerne ved både at være til stede under elevernes klasserumsundervisning og på værkstederne har mulighed for at lave koblinger imellem elevernes forskellige praksisser.

Dette var blot nogle af afhandlingens eksempler på, at de fysiske rammer spiller en rolle for den pædagogiske praksis' udformning.

Afslutningsvist er det dog vigtigt at pointere, at det topografiske perspektiv og forståelsen af læring som beboelse ikke må ende op i en sted-/rum-/landskabsdeterminisme. De sociale praksissers lokaliserede og positionerede aspekter skal forstås som relaterede til hinanden. Begge dimensioner skal integreres i forståelsen af social praksis.

13.2.2 Læring handler ikke bare om tilegnelse af viden og færdigheder – det er også et ontologisk spørgsmål.

I den kognitiv-funktionalistiske forståelse af læring anskues relationen mellem individ og omgivelser som et *epistemologisk* anliggende. Dette indebærer at læring primært opfattes som et

spørgsmål om tilegnelse af viden og færdigheder. I relation til tilrettelæggelsen af uddannelse betyder det eksempelvis, at børn bedst lærer at læse, skrive, regne, tænke logisk, hvis læringen af færdighederne adskilles fra deres brug (Lave & Pacjer, 2008). Imidlertid handler læring om meget andet end tilegnelse af viden. Packer & Goicoechea (2000: 229) refererer til det situerede læringsperspektivs betoning af, at læring involverer konstruktionen af identiteter, og at læring beskrives som den historiske produktion, transformation og forandring af personer. I en sådan læringsforståelse bliver læring også et *ontologisk* anliggende. I overensstemmelse med beboerperspektivet bliver læring dermed primært til et spørgsmål om, at vi er til stede i vores omgivelser, at vi forandrer os, deltager i praksis på nye måder, fortæller os ind i praksis og kan andre ting end før.

I løbet af afhandlingen har jeg vist flere klare eksempler på, at læring også antager en ontologisk karakter:

- Eleverne starter på HPL med en uddannelseshistorie præget af sociale og faglige nederlag. Men på HPL får de mulighed for at blive en del af en række landbokulturelle praksisfællesskaber - både på HPL og på deres praktiksteder. Læring er dermed et fremadrettet projekt, hvor drivkraften for elevernes læring er at blive (fuldgyldige) medlemmer af de fællesskaber, de deltager i. Elevernes læring på HPL drejer sig således ikke bare om, at de skal opnå viden om nogle bestemte landbrugsrelaterede forhold. Det drejer sig i lige så høj grad om, at de finder sig tilrette i kulturelle praksisfællesskaber. I afhandlingen har jeg vist flere eksempler på, at HPL-eleverne får mulighed for at ”praktisere sig ind i”, ”flytte ind i” og ”fortælle sig ind” landbokulturelle praksisfællesskaber. På den baggrund får de mulighed for at udvikle landbrugsrelaterede identiteter, der bliver alternativer til deres hidtidige indlæringsvanskelige identiteter.
- At flere af eleverne på HPL klarer sprøjtebeviset er et konkret eksempel på, at læring ikke alene kan anskues som et epistemologisk anliggende. Når eleverne består sprøjtekurset sker det ikke kun fordi, at de tilegner sig den fornødne viden til at bestå kurset. Deres drivkraft består i ligeså høj grad i, at sprøjtebeviset tjener som et koblingspunkt til andre typer af deltagelse i landbrugsfaglige sammenhænge. Dermed bliver sprøjtebeviset en identitetskonstituerende del af elevernes bevægelse ind i det landbokulturelle praksisfællesskab.

- At læring er et ontologisk anliggende viser sig også i de tilfælde, hvor eleverne ikke kan finde sig tilrette i relation til de paradigmatisk læringsbaner, som HPL tilbyder. Jeg har eksempelvis vist, hvorledes det var en kilde til stor frustration for Lena, at hun var i tvivl om sin faglige orientering, og hvordan det påvirkede hendes tilhørsforhold til HPL.
- Indlæringsvanskeligheder kan, ligesom tilfældet er med læring, ikke alene forstås som et spørgsmål om tilegnelse af viden. Det kognitive perspektiv på indlæringsvanskeligheder, som jeg har præsenteret tidligere i afhandlingen forstår primært indlæringsvanskelighederne som et spørgsmål om kognitive (dys)funktioner – og dermed som et spørgsmål om manglende evne til at tilegne sig og processere viden. Som jeg har vist igennem afhandlingen varierer omfanget af elevernes indlæringsvanskeligheder afhængigt af, hvilke deltagemuligheder de tilbydes, og hvilke læringslandskaber de indgår i. Dermed skal indlæringsvanskeligheder også forstås som et ontologisk anliggende, der manifesteres i samspillet mellem subjektet og dets omgivelser.

Dette var en række eksempler på, hvordan jeg løbende i både afhandlingens teoretiske og empiriske dele har vist, at læring ikke kan reduceres til et spørgsmål om videnstilegnelse. Læring (og indlæringsvanskeligheder) skal forstås bredt som et subjekts tidsligt udstrakte, identitetskonstituerende deltagelse på tværs af skiftende sociale praksisser.

13.2.3 Læring som beboelse af hverdagen

I kognitiv-funktionalistiske læringsforståelser er læringens mål tilegnelse af objektiv, formel, forædlet (refined) og regelbaseret viden. En sådan viden tilegnes bedst i læringsmiljøer, hvor forstyrrende og rå (crude) elementer holdes på et minimum. Læring af denne type viden fordrer med andre ord en distance til det ordinære og hverdagslige (Lave & Packer, 2008). Det kan diskuteres, om der ikke i et vist omfang skabes en stråmand, når de forskellige karakteristika ved den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse beskrives. Men det synes dog klart, at det kognitiv-funktionalistiske læringsyn hylder en ”ren pædagogik” (Tanggaard & Brinkmann, 2008), hvor det lærende subjekt ideelt set selvstændigt monitorerer sine læreprocesser uden udefrakommende forstyrrelser. Igennem afhandlingen har jeg vist, hvordan den væsentligste læringsressource har været elevernes deltagelse i den *hverdagslige* landbrugspraksis på HPL. Elevernes læring foregår så at sige ved, at de flytter ind og bebor hverdagens læringslandskaber på HPL. Det er således netop

hverdagens ”udefrakommende forstyrrelser”, der udgør det grundlæggende element i læringsmiljøet.

Den landbokulturelle praksis, som jeg igennem de empiriske afsnit har beskrevet som en væsentlig del af HPL, udtrykkes som en integreret del af hverdagen på HPL: eleverne skal stille deres sko i entréen, man sidder ikke med kasket, når man spiser, man handler lokalt, man deltager i det lokale foreningsliv, man står ikke med hænderne i lommerne, når man arbejder, det udførte arbejde skal se ordentligt ud osv.. De landbokulturelle praksisser skinner med andre ord igennem i hverdagen på HPL, og en vigtig del af uddannelsen består i at mestre og indgå i disse landbokulturelle fællesskaber.

13.2.4 Læring har en fundamentalt social karakter

I store dele af læringsforskningen (og også i den kognitiv-funktionalistiske læringsforståelse) betones det lærende subjekts egenaktivitet (Ibid.). Dette kommer klarest til udtryk i det føromtalt pædagogiske princip omkring ansvar-for-egen-læring (Bjørngen, 1991). Her er grundantagelsen, at det kun er eleven, der er i stand til at lære sig selv noget. Pædagogikken har derfor primært til formål at opøve elevens evner til at være metalærende, hvilket i sidste ende fjerner fokus fra det pædagogiske indhold. Samtidig resulterer dette i en betydelig individualisering af pædagogikken, fordi undervisningen altså rettes imod at kultivere elevens evne til at monitorere egne læreprocesser og dermed blive selvlærende (Tanggaard & Brinkmann, 2008). I forestillingerne om ansvar-for-egen-læring ligger en implicit forståelse af, at den lærende automatisk er motiveret for læring. Motivation bliver hermed forstået som en indre drivkraft, der fremmer elevens ansvar for egen læring.

I denne afhandling har jeg vist, at eleverne drives og motiveres af deltagelsen i og medlemskabet af en landbokulturel praksis. Hvis elevernes læring under deres uddannelsesforløb på HPL skal anskueliggøres, skal vi således ikke ty til forklaringer om, at de er drevet af en indre motivationel kraft, der gør at de tager ansvar for deres egen læring. Det handler snarere om, at læring er en fundamentalt social praksis. På HPL indgår eleverne i en nøje tilrettelagt praksis, hvor de tilbydes forskellige typer af (paradigmatiske) læringsbaner. Deres læring (og motivation for at lære) skal altså ses i lyset af, hvordan den praksis, de deltager i, er tilrettelagt.

Kapitel 14

Konklusion: Afhandlingens hovedpointer og reservationer

14.1 Indledning

Forskningsprojektet har taget udgangspunkt i en analyse af den pædagogiske på HPL. Den overordnede problemstilling har været at analysere, *hvordan elever med indlæringsvanskeligheder kan tage en kompetencegivende uddannelse igennem deltagelse i en landbrugspraksis*. Jeg har særligt været interesseret i:

1. Hvad det betyder for elevernes læring, at uddannelsen er struktureret omkring deltagelse i en landbrugspraksis?
2. Hvilken rolle elevernes indlæringsvanskeligheder spiller for deres uddannelse og deltagelse i de landbrugsfaglige aktiviteter?
3. Hvilken forståelse af læring og indlæringsvanskeligheder studiet af den pædagogiske praksis på HPL kan bidrage med?
4. Hvilken rolle fysiske rammer spiller omkring læring?

14.2 Topografi, læring og indlæringsvanskeligheder

I afhandlingen har jeg læringsteoretisk taget afsæt i et situeret læringsperspektiv, hvor læring forstås som deltagelse i social praksis. Herudover tematiserer det situerede læringsperspektiv, hvordan læring er en tidsligt udstrakt tilblivelsesproces.

Et væsentligt element i afhandlingen har bestået i argumentere for nødvendigheden af også at have øje for læringsmiljøers lokaliserede forankringer:

1. De rum, steder og landskaber som læreprocesser udspiller sig under, er medkonstituerende for læring.

2. Der er blevet argumenteret for, at læring kan forstås som beboelse (dwelling) af et landskab (Ingold, 2000). Læring knytter sig til at flytte ind i, praktisere og bebo et landskab. I den sammenhæng refererer beboelse eksempelvis til at tage ansvar, at tale på en bestemt måde, at gøre forskellige ting, der hører sig det kulturelle landskab til osv.. Med beboelsesmetaforikken kan HPL-eleverne eksempelvis siges aldrig for alvor at have beboet folkeskolens læringslandskaber. I forståelsen af læring som beboelse har jeg bl.a. andet også belyst, at læringslandskaber er temporale og repræsenterer en kulturhistorie (Ibid.).
3. Læring som beboelse af et kulturelt læringslandskab er også en identitetskonstituerende proces, hvor de forskellige landskaber tilbyder forskellige måder at positionere sig på.
4. Forskellige landskaber stiller forskellige betingelser for læring til rådighed. Eksempelvis har jeg argumenteret for, at en stor del af HPL-eleverne profiterer af at indgå i læringsrum med høj funktionalisme (Kirkeby, 2006). Arkitektonisk indbyder sådanne rum til veldefinerede og specialiserede aktiviteter. Samtidig er det læringsrum, der er overskuelige, og hvori der indgår mange letaflæselige affordances.
5. Læringslandskabers arkitektoniske fremtoning kan derfor også have indflydelse på, i hvor høj grad elevernes indlæringsvanskeligheder bliver en faktor i læreprocessen.

I afhandlingen har jeg samlet bidraget med en topografisk nuancering af det situerede læringsperspektiv. Dog kan jeg kritiseres for, at det topografiske aspekt i afhandlingens analyser særligt bliver udfoldet i relation til malkegraven. Malkegraven er et afgrænset læringsrum præget af en høj funktionalisme. Disse karakteristika kan have gjort det nemmere at formidle de topografiske pointer, end hvis analyserne primært var blevet udfoldet i forhold til et mere omskifteligt læringslandskab som eksempelvis marken. Herudover kan det være problematisk at fokusere for entydigt på ét læringsrum i forhold til analysernes generaliserbarhed.

Ud over at have fokuseret relativt entydigt på malkegraven og kostalden som topografisk læringsmiljø, kan mine topografiske analyser, som tidligere fremhævet, kritiseres for at være for fokuserede på de sproglige aspekter af praksis.

Samlet er der dermed en række problemstillinger knyttet til min anvendelse af det topografiske perspektiv. Det ændrer dog ikke ved, at der i afhandlingen er blevet peget på nogle interessante potentialer i relation til at sammentænke rum, social praksis, læring og indlæringsvanskeligheder, som forskningsmæssigt fortjener at blive forfulgt yderligere.

14.3 Kultur, identitet og læring

Igennem analyserne er det blevet konkluderet, at en landbokulturel, pædagogisk praksis gennemsyrrer de forskellige aktiviteter på HPL. Intentionen med inddragelsen af det landbokulturelle praksisaspekt har været at:

1. Pointere at det på HPL er en væsentlig ressource for elevernes læring, at HPL både repræsenterer, og er en del af, en landbokulturel praksis.
2. Vise at den landbokulturelle praksis på HPL stiller en række identitetspositioneringsmuligheder til rådighed for eleverne. På HPL er der med andre ord nogle paradigmatisk læringsbaner, som eleverne kan orientere sig i forhold til. At HPL som uddannelsesinstitution fungerer som et landbrug betyder således ikke kun, at eleverne lærer de landbrugsfaglige færdigheder ved at deltage i landbrugspraksis. Det betyder også, at eleverne får mulighed for at forstå sig selv i forhold til en (landbo)kulturel praksis. Med det situerede læringsperspektivs fokus på læring og identitet som sammenkoblede fænomener, argumenterer jeg med betoningen af landbokulturelle pædagogiske praksis på HPL samtidig for, at forholdet mellem læring og kultur(elle praksisser) er relevant for forståelsen af læring.
3. Den landbokulturelle pædagogiske praksis, der finder sted på HPL er betinget af, at HPL fungerer som et landbrug.

I mine analyser af den landbokulturelle praksis på HPL har jeg flere gange været inde på, at 'kultur' er et potentielt problematisk begreb, der både kan have essentialistiske, ensrettende og romantiserende konnotationer. Det er i den sammenhæng væsentligt at pointere, at min anvendelse af landbokulturbegrebet skal forstås som et analytisk perspektiv, som den pædagogiske praksis på HPL skal forstås igennem.

14.4 Bevægelser igennem læringslandskaber

Selvom jeg med inspiration fra det topografiske perspektiv har pointeret, at læringsmiljøers lokaliserede aspekter skal inddrages, må det ikke resultere i en for entydig fokusering på fysisk afgrænsede læringsmiljøer. Læring udspiller sig tværkontekstuel (tværlokaliseret) (Dreier, 2008), og derfor har jeg også analyseret, hvordan HPL-eleverne bevæger sig på tværs af læringslandskaber.

1. Analyserne af elevernes forskellige bevægelser igennem læringslandskaberne har altså haft til hensigt at illustrere, at læring foregår tværkontekstuel. Men intentionen har ligeledes været at analysere, hvordan eleverne forvalter og forhandler de landbokulturelle og paradigmatisk læringsbaner, som de tilbydes, forskelligt. Læring foregår fra et personligt ståsted, og er således ikke bare en mekanisk bevægelse ind i et praksisfællesskab. Eleverne ankommer med forskellige forudgående uddannelseshistorier, deres indlæringsvanskeligheder manifesterer sig forskelligt, de har forskellige kontaktlærere på HPL, de indgår i forskellige sammenhænge, de laver forskellige ting i fritiden osv.. Disse forhold stiller samlet varierende betingelser for at bevæge sig igennem læringslandskaberne på HPL, og dermed forskellige betingelser for at være HPL-elev, til rådighed.
2. Analyserne af bevægelserne igennem læringslandskaberne har samtidig belyst, hvordan læring strækker sig over tid. Generelt har opbygningen af den empiriske del af afhandlingen, hvor syv nystartede elever er blevet fulgt, haft til hensigt at understøtte præmissen om læring som en temporal tilblivelsesproces (Lave & Wenger, 2003).

14.5 Lærerståsteder

Det er blevet konkluderet, at lærerne på HPL både agerer fra ståsteder som undervisere og faglige identifikationsfigurer:

1. Denne dobbelthed i lærerståsteder rummer nogle interessante pædagogiske potentialer, hvor lærerne har gode betingelser for at integrere elementer fra elevernes værkstedslæring i klasserumsundervisningen, og omvendt muligheder for at inddrage forhold fra klasserumsundervisningen i værkstedspraksis. Dermed får lærerne mulighed for at forbinde og gå på tværs af elevernes forskellige kontekstuelle praksisser.
2. I erhvervsuddannelsessystemet har lærerne ikke på samme måde mulighed for at gå på tværs af de forskellige kontekstuelle sammenhænge, som udgør elevernes hverdag, og som særligt bliver tydeligt i skiftene mellem skole og praktik. Det kan tænkes, at særligt de bogligt svageste elever i erhvervsuddannelsessystemet ville have gavn af lærere, der i højere grad var i stand til at hjælpe eleverne med at lave koblinger på tværs af deres praksisser.

14.6 Erhvervsfaglig læring og socialpædagogisk bistand

I afhandlingen har jeg beskrevet, hvordan socialpædagogisk bistand kan facilitere erhvervsfaglig læring:

1. Det er blevet vist, at en stor del af den socialpædagogiske indsats tager udgangspunkt i et fælles sagsforhold, hvor både elevens landbrugsuddannelse og evne til at føre en selvstændig voksentilværelse udgør de centrale omdrejningspunkter i relationen mellem botræner og elev.

14.7 Indlæringsvanskeligheder og boglige forløb

I afhandlingen analyseres, hvordan HPL-elevmålgruppen, på trods af dårlige erfaringer med uddannelsessystemets skolastiske praksis, er i stand til at klare vanskelige, bogligt anlagte undervisningsforløb:

1. De boglige undervisningsforløb integreres i videst muligt omfang i de landbrugspraktiske opgaver. Dele af klasserumsundervisningen flyttes bogstaveligt talt ud og finder sted i landbrugspraksis. Dermed indlejres klasserumsundervisningen i nogle relevansstrukturer, som bliver gennemskuelige for eleverne. Dette forhold anskues som den måske væsentligste baggrund for, at eleverne kan klare den boglige undervisning.
2. Eleverne oplever de boglige undervisningsforløb som en nødvendig del af bevægelsen imod en faglig identitet.
3. Imidlertid peger analyserne af de boglige undervisningsforløb også på, at disse forløb medfører flere ”skoleinstitutionelle logikker”. Eksempelvis tillærer eleverne sig strategier, der gør at de kan bestå eksaminerne, men hvor de ikke nødvendigvis har forstået det faglige stof.

Litteratur

- Agergaard, S. (2005). *At videreføre traditionerne. En etnografisk komparativ analyse af to danske idrætsuddannelser for folkelige ledere og elitetrænere*. Multivers. København.
- Agergaard, S. (2007). Dualities of Space in Danish Sports History. *Sport in History*. Vol. 27 (2), 260-275.
- Agergaard, S & Kayser-Nielsen (2007). *Århus som idrætslandskab. Topografiske fortællinger og analyser*. Aarhus Universitetsforlag.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande og delaktighet*. Studenterlitteratur: Lund.
- Amit, V. (2000). *Constructing the Field. Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. Routledge. London
- Andersen, A. H. (2007). *På vej mod arbejdsmarkedet – at ruste unge med særlige behov til et aktivt arbejdsliv*. Aalborg Universitetsforlag.
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographical Observational Research*. The SAGE Qualitative Research Kit. SAGE Publications Ltd: London.
- Bang, J. (2000). Menneskets tankevirksomhed – på vej mod et økologisk begreb?. Target-artikel i: *Et økologisk begreb om tækning*. Bulletin fra Forum for Antropologisk Psykologi. Nr. 8. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi. Skridt i en udvikling*. Akademisk Forlag. København.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh University Press
- Bjørger, I. (1991). *Ansvar for egen læring*. Trondheim. Tapir Forlag.
- Boye, C. & Jacobsen, L. (2004). Rummelighed – et populært, men tvivlsomt begreb. I: N. Egelund (red.). *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Brinkmann, S. (2003). Psykoterapi som selvteknologi. *Matrix: Nordisk tidsskrift for psykoterapi*, 20 (4), 360-376.
- Brinkmann, S (2004). Psykologi som kulturelt og moralsk projekt. *Nord Nytt: Nordisk Tidsskrift for Etnologi og Folkloristik*. Vol. 89, 5-23
- Brinkmann, S. (2005). Selvrealiseringens etik. I: S. Brinkmann & C. Eriksen (red.). *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (2008). *Identitet. Udfordringer i forbrugersamfundet*. Forlaget Klim. Århus.
- Brinkmann, S. (2009). *Psyken - mellem synapser og samfund*. Univers. Aarhus Universitetsforlag.

- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Interview: Samtalen som forskningsmetode. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bærentsen, K.B. & Trettvik, J. (2002). An Activity Theory Approach to Affordance. In: O.W. Bertelsen, S. Bødker & K. Kuuti (red.). *Proceedings of the Second Nordic Conference on Human-Computer Interaction*. October 19-23, 2002, 51-60. Aarhus: ACM-SIGCHI.
- Carr, A. (2006). Intellectual, learning and communication disabilities. I: *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology. A Contextual Approach*. 2. Edition. London: Routledge.
- Certeau, M. de (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, California: University of California Press.
- Coles, G. (1987). *The Learning Mystique: A Critical Look at "Learning Disabilities"*. New York: Pantheon.
- Costall, A. (1995). Socializing affordances. *Theory & Psychology*. Vol. 5, 467-81
- Derrida, J. (2001): Struktur, tegn og spil i humanvidenskabernes diskurs. B. Kampmann Walter (red.) *Litteraturteoretisk antologi*. København: Gyldendal Uddannelse.
- DeWalt, K.M & DeWalt, B.R. (2002). *Participant Observation – a Guide for Fieldworkers*. Walnut Creek. AltaMira Press.
- Dreier, O. (1997). Subjectivity and Social Practice. I: *Skriftserie for Sundhed, Menneske og Kultur*, nr. 1. Aarhus Universitet.
- Dreier, O. (1999a). "Personal Trajectories of participation across Contexts of Social Practice. *Outlines*, Vol. 1 (1), 5-32.
- Dreier, O. (1999b). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K. Nielsen & S. Kvale. (1999) (Eds.). *Mesterlære – Læring som Social Praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory of Psychology*. Vol. 19 (2), 193-212.
- Dudley-Marling (2004). *The Social Construction of Learning Disabilities*

- Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum: Skrivning og samtale for at lære*. Århus: Klim.
- Egelund, N. (2004). Specialpædagogik – fra gamle mod nye paradigmer. I: N. Egelund (red.). *Specialpædagogisk praksis – indspil og udspil*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Klim
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 17 (3), 387-414
- Elmholdt, C. (2001). What's productive in a situated learning perspective? Working Paper 01-16, UTS Research Centre for Vocational Education and Training, University of Technology, Sydney, Australia.
- Elmholdt, C. (2003). Kreativ læring er ikke nok. I: K. Nielsen & S. Kvale (2003) (Eds.) *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Elmholdt, C. (2004). *Landscapes of Learning in ICT Workplaces. Learning as an aspect of change in social practice*. PhD-afhandling indleveret ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Emerson, R.M., Fretz, R.I. & Shaw, L.L. (1995). *Writing Ethnographic Fieldnotes*. The University of Chicago Press. Chicago
- Eysenck, M.W & Keane, M. (2000). *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Psychology Press.
- Fletcher, J.M., Francis, D.J., Morris, R.D., Reid Lyon, G. (2005). Evidence-Based Assessment of Learning Disabilities in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 34 (3), 506-522.
- Foucault, M. (2002) (Originaludgave, 1975). *Overvågning og straf: Fængslets fødsel*. København: Det lille Forlag.
- Gardner, H. (1987). *The Minds New Science: A History of the Cognitive Revolution*. Basic Books: A division of Harper Collins Publishers
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gibson, J.J. (1979/1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*, Hilladale (NY), Lawrence Erlbaum.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Gieryn, T.F. (2000) A Space For Place In Sociology. *Annual Review of Sociology*, vol. 26 (1).

- Goffman, E. (1991). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Griffin, C. & Bengry-Howell, A. (2008). Ethnography. I: C. Willig & W. Stainton-Rogers (red.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publication Ltd. London.
- Gruenwald, D.A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 619-654.
- Gudmundsson, G. & Jensen, N.R. (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov – en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Gulløv & Olwig (2003). *Children's Places. Cross-cultural Perspectives*. Routledge : London
- Gulson, K.N. & Symes, C. (2007). Knowing one's place: space, theory, education. *Critical Studies in Education*, Vol. 48 (1), 97-110.
- Hallahan, D.P. & Mercer, C.D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspectives. In: R. Bradley, L. Danielson & D.P. Hallahan (eds.) *Identification of Learning Disabilities. Research to Practice*. Lawrence Erlbaum associates, Publishers. London.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in Practice*. 2nd edition. London: Routledge.
- Hansen, E.J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Hansen, F. & Simonsen, K. (2004). *Geografiens videnskabsteori – en introducerende diskussion*. Roskilde Universitets Forlag.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse - fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*. Samfundslitteratur.
- Hastrup, K. (2004). Introduktion. Antropologiens vendinger. I: *Viden om verden*. Hastrup, K. (red.). Hans Reitzels Forlag. København.
- Hastrup, K. (2005). Social anthropology. Towards a pragmatic enlightenment? *Social Anthropology*, 13 (2), 133-149.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskolen – Grunnlag, udvikling og indhold*. Abstrakt Forlag: Oslo.
- Heath, C. & Hindmarsh, J. (2002). Analysing interaction: Video, ethnography and situated conduct.

- In T. May (Ed.), *Qualitative Research in Action*, 99-121. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Heidegger, M. (1999). *What is Called Thinking*. New York: Harper & Row, Publishers Inc.
- Heidegger, M. (2000). *Sproget og Ordet*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Holland, D. & Lave, J. (2001). (red.). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Albuquerque, NM: School of American Research Press.
- Hoppe, A. (2005). Pædagogik, læring og undervisning. I: A. Vilhelmsen (red.). *Skibet er ladet med? En antologi om unge, modernitet og særlige behov som vilkår*. Landsforeningen Ligeværd. Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter, CVU, Fyn.
- Honneth, A. (2003). *Axel Honneth – behovet for anerkendelse – en tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hornbek, A. M. B. (2009). *Specialundervisning i folkeskolen skoleåret 2008/09*. UNI-C Statistik og Analyse, 13. oktober 2009.
- Hundeide, K. (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. Akademisk Forlag.
- Højholt, C. (1999). Tilegner indlæringsvanskeligheder sig børn: I: E. Axel, K. Baltzer, C.R. Hansen & J. Mammen (red.). *Virksomhed, viden, læring*. Aarhus Universitetsforlag.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. Gyldendal Uddannelse.
- Højrup, T. (1983). *Det glemte folk. Livsformer og centraldirigering*. Institut for Europæisk Folkelivsforskning. Statens Byggeforskningsinstitut.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge
- Ingold, T. (2008). *Lines. A Brief History*. London: Routledge
- Ingold, T. (2009). Against Space: Place, Movement, Knowledge. I: P.W. Kirby (red.). *Boundless Worlds: An Anthropological Approach to Movement*. Berghan Books.
- Jank, W. & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller*. Gyldendal.
- Jensen, S.M. (2008). *Mellem rum. Om unges identiteter og fællesskaber i og udenfor skolen – i forstaden, på landet og i byen*. PhD-afhandling. Indleveret ved Roskilde Universitetscenter.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). Observationer i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag
- Katzenelson, N., Murning, S. & Pless, M. (2009). *Vejen mod de 95 procent*.

- Undervisningsministeriet.
- Kauffman, J.M. (1999). Commentary: Today's Special Education and Its Messages for Tomorrow. *The Journal of Special Education*. Vol. 32 (4), 244-254.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1998). The Politics of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Vol. 21, 245-273.
- Kavale, K.A. Forness, S.R. MacMillan, D.L., Gresham, F.M. (1998). The Politics of Learning Disabilities: A Rejoinder. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 21, 306-317.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2003) Learning Disability as a Discipline. In H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (eds.). *Handbook of Learning Disabilities*. The Guilford Press.
- Kayser-Nielsen, N. (2005). *Steder i Europa. Omstridte byer, grænser og regioner*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Statens Byggeforskningsinstitut. Hørsholm.
- Kirkeby, I.M., Gitz-Johansen & Kampmann (2005). Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen. I: Larsen, K. (red.) (2005). *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Kirkegaard, P. (2000). Socialpædagogikken i en differentieret verden. I: J. Holst, S. Langager og S. Tetler (red.): *Specialpædagogik i en brydningstid*. Systime Academic.
- Kraft, G. & Nielsen, K. (2006). Et skævt blik på den funktionalistiske pædagogik. I: B. Elle, K. Nielsen & M. Nissen (red.). *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde Universitetsforlag.
- Kristensen, K. (2008). *Hjemløshed og Personlige Livsførelse*. Ph.D-afhandling. Indleveret ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observation. Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Kvale, S. (1993). Examinations reexamined: Certification of students or certification of knowledge? I: S. Chaiklin & J. Lave (red.). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterView. Introduktion til et håndværk*. 2. Udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture & Activity*, Vol. 3 (3), 149-64.

- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale. (1999) (red.). *Mesterlære – Læring som Social Praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København. Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. (2008). Situated Learning and Changing Practice. I : A. Amin & J. Roberts (red.) *Community, economic creativity, and organization*. New York: Oxford University Press. 283-296
- Lave, J. & Packer, M. (2008): "Towards A Social Ontology of Learning". I: K. Nielsen, S. Brinkmann, C. Elmholdt, L. Tanggaard, P. Musaeus & G. Kraft (red.). *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Oxford: Blackwell
- Lihme, B. (1988). *Socialpædagogik for børn og unge – et debatoplæg med særlig henblik på døgninstitutioner*. Holte: Socpol.
- Lundsgaard, S. (2005). *Praktikum i praksis – aktivering af skole-virksomhedssamspillet*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1 2005. Undervisningsministeriet.
- Löfgren, O. (1997). Att ta plats: Rummets og rörelsens pedagogik. I G. Alsmark (red.). *Skjorta eller Sjal? Kulturelle identiteter i tid og rum*. Lund: Studentlitteratur.
- Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik – integration og inklusion i det moderne samfund*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Marcus, G. E. (2007). How short can fieldwork be? *Social Anthropology/Anthropologie Sociale*. Vol. 15 (3), 353-367.
- Martinsen, K. (2005). At bo på sygehuse og at erfare arkitektur. I: K. Larsen (red.) (2005). *Arkitektur, krop og læring*. Hans Reitzels Forlag: København.
- Mathiesen, R. (1998). Fokus på socialpædagogikkens teoretiske grundlag. Tidsskrift for socialpædagogik. Nr. 2, 25-39.
- Mathiesen, R. (1999). *Socialpædagogisk perspektiv*. Sokrates AS
- Mazanti, B. (2006). Stedsforståelse – mellem repræsentation og social praksis. I: K. Buciek, J.O. Bærenholdt, M. Haldrup, J. Pløger. (red.). *Rumlig praksis. Festskrift til Kirsten Simonsen*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.
- McDermott, R.P. (1993). The acquisition of a child by learning disability. I: Chaiklin, S. & Lave, J. (eds.). *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge. University Press.

- McDermott, P.A., Goldberg, M.M., Watkins, M.W., Stanley, J.L. & Glutting, J.J. (2006). A Nationwide Epidemiologic Modeling Study of LD: Risk, Protection, and Unintended Impact. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 39 (3), 230-251.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*. Vol. 65, 1-20.
- Mik-Meyer N., & Järvinen, M. (2005). Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag. København
- Miller, P.J., Hengst, J.A. & Wang, S. (2003). Ethnographic Methods: Applications From Developmental Cultural Psychology. I: P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (red.). *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Mills, C.W. (2003). *Den sociologiske fantasi*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Musaeus, P. (2003). Forefaldende arbejde – uddannelse eller udnyttelse? I: K. Nielsen & S. Kvale. (Eds.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Musaeus, P. (2005). *Crafting Persons. A Sociocultural Approach to Recognition and Apprenticeship Learning*. PhD-afhandling indleveret ved Psykologisk Institut, Aarhus Universitet
- Mørck, L.L. (2006). *Grænsefællesskaber – Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde Universitetsforlag.
- Nielsen, K. (1999). *Musical Apprenticeship. Learning at the Academy of Music as Socially Situated*. Vol. 24, No. 2. Psykologisk Skriftserie. Aarhus Universitet.
- Nielsen, K. (2005). *Håndværkslæring. Kundskab, magt og køn i bageriet*. Psykologisk Institut, Aarhus Universitet.
- Nielsen, K. (2005). Frelserpædagogik og selvrealisering - moderne bekendelsesformer i dansk pædagogik. I: S. Brinkmann & C. Eriksen (red.) *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs kultur*. Forlaget Klim.
- Nielsen, K. (2008). Learning, Trajectories of Participation and Social Practice. *Critical Social Studies*. No. 1. 2008.

- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999). *Mesterlære – Læring som Social Praksis*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Eds.) (2003). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Vandringer i praktikkens læringslandskab. I: K. Nielsen & S. Kvale. (2003) (Eds.). Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, N.K. (2005). *Steder i Europa - omstridte byer, grænser og regioner*. Aarhus Universitetsforlag.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nissen, M. (2002). Straf eller magt? En social kritik af "ungdomssanktionen". *Nordiske Udkast*. Vol. 30 (1), 59-80.
- Phoenix, A. (2003). Neoliberalism and Masculinity. Racialization and the Contradictions of Schooling for 11-to 14-Year-Olds. *Youth & Society*. 36(2).
- Popkewitz, T.S. & Brennan, M. (1991). Restructuring of Social and Political Theory in Education : Foucault and a Social Epistemology of School Practices. I: T.S. Popkewitz & M. Brennan (red.). *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. Teachers College Press, Columbia University, 3-35.
- Poplin, M.S. (1988). The Reductionist Fallacy in Learning Disabilities: Replicating the Past by Reducing the Present. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 21 (7), 389-400.
- Plumb, D. (2008). Learning as dwelling. *Studies in the Education of Adults*. Vol. 40 (1), 62-79.
- Pædagogisk-psykologisk ordbog (1999). Gyldendal
- Ramian, K. (2007). Casestudiet i praksis. *Academica*. Århus.
- Ratcliff, D. (2003). Video Methods in Qualitative Research. I: P.M. Camic, J.E. Rhodes & L. Yardley (red.). *Qualitative Research in Psychology. Expanding Perspectives in Methodology and Design*. American Psychological Association, Washington, DC.
- Raudaskoski, P. (2010). Observationsmetoder (herunder videoobservation). I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Reid, D.K. & Valle, J.W. (2004). The Discursive Practice of Learning Disability: Implications for Instruction and Parent-School Relations. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 37 (6), 466-481.

- Rodman, M.C. (2003) Empowering Place: Multilocality and Multivocality. I: S.M. Low & D. Lawrence-Zúñiga (2003) (Eds.) *The Anthropology of Space and Place*. Blackwell Publishing Ltd.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rorty, R. (1967). *The Linguistic Turn*. Chicago: Chicago University Press.
- Santrock, J. W. (2006). Educational Psychology. Classroom Update: Preparing for PRAXIS and practice. McGraw-Hill Higher Education.
- Saugstad, T. (2003). Læring i skole og i praksis. I: K. Nielsen & S. Kvale (red.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. Akademisk Forlag. København.
- Schatzki, T.R. (2001). Practice Theory. I T.R. Schatzki, K. Knorr Cetina & E. Von Savigny (Ed.) *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.
- Schilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 12 (1), 23-44
- Schwartz, I. (2007). *Børneliv på døgninstitution. Socialpædagogik på tværs af børns livssammenhænge*. PhD-afhandling indleveret ved Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier. Syddansk Universitet.
- Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Toll for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, Vol. 34 (4), 14-22.
- Simonsen, K. (1999). Rum som social kategori. *Grus*, (58).
- Simonsen, K. (2005). *Byens mange ansigter*. Roskilde Universitetsforlag. Frederiksberg.
- Singleton, J. (1998). Situated learning in Japan: Our educational analysis. In: Singleton, J. (Ed.) *Learning in Likely Places. Varieties of Apprenticeship in Japan*. Cambridge University Press.
- Skrtic, T.M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Volume 28, 149-155.
- Spradley, J.P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stokholm, A. (2006). *Anbragte børn mellem kammerater og pædagoger. En antropologisk analyse af socialitet og identitetsdannelse på en døgninstitution*. Ph.d.-afhandling. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Strauss, A.L. (1993). *Continual Permutations of Action*. New York: Aldine de Gruyter.
- Swanson, H.L. (1987). Information Processing Theory and Learning Disabilities: An Overview.

- Journal of Learning Disabilities*, Vol 20 (3), 3-7.
- Swanson, H.L. (2000). Issues Facing the Field of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. Volume 23, 37-50.
- Szulevicz, T. & Nielsen, K. (in press). Læring i praksis og den topografiske vending. *Slagmark*.
- Sørensen, T.H. (2003). *Når de udsatte bli'r ansatte – en evaluering af Spydspidsens indslusning af særligt udsatte unge på arbejdsmarkedet*. Center for forskning i socialt arbejde. 2003 (2).
- Sørensen, T.B. & Dam, H.J. (2000). *Pendlerrapporten. Socialpædagogik og kriminelle unge indvandrere*. Århus: Forlaget Gestus/Sociologisk Analyse.
- Tanggaard, L. (2004). *Læring og identitet i krydsfeltet mellem skole og praktik – Med udgangspunkt i moderne dansk vekseluddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitet
- Tanggaard, L. & Elmholdt, C. (2003). Det er ikke snyd at abe efter – Forsøg med ekspert- og sidemandsoplæring på en teknisk skole. I: K. Nielsen & S. Kvale. (2003) (Eds.). *Praktikkens læringslandskab. At lære gennem arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2008). Til forsvar for en uren pædagogik. *Nordisk Pedagogik*. Vol. 28 (4), 303-314.
- Tuan, Y.F. (1977). *Space and place*. London: Arnold.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field. On Writing Ethnography*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Varenne, H. & McDermott, R. (1998). *Successful Failure – The School America Builds*. Westview Press.
- Vygotsky, L.S. (1993). Compensatory Processes in the Development of the Retarded Child. The Difficult Child. I: R.W. Riber & A.S. Carton, (red.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. The fundamentals of defectology*. New York: Plenum.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEk A/S flekkefjord.
- Warming, H. (2005). Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer. (red.). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- WHO ICD-10 (1994). *Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser. Klassifikation og*

- diagnostiske kriterier*. 1. udgave, 8. oplag 2000. Munksgaard, København.
- Wilbrandt, J. (2002). *Vekseluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet*. Uddannelsesstyrelsens temaseriehæfte nr. 14.
- Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Polity Press. Cambridge.
- Willis, P. & Trondman, M. (2002). Manifesto for Ethnography. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*. Vol. 2 (3), 394-402.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Aarkrog, V. (2007). *Hvis det skal gi' mening... Elevernes udbytte af praksisrelateret undervisning i erhvervsuddannelserne*. Undervisningsministeriets temahæfteserie, nr. 4 - 2007

Resumé af afhandlingen:

Læringslandskaber for elever med indlæringsvanskeligheder

Baggrund

Denne afhandling består af en empirisk undersøgelse af den pædagogiske praksis på Havredal Praktiske Landbrugsskole (HPL). HPL er en mesterlæreinspireret landbrugsuddannelse for unge elever mellem 16-25 år med indlæringsvanskeligheder. HPL fungerer som et moderne landbrug, der drives af elever og lærere i fællesskab. Der er 38 indskrevne elever på skolen, der dyrker 140 ha jord og har en besætning på 50 sortbrogede malkekøer i løsdriftsstald, 250 søer samt 10 heste. Elevernes uddannelse og læring er struktureret omkring deres deltagelse i landbrugsaktiviteterne på skolen.

HPL er godkendt som en erhvervsuddannelse og eleverne får efter endt uddannelse titel af landbrugsassistenter. Efter uddannelsesforløbet på HPL får størstedelen af eleverne efterfølgende arbejde inden for landbruget, hvor de fleste bliver ansat i fleksjobs, mens enkelte tilkendes pension, og andre får job på ordinære vilkår.

Baggrunden for projektet er således, at HPL både har succes med at erhvervsuddanne en målgruppe af unge, der ellers har det vanskeligt i uddannelsessystemet, og efterfølgende også at udsluse dem på arbejdsmarkedet. Projektet vil beskrive og analysere den pædagogiske praksis på HPL, og derigennem bidrage til eksisterende forståelser af læring og indlæringsvanskeligheder.

Design

Metodisk er forskningsprojektet blevet tilrettelagt som et eksplorativt feltarbejde på HPL. Feltarbejdet har bestået af deltagerobservationer, der samlet har strakt sig over 30 måneder, hvor størstedelen af observationerne fandt sted i forskningsprojektets første 14 måneder. Herudover er der blevet foretaget kvalitative interviews med 12 elever fra HPL. Heraf blev de 7 af eleverne interviewet à 3 omgange. 7 lærere på HPL er blevet interviewet. Endelig er der blevet foretaget to videoobservationer af en elevs oplæringsforløb i malkegraven.

Teoretisk udgangspunkt

Teoretisk er afhandlingen inspireret af et situeret læringsperspektiv med fokus på elevernes læring gennem deltagelse i landbrugspraksis.

Der argumenteres for at store dele af socialvidenskaberne igennem de seneste årtier har været tilbøjelige til at negligere, at sociale praksisser er lokaliserede, og at de finder sted inden for nogle fysiske rammer, som har indflydelse på de sociale praksisser. Der argumenteres videre for, at visse fortolkninger af det situerede læringsperspektiv også har haft tendens til *ikke* at fokusere på de fysiske rammers betydning for læring. På

den baggrund introduceres et *topografisk perspektiv* (Hastrup, 2004, 2005), som eksplicit tematiserer nødvendigheden af at inddrage betydning af sted, rum og landskaber for forståelsen af sociale praksisser. Den britiske antropolog Tim Ingolds Heidegger-inspirerede beboerperspektiv (Ingold, 2000) præsenteres som et bud på et topografisk perspektiv, som kan nuancere den situerede læringsforståelse.

Elevmålgruppen på HPL

Elevmålgruppen på HPL er vanskelig at definere entydigt. I afhandlingen anvendes kategorien *indlæringsvanskeligheder* som den samlebetegnelse, der bedst karakteriserer målgruppen. Der præsenteres to overordnede, forskellige teoretiske perspektiver på forståelsen af indlærings-vanskeligheder: 1) en kognitivt og 2) en sociokulturel forståelse af indlæringsvanskeligheder. Endelig argumenteres der for, at en række af det topografiske perspektivs erkendelser ligeledes er relevante for forståelsen af indlæringsvanskeligheder.

Empiriske resultater

En landbokulturel pædagogisk praksis

En gennemgående pointe i afhandlingen er, at der på HPL finder en landbokulturel pædagogisk praksis sted. Denne landbokulturelle praksis stiller en række identitetspositioneringsmuligheder til rådighed for eleverne. At HPL som uddannelsesinstitution fungerer som et landbrug betyder således ikke kun, at eleverne lærer de landbrugsfaglige færdigheder ved at deltage i landbrugspraksis. Det betyder også, at eleverne får mulighed for at forstå sig selv i forhold til en (landbo)kulturel praksis.

Med betoningen af den landbokulturelle pædagogiske praksis på HPL argumenterer jeg samtidig for, at forholdet mellem læring og kultur(elle praksisser) er relevant for forståelsen af læring. Dog er det vigtigt at være opmærksom på de potentielt essentialiserende og ensrettende konnotationer, der kan associeres med kulturbegrebet. Derfor skal afhandlingens anvendelse af landbokultur-begrebet ansues som et analytisk perspektiv til forståelsen af den pædagogiske praksis på HPL.

Beboelse af læringslandskaber

På baggrund af analyser af et oplæringsforløb i HPLs malkegrav argumenteres der for, at læring kan forstås som beboelse (dwelling) af et landskab (Ingold, 2000), hvor beboelse eksempelvis refererer til at tage ansvar, at tale på en bestemt måde, at gøre forskellige ting, der hører sig det kulturelle landskab, som man bebor, til. Læring som beboelse af et kulturelt læringslandskab er samtidig en identitetskonstituerende proces, hvor de forskellige landskaber tilbyder forskellige måder at positionere sig på.

Forskellige landskaber – forskellige betingelser for læring

En anden central læringsteoretisk pointe i afhandlingen er, at forskellige landskaber stiller forskellige betingelser for læring til rådighed. Eksempelvis har jeg argumenteret for, at en stor del af HPL-eleverne profiterer af at indgå i læringsrum med høj funktionalisme (Kirkeby, 2006). Arkitektonisk indbyder sådanne rum til veldefinerede og specialiserede aktiviteter. Samtidig er det læringsrum, der er overskuelige, og hvori der indgår mange letaflæselige affordances.

Der argumenteres for, at læringslandskabers arkitektoniske fremtoning kan have indflydelse på, i hvor høj grad elevernes indlæringsvanskeligheder bliver en faktor i læreprocessen

Bevægelser igennem læringslandskaber

Selvom der i afhandlingens lægges vægt på de fysiske rammers betydning for læring, skal læring samtidig begribes som et tværkontekstuel fenomen. Derfor analyseres, hvordan eleverne bevæger sig på tværs af de forskellige læringslandskaber på HPL. Der argumenteres i den sammenhæng for at elevernes læring foregår som en tidsligt udstrakt deltagelse. Endelig pointeres det, hvordan elevernes deltagelse og læring foregår fra et personligt ståsted, hvormed menes at eleverne forvalter og forhandler de landbokulturelle og paradigmatisk læringsbaner, som de tilbydes, forskelligt.

Indlæringsvanskeligheder og bogligt anlagt klasserumsundervisning

På baggrund af analyser af klasserumsbaserede undervisningsforløb på HPL peges der på, at der ikke nødvendigvis er et modsætningsforhold imellem at være kategoriseret med indlæringsvanskeligheder og at kunne klare bogligt anlagt undervisning. Det pointeres at forudsætningen for denne præmis er, at klasserumsundervisningen integreres med den daglige landbrugspraksis på HPL. Når klasserumsundervisningen integreres med landbrugspraksis sættes undervisningen ind i nogle relevansstrukturer, som eleverne ofte har lettere ved at forholde sig til.

Elevernes håndtering af bogligt anlagt undervisning er ét blandt flere eksempler i afhandlingen på, at elevernes læring er under indflydelse af kontekstuelle faktorer. Samlet peger afhandlingen dermed på, at elevernes indlæringsvanskeligheder tager sig forskelligt ud, alt efter hvilke(t) læringslandskab(er), eleverne indgår i.

Summary of the dissertation³³:

Landscapes of Learning for Students with Learning Difficulties

Background

This dissertation consists of an empirical investigation of the educational practice at Havredal Practical Agricultural School (HPL). HPL is an apprenticeship-based agricultural school for young students aged 16-25 years with comprehensive learning difficulties. HPL functions as a modern farm, run by students and teachers together. There are 38 students enrolled at the school with a crew of 50 black and white dairy cows, 250 sows, 10 horses and 140 hectares of cultivated land.

HPL is an approved vocational education, where students receive, after graduation, the title of agricultural assistants. After their educational course at HPL the majority of the students subsequently find a job in the agricultural sector: Most of the students are employed in flexible jobs (da. fleksjob), whereas others either are awarded a pension or get jobs at ordinary conditions.

HPL succeeds in educating a group of students with difficulties in formal education, as well as in helping the students to find a job subsequently

The aim of the research project is thus to describe and analyze the educational practices of HPL, and thereby contribute to existing theoretical understandings of learning and learning disabilities.

Design

The dissertation is based on exploratory field work at HPL. The fieldwork consisted of participant observations over 30 months but with the majority of the observations occurring in the first 14 months. Additionally I made qualitative interviews with 12 students from HPL. I did three interviews with seven students and one interview with five, as well as seven interviews with teachers. Lastly, I made two video-recordings of a student's learning process in the milking pit.

Theoretical framework

The dissertation is inspired by a situated learning perspective, focusing on student learning through participation in agricultural practices.

³³ I am indebted to Brady Wagoner for his commentaries on the English summary of the dissertation.

Put bluntly I argue that large parts of the social sciences in recent decades have tended to neglect the physical environment in understanding social practice. In focusing on positions being negotiated in communities of practice situated learning perspectives tend also to have neglected the material “situatedness” of practice. On this background a *topographic perspective* (Hastrup, 2004, 2005) is introduced. The topographic perspective explicitly addresses the need to incorporate notions of place, space and landscapes in the understanding of social practices. British anthropologist Tim Ingold’s Heidegger-inspired “dwelling perspective” (Ingold, 2000) is presented as an exponent of the topographic perspective.

Student population at HPL

The student population at HPL is difficult to define unequivocally. This thesis employs the notion of “learning difficulties” as the umbrella term that best characterizes the students at HPL. Two different theoretical perspectives on learning difficulties are presented: one cognitive and one sociocultural. Finally it is argued that some of the earlier presented insights from the topographic perspective may also be relevant to an understanding of learning disabilities.

Empirical results

Agricultural educational practice

A recurring point in the dissertation is that an agricultural (da. landbokulturel) educational practice takes place at HPL. It is argued that this agricultural educational practice provides students with a range of identity positioning opportunities. The fact that HPL is a farm not only means that students learn farming skills by participating in agricultural practices, but also provides students with the opportunity to understand themselves in relation to a (farming) cultural practice.

Dwelling in the learning landscapes

Based on analysis of a student learning to milk cows in the milking pit it is claimed that learning can be understood as dwelling in a landscape (Ingold, 2000). Dwelling refers to for example taking responsibility, speaking in a certain way and acting according to the values in the inhabited cultural landscape. In this sense, learning as dwelling in the landscape is an identity constitutive process in which the various landscapes offer different ways of positioning oneself.

Different landscapes - different learning conditions

Another key point is that different landscapes produce different conditions for learning. For example, I have shown that a large part of the students at HPL benefit from engaging in learning landscapes characterized by *high functionalism* (Kirkeby, 2006)—that is, architecturally such learning landscapes hold affordances and invite performing specialized, manageable and well-defined activities.

Throughout it is argued that the architectural appearance of the learning landscapes mediates the extent to which students' learning difficulties become a factor in the learning process.

Movements through the learning landscape

Although the dissertation emphasizes that learning is materially situated, learning has still to be conceived of as a cross contextual phenomenon. Therefore, the students' movements across different learning landscapes at HPL are analyzed. It is argued that learning unfolds as a temporally extended participation in changing practices. Finally, it is pointed out how students' participation and learning take place from a personal standpoint: students handle and negotiate the farming cultural and paradigmatic learning trajectories at HPL differently.

Bilag

Bilag 1: Interviewguides

1. Interviewguide til eleverne i forløbsinterviewene

Jeg vil gerne interviewe dig om din uddannelse, og om hvordan det er at være i gang med den.

Interviewet kommer til at vare godt en time, og vil blive optaget på bånd.

Jeg vil ikke bruge dit navn i artikler eller i min afhandling. Alt hvad du fortæller mig vil selvfølgelig være fortroligt, og jeg fortæller naturligvis ikke noget af, hvad vi taler om til hverken de andre elever, lærere eller forstanderen.

Har du nogle indvendinger mod dette eller noget, du gerne vil fortælle mig, inden vi begynder?

Læringshistorie

Jeg er interesseret i at høre lidt om, hvilke skoler du har gået på, før du begyndte på Havredal, og hvordan du syntes det var at gå på disse skoler

Hvilken skole gik du på før du begyndte på HPL?

Hvordan var det at gå på den tidligere skole?

Prøv at fortælle lidt om din tid i folkeskolen.

Hvad er det vigtigste du har lært i din skoletid?

Kan du prøve at beskrive situationer, hvor du synes at du lærte noget?

Hvordan kunne du godt tænke dig, at en god lærer skulle være?

Har du inden du begyndte på HPL haft andre jobs?

Orientering, mål og intentioner

Jeg er interesseret i at høre noget om, hvorfor du har valgt at begynde på HPL.

Hvordan fik du kendskab til HPL?

Hvorfor har du ønsket at begynde på HPL?

Hvis du ikke var blevet optaget på HPL, hvad ville du så have lavet?

Kunne der have været nogle andre uddannelses tilbud, som du kunne tænke dig at gå på?

Hvilke forventninger har du til at gå på HPL?

Har du været nervøs inden du skulle begynde på skolen?

Har du gjort dig nogle tanker om, hvad du gerne vil lære igennem denne uddannelse?
Hvilke mål har du for din uddannelse? Hvorfor vil du gerne lære netop de ting?
Hvad tror du, at der skal ske, når du er færdig på HPL?
Har det at du er blevet optaget på HPL gjort, at du gør dig nogle andre forestillinger og tanker om fremtiden?
Betyder det noget for dig, at uddannelsen på Havredal er kompetencegivende?
Hvad siger dine venner, familie og kæreste til at du tager en landbrugsuddannelse på HPL?
Har du talt med nogle af dine venner om, at du skal tage en landbrugsuddannelse på HPL? Hvad siger de til det?
Hvad siger din familie og kæreste til, at du skal begynde på HPL

Det landbrugsfaglige

Interesserer du dig for landbrug?
Har du altid gerne villet arbejde indenfor landbruget?
Er der særlige personer, som har betydet noget for dig i forhold til at skulle være landmand?
Har du tidligere arbejdet indenfor landbruget?
Hvilke personlige egenskaber tror du, at det er vigtigt at have som landmand?
Føler du dig lidt som en landmand nu, hvor du er begyndt på skolen?
Har du inden du begyndte på Havredal prøvet at malke, harve eller andre ting?
Nu er der jo kun malkekvæg her på HPL, og jeg ved, at der blandt eleverne er mange diskussioner om, hvorvidt det er bedst at have svine- eller kostald. Har du nogen mening om det?

Det socialpædagogiske

Hvordan har du det med, at der udover det rent landbrugsfaglige også fokuseres på huslige dyder og pligter på skolen?
Hvordan har du det med, at du skal bo i tilknytning til skolen?
Hvor boede du henne, inden du begyndte på skolen?
Hvor meget hjalp du til derhjemme?
Får du hjælp til at håndtere din økonomi her på HPL?
Har du før du begyndte på HPL fået hjælp til at styre din økonomi?

Første indtryk - overordnet

Hvad er dit første indtryk af HPL?

Hvordan synes du, at du er faldet til her på skolen?

Hvordan bor du her?

Hvordan er du blevet taget imod af de ældre elever?

Kan du prøve at komme med nogle eksempler?

Hvordan er du blevet taget imod af lærerne?

Adskiller HPL sig fra andre af de skoler du har gået på? I så fald hvordan?

Har det at du tidligere har været i praktik på HPL i en uge, gjort det lettere for dig at begynde her på skolen?

Synes du at det virker til, at der bliver stillet store krav til dig her på HPL?

Hvordan har du det med, at der er tre måneders indledende prøveperiode?

Er du bange for ikke at få lov til at fortsætte?

Glæder du dig til, at du skal i praktik?

Læring

Har du lært noget i den korte tid du har været på skolen?

Hvordan har du lært det du har lært her på skolen? Har det været igennem undervisning, eller hvor du har udført noget praktisk, eller har det været en kombination? Kan du prøve at give nogle eksempler?

Adskiller den måde I lærer på her på HPL sig fra den måde, du har været vant til at lære på i andre skolesammenhænge?

Hvad betyder det for dig, at skolen fungerer som et landbrug?

Har du selv udført de ting du er blevet sat til at lave, eller har du udført opgaverne sammen med en lærer eller sammen med andre elever?

Synes du, at det I skal lære her på skolen virker svært?

Indlæringsvanskeligheder

Hvordan har du det med almindelig tavleundervisning?

Hvordan har du det med at læse og skrive?

Har du oplevet det som et nederlag, hvis du har haft det vanskeligt med det boglige i skolen?

Har du oplevet at blive drillet eller mobbet fordi du har haft det svært med det boglige?

Har du følt dig anderledes end andre, fordi du har haft svært ved det boglige?

Hvordan er du førhen blevet hjulpet i skolen i forhold til, hvis du har haft det svært med det boglige?

Har dine forældre hjulpet dig med det, der var svært i skolen?

Har du følt, at der førhen er blevet taget godt hånd om det der var svært for dig?

Føler du at der her på HPL er blevet taget højde for, at du har det svært med det boglige?

Er der noget du gerne vil tilføje, inden vi slutter?

2. interviewguide til eleverne i forløbsinterviewene

Prøv at fortælle mig lidt om dit første år her på HPL – gode/dårlige oplevelser

Har opholdet levet op til dine forventninger?

Prøv at fortælle mig lidt om, hvad du har lært mens du har gået her

Hvilken linje har du bedst kunnet lide at være på?

Adskiller linjerne sig meget fra hinanden?

Hvor var du henne i praktik?

Hvordan oplevede du dit praktikforløb?

Har du på noget tidspunkt overvejet om den her uddannelse var den rette for dig?

Føler du at du er havnet på den rette hylde her på stedet?

Hvordan oplever du niveauet her på skolen?

Bliver der stillet store krav til Jer?

Bliver I tildelt nok ansvar?

Er lærerne krævende?

Hvad betyder de andre elever for din læring?

Hvad betyder den enkelte lærer for din læring?

Får I meget ros af lærerne?

Hvordan går det med den teoretiske undervisning i forbindelse med eksempelvis dansk?

Hvad har det betydet, at I har fået en grisegård?

Hvad synes du om botræningen?

Hvad har du lært i forbindelse med botræningen?

Er der forskel på faglærerne og botrænerne?

Hvordan er sammenholdet med de øvrige elever?

Hvis du skal prøve at tænke på dig selv for et år siden, hvordan ser du dig selv i dag i forhold til dengang?

Føler du dig som en landmand, når du går på HPL?

På mig virker det som om, at skolen sætter nogle ret klare rammer for, hvordan I skal opføre jer både indenfor og udenfor undervisningen, hvad mener du om det?

Synes du at I bliver meget inddraget i beslutningerne omkring, hvordan landbruget skal drives?

Oplever du at der bliver taget højde for dine behov her på skolen?

Hvordan er HPL i forhold til andre af de skoler, som du har gået på?

Hvad forventer du dig af næste år?

Hvad vil du gerne lave, når uddannelsen er afsluttet?

Har du hørt om planerne med at lave et modul 2 på Agroskolen, der minder lidt om undervisningen her på stedet? Er det noget du har overvejet?

3. interviewguide til eleverne i forløbsinterviewene

Oplevelse af HPL

Nu har du gået 2 år her på skolen, kan du prøve at fortælle mig lidt om din oplevelse af det?

- Kan du prøve at fortælle mig lidt om dit forløb her på skolen?
- Hvilken linje/hvilke linjer har du gået på?
- Hvem har du boet sammen med?
- Hvor har du været henne i praktik?

Der er jo sket nogle store forandringer her på skolen, hvordan har du det med det?

Har lærerne været stressede over det, eller har I ikke kunnet mærke det?

Hvordan er dit forhold til lærerne her på skolen?

Hvordan er dit forhold til de andre elever her på skolen?

Undervisningsaktiviteter

Hvordan har du det med, at det er en praktisk uddannelse?

Hvad synes du om at have mere teoretisk undervisning som dansk, matematik eller biologi?

Hvordan er sammenhængen mellem den teoretiske og den praktiske undervisning?

Hvilket undervisningshold kan du bedst lide at være på?

Hvem lærer du mest af, lærerne, de andre elever eller din praktikvært?

Hvordan har det været at være i praktik?

Ved du hvor du skal hen i udslusningspraktik?

Hvordan er det at være på skolen i forhold til at være i praktik?

Hvordan har du det med de prøver, der er på skolen?

Hvordan synes du at niveauet er på skolen?

Hvad synes du om forholdene her på HPL, har de gode nok maskiner, er det tidssvarende osv.?

Ansvar

Føler du et bestemt ansvar for de nye elever der kommer? Hvordan kommer det til udtryk?

Føler du et stort ansvar for at få stedet til at fungere?

Botræning

Har de været gode til at opfylde de ønsker og behov, som du har haft, mens du har gået på skolen – både fagligt og socialt?

Hvordan bruger du din kontaktlærer?

Hvad har du lært under botræning?

Har du fået ny kontaktlærer?

Hvad laver du i fritiden?

Identitet/indlæringsvanskeligheder

Føler du dig anderledes nu, end før du begyndte på HPL?

Føler du dig som en landmand?

Synes du at du har fået god nok hjælp i forhold til de ting, som du kan have det svært med?

Fremtiden

Hvordan har du det med, at du er færdig med HPL om et år, og at du om seks måneder skal i udslusningspraktik?

Hvad vil du gerne lave, når du er færdig på HPL?

Vil du gerne arbejde inden for landbruget?

Hvad tror du at du laver om 5-10 år

Kunne du godt tænke dig at uddanne dig videre eventuelt inden for landbruget?

Interviewguide i forbindelse med videooptagelser i malkegraven

Hvilken rolle spiller malkegraven i uddannelsen på Havredal Praktiske Landbrugsskole (HPL)?

Hvordan lærer eleverne at malke på HPL?

Hvordan adskiller malkeundervisningen på HPL sig fra en traditionel landbrugsskole?

Hvordan er en Havredal-elevs malkefærdigheder sammenlignet med en elev fra en traditionel landbrugsskole?

Hvad kræves der for at blive god til at malke?

Er det svært at lære at malke?

Hvor lang tid tager det typisk at lære at malke?

Hvor hurtigt får eleverne lov til selv at malke uden en lærers tilstedeværelse?

Er der somme tider elever der ikke lærer at malke (godt nok)?

Får eleverne et malkebevis?

Hvor stor en del af undervisningen udgør det praktiske håndlag i forhold til at kunne malke?

Hvor stor en del af undervisningen udgør forhold vedrørende hygiejne, dyrevelfærd og betydningen af mælkens kvalitet?

Lærer eleverne noget om mælkens kemiske sammensætning?

Hvordan lærer eleverne i så fald om mælkens kemiske sammensætning?

Kommer elevernes indlæringsvanskeligheder til udtryk i malkegraven?

Kan elevernes indlæringsvanskeligheder betyde noget for, om de kan blive gode til at malke?

Hvilken rolle spiller Leif i forhold til elevernes læring i malkegraven?

Hvilken rolle spiller de andre elever for elevens læring i malkegraven?

Oplever I at malkningen spiller en særlig rolle i forhold til elevernes opfattelse af sig selv som landmænd?

Kan noget af det eleverne lærer i malkegraven overføres til andre områder indenfor landbruget?

Hvilken rolle spiller malkning i moderne landbrug?

Hvor vigtig vil den manuelle malkning være i fremtidens landbrug?

Hvordan vil eleverne på Havredal være rustet, hvis robotter i stigende omfang begynder at overtage malkningen?

Hvilke tilbagemeldinger får I fra landmændene om eleverne fra Havredal-elevernes malkefærdigheder?

Bilag 2

Udslusningspraktik og efterværn

- pension, fleksjob eller ordinære vilkår?

I dette bilag beskriver jeg de seks elever, som er blevet fulgt igennem afhandlingens udslusningsforløb.

Beskrivelsen af elevernes udslusningsforløb indikerer, at behovet for støtte og uddannelse af denne elevmålgruppe, for langt de flestes vedkommende, ikke bare slutter efter de tre år på HPL. En stor del af eleverne har behov for en form hjælp til at klare hverdagen efter HPL.

I tabellen beskrives, hvor de seks elever, som vi har fulgt igennem afhandlingen er i udslusningspraktik. Beskrivelserne baserer sig på samtaler med elevernes udslusningslærere, og jeg har ikke selv besøgt eleverne på deres praktiksteder. I skrivende stund har eleverne 2-3 måneder tilbage af deres udslusningspraktik.

René er i udslusningspraktik hos en økologisk landmand med 85 malkekøer. Praktikstedet driver ved siden af malkekøerne også et økologisk ismejeri.

For René havde det stor betydning, at hans praktiksted var økologisk. Han arbejder både i marken og med køerne.

Da jeg taler med René's praktikvært, Leo, har René været tre måneder i praktik. Leo beskriver, at René efter 1½ måned havde en krise, hvor han overvejede at afbryde praktikforløbet. Leo tilbragte i den forbindelse tre dage med René på praktikpladsen. Oprindeligt havde René fået ansvar for selvstændigt at malke køerne, men det viste sig, at han havde svært ved at malke de 85 køer alene. Derfor hjalp Leo med at aftale, at René fortsat skulle være ansvarlig for malkningen, men at praktikværten skulle være mere tilgængelig, når René var i malkegraven. Det kunne eksempelvis være, hvis René blev usikker, og havde brug for at spørge praktikværten til råds.

Leo beskriver hvordan det i den sammenhæng var en udfordring at få René til at erkende, at han havde behov for hjælp til malkningen.

Efter at René's arbejdsgiver står mere til rådighed under malkningen, er René igen blevet glad for at være på praktikstedet. Leo beskriver, at René nu stortrives, og det er blevet aftalt, at han skal fastansættes i et fleksjob efter praktikperiodens ophør.

René bor i en ungdomsbolig i en mindre provinsby. Når René bliver fastansat flytter han i et lille hus, som han har lejet i en landsby. Han har selv en bil, som han kører i til og fra arbejde.

Efter udslusningspraktikkens ophør vil René ikke umiddelbart længere have behov for hjælp til botræning. Han kan klare alt omkring bolig og økonomi selvstændigt. Herudover har han et godt socialt netværk med venner og familie omkring sig, som han tilbringer en stor del af sin fritid sammen med. Herudover bruger han sin fritid på traktortræk, veterantraktorer, ligesom han er tilknyttet Landboudom.

Pia startede i udslusningspraktik på et stutteri. Hun var glad for at være på stutteriet, men måtte holde op igen, da det lukkede på grund af den økonomiske krise, der generelt har ramt landbruget hårdt. Herefter kom hun over på et andet stutteri med 50-60 nordbakker. Ud over at være et stutteri er der også tilknyttet en kantine til stedet. Pia skal på et udvidet hygiejnekursus, som hun kan tage hjemme på HPL. Planen er, at hun i nogle timer om ugen skal hjælpe til i kantinen.

Pia er glad for at være på stutteriet, og hun skal fastansættes i 2/3 fleksjob efter udslusningspraktikkens ophør.

Pia kan ikke overskue at arbejde fuld tid, og hun skal ansættes i en stilling med 25-30 timer om ugen. Hun stresser nemt og har brug for faste rammer, da hun har vanskeligt ved at håndtere for mange ting ad gangen. Derfor er der blevet iværksat en mentorordning, hvor en medarbejder på arbejdspladsen står til særlig rådighed for Pia en time om dagen. Denne mentorrolle indebærer bl.a. ekstra tid til instruktion eller tid til at tage en snak med Pia, hvis der er behov for det.

Pia startede med at bo i et bofællesskab i en by, men er for nyligt flyttet i egen lejlighed. Hun har tilknyttet en fast bostøtte, som kommer en gang om ugen. Pia har en ugentlig fridag, hvor hun har tid til at gøre rent og vaske tøj, da hun ikke kan overskue disse opgaver på dage, hvor hun også har været på arbejde.

Bostøtten fortsætter efter udslusningspraktikkens ophør.

I sin fritid går Pia til fodbold. Hun er også ved at tage kørekort til bil, hvilket også kræver mange ressourcer ved siden af arbejdet.

Louise er i udslusningspraktik på et ridecenter. Hendes arbejdsopgaver består i at gøre bokse og heste klar til ridning. Herudover trækker hun heste rundt. Hun varetager bl.a. en del af ridecenterets handicapridning, hvor hun har ansvaret for to multihandicappede, der kommer til ridning to gange ugentligt.

Pga. Louises vanskeligheder med at huske har hun også tilknyttet en mentor på sin arbejdsplads. Mentoren guider Louise, og hjælper med at strukturere hendes arbejdsdag, hvilket Louise ellers har vanskeligt ved.

Leo beskriver at Louise har brug for stærkt specialiserede og rutineprægede arbejdsopgaver, hvor hun præcist ved, hvad hun skal foretage sig. Han beskriver videre, at hun med sine hukommelsesvanskeligheder ville have været pensionsberettiget. I stedet får hun ansættelse i 2/3 fleksjob med 37 timer om ugen.

De er meget glade for Louise på ridecenteret, da hun er en stabil arbejdskraft, der aldrig kommer for sent og heller ikke har haft sygefravær. Herudover beskriver Leo, at hun er meget vellidt på grund af sit gode humør.

Hun har lejet et hus, som ligger tæt på ridecenteret. Hun skal bo sammen en anden tidligere HPL-elev. Efter udslusningspraktikkens ophør fortsætter hun med at have den botræner, som hun også tidligere havde på HPL. Hun har et stort behov for botræning i forhold til at klare sin hverdag.

Dennis er i udslusningspraktik på en meget stor landbrugsbedrift, der består af flere tusinde opdrættede fedesvin. Herudover opdrættes 4000 tyrekalve og der drives 1500 ha jord på bedriften.

Dennis ønskede at komme ud som markmand. Under praktikforløbet har han arbejdet en smule med grise, men har ellers primært lavet markarbejde. Bl.a. har han pløjet og harvet 500 ha jord og flyttet brakvandsanlæg.

Efter udslusningspraktikken bliver Dennis, som den eneste af de seks elever, ansat på helt ordinære vilkår. Når han bliver ansat får han sin egen traktor, som han selv skal være ansvarlig for. Leo fortæller, at Dennis er meget stolt over at få sin egen traktor, og han har med stor glæde fortalt Leo, hvordan han selv skal sørge for at smøre den og skifte olie på den.

Dennis har lejet et lille hus, der ligger i tilknytning til praktikstedet. Da Dennis har vanskeligt ved at læse og skrive, vil Leo søge om et par timers ugentlig støtte til læsning af post og andre hverdagsopgaver, der kræver læse- og skrivefærdigheder.

Leo beskriver Dennis som en af de fagligt dygtigste HPL-elever, han nogensinde har arbejdet med. Men socialt er Dennis, som mange af de øvrige HPL-elever, potentielt isoleringstruet. I den sammenhæng er det heldigt, at Dennis' praktiksted ligger i et område, hvor der er mange tidligere HPL-elever. Her har Leo bl.a. arrangeret en månedlig fællesspisning, hvor eleverne mødes og skiftes til at lave mad til hinanden. Dennis går også til fodbold med et par af de øvrige tidligere HPL-elever.

Både **Lena** og **Tom** begynder i udslusning nogle måneder før planlagt. I deres sidste måneder på HPL var de begge raget uklar med en del af de øvrige elever. Hertil kom at de begge havde stigende sygefravær. Det blev derfor besluttet at starte deres udslusning. Tom fik dermed ikke mulighed for at gå til sprøjtebevisprøven, men han gav selv udtryk for, at det ikke gjorde noget.

Rent praktisk betyder Tom og Lenas tidligere indledning af udslusningspraktikken, at de kun består grundforløbet. Men de er indskrevne som HPL-elever i lige så lang tid som de øvrige elever på skolen, da deres udslusningsperiode blot forlænges

Lena er i udslusningspraktik på et tidligere landbrug, som et landmandspar i dag driver som bondegårdsferie og gårdbutik. Dyrene på gården anvendes kun til repræsentation og til salg i gårdbutikken. Denne form for dyrehold passer Lena godt, da hun oplever at dyrenes velfærd prioriteres højt. Lena arbejder 25 timer om ugen. Hun hjælper med pasning af dyr, hun arbejder lidt i marken og laver ellers forefaldende arbejde udenfor. Herudover hjælper hun inden døre med madlavning, rengøring, klargøring af værelser, vinduesvask osv. I forhold til alle sine tidligere praktikforløb stortrives Lena i udslusningspraktikken. Hun er glad for sine arbejdsgivere, og de er imponerede over, hvor mange opgaver Lena kan løse.

Lena vil blive ansat på praktikpladsen efter udslusningsdelens ophør. Da jeg taler med Lenas botræner, Lise, er hun i tvivl om, hvorvidt Lena skal have fleksjob eller tilkendes pension. Hvis Lena kunne tilbringe resten af sit arbejdsliv på stedet, ville fleksjob være den oplagte løsning. Men Lise argumenterer for, at Lena fremtidsrettet vil være bedre sikret med en pension, hvor hun bliver ansat i et løntilskudsjob for pensionister. Grunden til at Lise vil have Lena tilkendt pension, er at Lena bruger mange ressourcer på sit arbejde. I udslusningspraktikken arbejder hun ca. fra 8-13, og herefter har hun ikke overskud til stort andet end at restituere til den efterfølgende arbejdsdag.

Lena bor med Tom på en ejendom, der ligger i tilknytning til hans udslusningspraktik.

Lise kommer hver tirsdag hjem til Lena og Tom, og kommer på deres arbejdspladser efter behov. Herudover ringer Lena og Tom dagligt til Lise.

Tom, der som tidligere beskrevet altid har været inkarneret komand ytrede i forbindelse med sin udslusningspraktik ønske om at arbejde med grise. Derfor blev han sendt 14 dage ud på Lynggården for at bevise, at hans interesse var reel. Da han havde ”bestået” de 14 dage kom han til en griseproduktion bestående af to ejendomme med 1100 søer på hver. Tom er på den ene

ejendom, hvor han fast arbejder med en fodermester og en driftsleder. En stor del af hans dag går med at kastrere grise, hvor han samarbejder med fodermesteren. Fodermesteren er også blevet tilknyttet som mentor for Tom. Tom har fortsat et højt sygefravær. Men han trives godt, og han har fået et fint forhold til sine nærmeste kollegaer.

Tom skal ansættes i et fleksjob.

For både Lena og Tom gælder, at de har behov for støtte til at klare dagligdagen. Særligt omkring deres økonomi har de brug for hjælp. I den forbindelse skal der efter udslusningsperiodens ophør etableres en støtteordning med deres kommune.

Bilag 3³⁴

Kompetencemål for biologi – grundforløb:

Mål:

Du skal blive god til:

- At sortere affaldet fra husholdningen og bedriften
- At forklare hvordan landbruget påvirker omgivelserne
- At pleje det naturlige dyreliv – herunder også bierne
- At holde en god hygiejne i husholdningen og ved omgangen med dyr
- At se om der er svampe og bakterier i mad og foder
- At udnytte din viden om mikroorganismer, når du bager, sylter og ensilerer grovfoder
- At forklare hvordan dyr og mennesker er opbygget med skelet, muskler og de forskellige organer
- At beskrive hvordan man undersøger dyrs velfærd.

Det fremgår af kompetencemålene, hvordan de søger at gå på tværs af elevernes forskellige praksis-sammenhænge.

³⁴ Oplysningerne baserer sig på et dokument, som jeg har fået udleveret på HPL