
En indsats for produktionsskoleelever med særlige vanskeligheder

**Afsluttende rapport for følgeforskningen på
Taleinstituttets produktionsskoleprojekt**

Annette Rasmussen og Palle Rasmussen

Forskningsrapport · 22 · 2009

En indsats for produktionsskoleelever med særlige vanskeligheder

**Afsluttende rapport for følgeforskningen
på Taleinstituttets produktionsskoleprojekt**

Annette Rasmussen og Palle Rasmussen

Forskningsrapport 22 - 2009
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

En indsats for produktionsskoleelever med særlige vanskeligheder. Afsluttende rapport for følgeforskningen på Taleinstituttets produktionsskoleprojekt

Forskningsrapport · 22 · 2009

© 2009 Annette Rasmussen og Palle Rasmussen

ISBN 978-87-91543-69-2 (e-book)

ISBN 978-87-91543-70-8 (trykt udgave)

Rapporten er udarbejdet for Taleinstituttet, maj 2009

Udgivet af

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet
Fibigerstræde 10
DK 9220 Aalborg
Tel +45 – 9940 9950 – Fax +45 - 9815 6542
learning@learning.aau.dk
www.learning.aau.dk

Forord

Nærværende rapport omhandler følgeforskningen på Produktionsskoleprojektet. Projektets indsats foregår som et samarbejde mellem Taleinstituttet og produktionsskolerne i Region Nordjylland og går ud på at screene den tredjedel af produktionsskoleeleverne, som skønnes at have særlige læse- og/eller matematikvanskeligheder, således at det hurtigere afklares, hvem der har behov for hjælp, og hvordan den enkelte elev bedst muligt kan hjælpes med eventuelle vanskeligheder. Målet med denne indsats er at fastholde og sluse eleverne videre i uddannelsessystemet. Indsatsen sker gennem produktionsskolernes forstærkede samarbejde med Taleinstituttet, som har tilknyttet ekstra personale (tale-læsepædagoger, psykolog og socialrådgiver) der i højere grad end tidligere er opsøgende i deres arbejde med at teste og hjælpe eleverne på produktionsskolerne.

Produktionsskoleprojektet blev etableret som et forsøgsprojekt ved indgangen til 2006 efter at være bevilget støtte fra Satspuljen til en treårig projektperiode frem til 2009. Ud af den samlede bevilling på 12,3 millioner kr. er der afsat 625.000 kr. til følgeforskningen, som ligeledes blev indledt i 2006, efter at der var indgået en samarbejdsaftale herom med Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi.

Den tilknyttede følgeforskning har haft fokus på både de deltagende elever og de involverede lærere og skoler. Forskningen bygger på et omfattende empirisk materiale indsamlet på produktionsskolerne samt på eksisterende forskning inden for området, og behandler bl.a. projektets indhold, baggrund, organisering og gennemførelse, samt elevernes baggrunde, ressourcer, motiver og udbytte. En tidligere afgiven midtvejsrapport (oktober 2007) er delvist indarbejdet i denne rapport.

Hovedparten af forskningsarbejdet er udført af post.doc. Annette Rasmussen. Et sideløbende forskningsprojekt, finansieret af Forskningsrådet for Samfund og Erhverv, har givet hende mulighed for at inddrage yderligere empirisk materiale i nærværende projekt og for forskningsmæssigt at arbejde videre med problemstillinger, som relaterer til de pædagogiske forhold i forbindelse med testningen.

Det omfattende empiriske og analytiske arbejde trækker også på andre forskeres og studerendes bistand. Professor Palle Rasmussen har været projektleder og har bidraget til analyse- og afrapporteringsarbejdet, herunder specielt kapitlerne 5 og 8 i rapporten. Ph.d.-stipendiat Nanna Friche har bidraget til feltundersøgelser på to produktionsskoler og været en konstruktiv diskussionspartner i afrapporteringen. Stud.scient.soc. Maj-Britt Laursen har gennemført indtastning og frekvenskørsler af de spørgeskemadata, som tale-læsepædagogerne fra Taleinstituttet har sørget for at indhente i forbindelse med testningen af eleverne. En stor del af interviewene er blevet transskriberet af Mette Bisgaard, Helle Præstmann Heftholm og Søren Ladegaard Jensen, som alle er stud.mag. ved kandidatuddannelsen i læreprocesser. Medlemmer af forskningsgruppen "Center for Uddannelsesforskning" har givet faglig respons på rapporten.

Vi vil gerne sige tak til alle deltagere i projektet, samt til projektets initiativtagere for invitationen til at udføre følgeforskning. Det har været en spændende opgave. En særlig tak til de projektansatte, produktionsskoleelever, -lærere og ledere, som velvilligt har stillet sig til rådighed for undersøgelsesarbejdet.

Palle Rasmussen
Annette Rasmussen
April 2009

Indhold

FORORD	3
1. INDLEDNING.....	7
1.1. FØLGEFORSKNINGENS DEFINITION OG FOKUSERING	7
1.2. FORSKNINGSRAPPORTENS OPBYGNING.....	9
2. PROJEKTETS ORGANISERING OG INDSATSOMRÅDER	10
2.1. FORANKRINGEN PÅ TALEINSTITUTTET	10
2.2. DE PROJEKTANSATTES ANSVARSOMRÅDER	11
<i>Tale-læsepædagogernes opgaver</i>	11
<i>Psykologens opgaver</i>	14
<i>Socialrådgiverens opgaver</i>	16
2.3. DE FORSKELLIGE TESTTYPER	17
2.4. SAMMENFATNING.....	18
3. PRODUKTIONSSKOLERNE.....	20
3.1. PRODUKTIONSSKOLERNES ROLLER Gennem TIDEN	20
3.2. DE NORDJYSKE PRODUKTIONSSKOLER I PROJEKTET OG CASESTUDIERNE	21
<i>Produktionsskole 1</i>	22
<i>Produktionsskole 2</i>	24
<i>Produktionsskole 3</i>	26
<i>Produktionsskole 4</i>	28
<i>Produktionsskole 5</i>	29
3.3. SAMMENFATNING.....	31
4. PROJEKTETS SAMSPIL MED PRODUKTIONSSKOLERNE.....	32
4.1. SAMARBEJDET MELLEM PRODUKTIONSSKOLERNE OG TALEINSTITUTTET	32
<i>Forud for projektets start</i>	32
<i>Projektsamarbejdet fra forskellige vinkler</i>	33
4.2. SAMSPILLET MED PRODUKTIONSSKOLERNES UNDERVISNING OG PRODUKTION	37
4.3. SAMMENFATNING.....	44
5. PRODUKTIONSSKOLEELEVERNE	46
5.1. PRODUKTIONSSKOLERNES ELEVER FOR 10 ÅR SIDEN.....	46
5.2. TYPER AF PRODUKTIONSSKOLEELEVER I DAG	48
<i>Fem typer af produktionsskoleelever</i>	48
5.3. KARAKTERISTIK AF DE TESTEDE PRODUKTIONSSKOLEELEVER	50
5.4. SAMMENFATNING.....	60
6. ELEVERNES FORTÆLLINGER	62
<i>Julie</i>	62
<i>Rune</i>	64
<i>Jeanette</i>	65
<i>Mikkel</i>	66
<i>Anne Sofie</i>	67
<i>Helene</i>	68
<i>Rikke</i>	68
<i>Mathias</i>	69
<i>Mia</i>	70
<i>Jesper</i>	71
<i>Ida</i>	72
<i>Oliver</i>	73

<i>Bettina</i>	74
<i>Dan</i>	75
<i>Jens</i>	76
<i>René</i>	76
7. PROJEKTETS BETYDNING FOR DELTAGERNE	78
7.1. LEDERNES VURDERING AF DEN EKSTRAORDINÆRE INDSATS	78
7.2. PRODUKTIONSSKOLELÆRER-PERSPEKTIVER PÅ INDSATSOMRÅDERNE	80
<i>For elevens vedkommende</i>	80
<i>I pædagogisk henseende</i>	81
7.3. ELEVERNES SYN PÅ UDREDNINGENS BETYDNING	84
7.4. SAMMENFATNING	86
8. ELEVERNES VIDERE FORLØB EFTER PRODUKTIONSSKOLEN	88
8.1. OVERGANG FRA PRODUKTIONSSKOLE TIL ERHVERVSSKOLE	88
8.2. UDSLUSNINGEN AF DE TESTEDE PRODUKTIONSSKOLEELEVER	89
8.3. SAMMENFATNING	91
9. KONKLUSION	93
9.1 MÅLGRUPPEN AF ELEVER	93
9.2 BETYDNINGEN AF DEN EKSTRAORDINÆRE INDSATS FOR ELEVERNE	94
9.3 FORHOLDET MELLEMLER PROJEKTINDSATSEN OG PRODUKTIONSSKOLERNES ØVRIGE UNDERVISNING	95
9.4 PRODUKTIONSSKOLERNES OG LÆRERNES SYN PÅ PROJEKTET	97
9.5 ELEVERNES VIDERE FORLØB EFTER PRODUKTIONSSKOLEN	97
LITTERATUR	99
APPENDIKS: FORSKNINGSDESIGN OG METODEREFLEKSIONER	101

1. Indledning

Taleinstituttet Region Nordjylland søgte i 2005 Satspuljemidler til at gøre en ekstraordinær indsats for udsatte unge på produktionsskolerne. Baggrunden var, at der kunne være op til tre måneders ventetid på en læseundersøgelse og test på Taleinstituttet. Efterfølgende kunne der igen være op til tre måneders ventetid på et målrettet undervisningstilbud, og i fald der skulle søges om kompenserende hjælpemidler, ville ventetiden blive yderligere forlænget (jf. projektansøgningen). Det betød, at de unge ofte var videre i et andet forløb, inden det var afklaret i hvilket omfang, de havde behov for hjælp. Taleinstituttet vurderede på den baggrund, at den hidtidige praksis samlet set var alt for langsommelig med hensyn til at afklare, hvordan eleven bedst kunne hjælpes i forhold til dansk- og matematikfaglige kompetencer, og at der var behov for en ekstraordinær indsats.

Produktionsskoleprojektet blev den officielle betegnelse for det treårige samarbejdsprojekt mellem Taleinstituttet og Produktionsskolerne i Region Nordjylland, der formelt blev indledt den 1. april 2006. Der er tale om et forsøgsprojekt, som er finansieret gennem Satspuljemidler af en samlet beløbsstørrelse på 12,3 millioner kr. Den første bevilling på 9,8 millioner kr. blev givet i foråret 2006. Dernæst fulgte en tillægsansøgning og -bevilling på 2,5 millioner med henblik på at udvide indsatsen til også at omfatte opfølgning på eleverne fra produktionsskoleopholdet til andre uddannelsesinstitutioner og yderligere psykologbistand, samt flere midler til følgeforskningen.

Den ekstraordinære indsats i projektet går ud på at screene den andel af produktionsskolerne elever, som vurderes at have særlige læse- og/eller matematikvanskeligheder. Formålet med screeningen er, at det hurtigere afklares, hvem der har behov for hjælp, og hvordan den enkelte elev bedst muligt kan hjælpes med eventuelle vanskeligheder. Det overordnede mål med denne indsats er at fastholde og sluse eleverne videre i uddannelsessystemet. Indsatsen sker gennem produktionsskolerne forstærkede samarbejde med Taleinstituttet, som til projektet har ansat en særlig stab af tale-læsepædagoger, psykologer og socialrådgiver, der arbejder med at teste og hjælpe eleverne på produktionsskolerne.

1.1. Følgeforskningens definition og fokusering

Forskningen i forbindelse med projektet bliver betegnet som følgeforskning. I denne betegnelse ligger, at forskningen "følger en proces" og samtidig er en slags evaluering (Baklien 2004). Følgeforskningen er således udviklet fra og nært beslægtet med den procesorienterede evaluering, mens den adskiller sig væsentligt fra de effekt- og målorienterede evalueringsformer, også benævnt summativ evaluering (Kroghstrup 2006; Dahler-Larsen 2006). I den summative evaluering bliver nærhed til de udforskede mest betragtet som en mulig fejlkilde, hvorimod følgeforskningen betragter nærheden og dialogen som en styrke.

Dialogen mellem forskeren og de, som er ansvarlige for projektet, har en dobbelt funktion. Den vil på den ene side sædvanligvis fungere som en datakilde til det, der foregår. På den

anden side vil dette ikke være en envejskommunikation i den forstand, at forskerne spørger og de udforskede svarer. Der vil også ske en tilbageføring af perspektiver, som betyder, at forskningen, idet den formidler viden om igangværende processer, også kan påvirke processen. Men da der kan ligge både tilfældigheder, taktik og interessekonflikter bag forskellige målformuleringer, og da målene kan ændre sig undervejs, vil en ensidig målorientering være en afsporing. Det er vigtigt at interessere sig for både hvad der sker og hvorfor det sker, at rette søgelyset mod kontekst og virkninger i bred forstand, både tilsigtede og utilsigtede, og både positive og negative.

Det er ligeledes vigtigt at pointere, at forskeren ikke har været involveret i praktisk tilrettelægning af tilbuddet eller har sigtet på at give konkrete handlingsanvisninger. Dialogbetingelserne i forskningen betyder således, at forskeren hverken var eller skulle være en direkte del af projektets intervention/indsats.

Ud over at beskrive selve projektets forløb sigter følgeforskningen på at nå en dybere indsigt i, hvad projektet betyder for de involverede parter. Denne viden skabes gennem en besvarelse af følgende overordnede spørgsmål:

- Hvad kendetegner de elever, der vurderes at have særlige vanskeligheder og behov for hjælp? (kapitel 5 og 6)
- Hvad betyder deltagelsen i projektet og den ekstraordinære indsats for eleverne? (kapitel 6 og 7)
- Hvordan fungerer projektet og den ekstraordinære indsats i forhold til produktionsskolernes øvrige undervisning? (kapitel 2, 3 og 4)
- Hvordan fungerer projektet set ud fra produktionsskolernes og lærernes synspunkter? (kapitel 4 og 7)
- Hvordan er elevernes videre forløb efter produktionsskolen? (kapitel 8)

Belysningen af spørgsmålene sker gennem en empirisk undersøgelse, der kombinerer forskellige forskningsmetoder. Forskningsdesignet, som er yderligere belyst i appendiks, består således af både kvalitative og kvantitative tilgange – af etnografisk inspirerede casestudier og af spørgeskemadata. Kombinationen af disse tilgange skal sikre, at der både kan opnås en bred beskrivelse af hele gruppen, samt en mere dybtgående beskrivelse af den enkelte elev og det samspil, vedkommende indgår i på produktionsskolen såvel som i familien og i samfundet som helhed.

Den etnografisk inspirerede feltundersøgelse anvender fokuserede casestudier af udvalgte produktionsskoler. Casestudierne omfatter observationer på de enkelte skoler, af såvel almenundervisning som arbejde og undervisning på værkstederne, suppleret med interview af udvalgte ledere og lærere. Dertil er der gennemført elevinterviews i tilknytning til casestudierne med henblik på at udarbejde elevbiografier samt beskrive elever og lærere i deres pædagogiske rammer og relationelle kontekst. Desuden trækkes der på forskelligt tekstmateriale, herunder f.eks. informationsmaterialer, evalueringer og referater, som er fremkommet som led i projektet.

Besvarelsen af de ovennævnte spørgsmål fremkommer gennem rapportens analyser og sammenfattes i dens konklusion. Det er ovenfor ud for de enkelte spørgsmål angivet, i hvilke af rapportens kapitler det pågældende spørgsmål især behandles. I øvrigt kan man orientere sig i rapporten ud fra det følgende afsnit, som kort beskriver dens opbygning og de enkelte kapitlers indhold.

1.2. Forskningsrapportens opbygning

I forlængelse af de førnævnte forskningsspørgsmål tegner der sig nogle overordnede områder for forskningen, som kan benævnes henholdsvis den *organisatoriske kontekst*, den *institutionelle kontekst*, den *pædagogiske kontekst*, *målgruppen af elever – generelt og specifikt*, *betydningen* af projektet og *udslusningen* fra produktionsskolen. Forskningsrapporten er opbygget, så disse fokusområder behandles i den nævnte rækkefølge i hvert sit kapitel. Vi vil kort uddybe indholdet og spørgsmålene, som behandles i de enkelte kapitler.

I kapitel 2 analyserer vi den *organisatoriske kontekst* for projektet. Med særligt fokus på Taleinstituttet ser vi først på projektets bagvedliggende ekspertise og fagområder; dernæst hvad denne forankring betyder for udviklingen og forløbet af projektets indsatsområder. Vi beskriver desuden de definerede intentioner med projektet, den ledelsesmæssige forankring, de forskellige indsats- og arbejdsområder, samt de centrale testredskaber og deres rationaler.

Kapitel 3 handler om den *institutionelle kontekst*, som produktionsskoleprojektet udspiller sig indenfor. Det vil sige, at fokus er først på produktionsskolerne bredt; på deres udvikling og placering i uddannelsessystemet. Dernæst fokuserer vi specifikt på de nordjyske skoler, som er deltagere i produktionsskoleprojektet, og i særlig grad på de skoler, der er udvalgt til casestudier i følgeforskningen, idet vi dels begrundet udvælgelsen, dels giver nogle eksempler på og tegner nogle situationsbilleder af den pædagogiske praksis, der udfolder sig på skolerne.

I kapitel 4 behandles den *pædagogiske kontekst* for projektet. Det betyder, at vi analyserer forholdet eller samspillet mellem Taleinstituttets ekstraordinære indsats og produktionsskolernes særlige undervisningspraksis. Forholdet belyses både som det formelle samarbejde, der er etableret og foregår mellem Taleinstituttet og de enkelte produktionsskoler, og som den interaktion, der foregår mellem projektets indsatsområder og hverdagen på produktionsskolen.

Kapitel 5 omhandler *målgruppen generelt*. Det betyder, at vi her fremlægger resultaterne af den spørgeskemaundersøgelse, som ved Taleinstituttets mellemkomst er gennemført af de testede produktionsskoleelever. Undersøgelsen vedrører elevernes sociale baggrunde og familiesituation samt deres fritidsaktiviteter og uddannelsesforhold, som perspektiveres i forhold til dels tidligere undersøgelser af produktionsskolernes elever, dels undersøgelser af andre elevgrupper.

Kapitel 6 behandler *målgruppen specifikt*, idet det indeholder elevernes fortællinger om sig selv og deres skoleliv i relation til den udredning de har gennemgået i projektet. Fortællingerne er baseret på biografiske interview med i alt 16 testede elever fra de fem produktionsskoler i undersøgelsen. Det er med andre ord elevernes synspunkter, både som deres syn på projektet og det punkt de udsiger fra, der er centrale i fremstillingen her.

I kapitel 7 sætter vi fokus på *betydningen* af projektet, hvordan deltagerne – produktionsskoleledere, -lærere og -elever – vurderer produktionsskoleprojektet og deres udbytte af det. Med en åben og undersøgende tilgang har vi belyst, hvad projektet har og kunne have betydet for dets målgrupper. Den empiriske viden, kapitlet trækker på, omfatter oplysninger fra forstanderundersøgelsen, observationer fra inspirationskurser, samt interviewudtalelser fra ledere, lærere og elever i projektet.

I kapitel 8 behandles *udslusningen*, hvilket vil sige spørgsmålet om, hvad eleverne går ud til efter produktionsskolen. Først ser vi på, hvad der gælder for produktionsskoleeleverne som helhed; dernæst ser vi på de testede produktionsskoleelever i særdeleshed. Vi kommer afslutningsvis ind på, hvordan det er gået de elever, vi har tegnet biografier af. Empirisk inddrager vi her Taleinstituttets egne data om elevernes videre forløb.

2. Projektets organisering og indsatsområder

I dette kapitel analyserer vi den overordnede organisering af projektet. Med forankringen på Taleinstituttet ser vi først på projektets bagvedliggende ekspertise og fagområder; dernæst hvad denne forankring betyder for udviklingen og forløbet af projektets indsatsområder. Desuden beskriver vi i kapitlet intentionerne med projektet, dets ledelse, de forskellige indsats- og arbejdsområder, samt de centrale testredskaber og deres rationaler.

2.1. Forankringen på Taleinstituttet

Taleinstituttet var tidligere en amtlig institution, som med amternes nedlæggelse blev regional. Det er fortsat en landsdelsdækkende institution, der tilbyder undersøgelse, rådgivning, vejledning samt undervisning af børn, unge og voksne med sprog-, tale-, læse- og stemmevanskeligheder. Der er desuden lignende tilbud til børn, unge og voksne med erhvervet hjerneskade. Der er på Taleinstituttet omkring 100 medarbejdere med forskellige specialer og kompetencer, der spænder fra tale-, læse- og socialpædagoger over ergo og fysioterapeuter til socialrådgivere og neuropsykologer.

Taleinstituttets ekspertise er organiseret i tre hovedområder, som er hjerneskade, tale/sprog- og det skriftsproglige område. Ansvarsområderne er i grove hovedtræk, at hjerneskadeområdet varetager opgaver omkring undervisning og genoptræning af afatikere og hjerneskadede, tale/sprogområdet varetager primært sprogundervisning, og det skriftsproglige område varetager dyslektikerne. Derudover findes der på tværs af disse områder det tværgående vidensområde, der varetager IKT, kompetenceudvikling, organisationsudvikling, informationsaktiviteter samt projektstyring.

Produktionsskoleprojektet udspringer fra det skriftsproglige område, som tidligere hed læseafdelingen. De primære indsatsområder her omfatter kompenserende undervisning, vejledning og rådgivning til voksne, børn og unge med specifikke læse-, stave-, skrivevanskeligheder, og der samarbejdes med en række uddannelsesinstitutioner, oplysningsforbund og kommuner. Taleinstituttets områdeleder for det skriftsproglige område indgår samtidig i den overordnede ledelse af produktionsskoleprojektet.

Idéen til produktionsskoleprojektet opstod som et problemløsningsforslag i læseafdelingen. Medarbejdere fra læseafdelingen havde således iagttaget det problem, at produktionsskoleelever, der havde behov for en udredning, ikke kunne nå at blive udredt af Taleinstituttet inden for den etårige periode, de maksimalt kunne være inden for produktionsskolesystemet. Det resulterede i, at disse medarbejdere gik sammen med nogle produktionsskoleledere om at formulere en ansøgning om projektmidler. I processen blev der nedsat en arbejdsgruppe, bestående af folk fra både Taleinstituttet og produktionsskolerne, som senere blev til projektets styregruppe.

Intentionen med projektet var i projektansøgningen formuleret som ”med udgangspunkt i den enkelte produktionsskoleelev at samarbejde om at give så optimale muligheder for afdækning, udvikling og brug af de dansk- og matematikfaglige kompetencer, som den enkelte er i besiddelse af – med det mål, at flest muligt går i gang med og gennemfører en ungdoms- eller erhvervsuddannelse”. Da der senere blev søgt om en tillægsbevilling, var det med den begrundelse, at ”elevgruppen har mange sammensatte vanskeligheder, hvoraf flere ikke tidligere er blevet udredt” og med det sigte ”at sikre eleverne den bedste vejledning og rådgivning og dermed øge chancen for gennemførelse af en ungdomsuddannelse og mindske frafald i øvrigt”. På den baggrund definerede ansøgerne ”et stort behov for at afklare eleverne såvel fagligt som kognitivt og personlighedsmæssigt” samt et behov for ”øgede ressourcer med henblik på brobygning til erhvervsskolerne”. Med disse formuleringer blev der i ansøgningen om tillægsbevillingen lagt op til, at den psykologiske vinkel på udredningen af eleverne skulle opprioriteres, samt at der skulle følges op på eleverne ved deres overgang til anden uddannelse. Dermed var der lagt op til, at både psykologens og socialrådgiverens arbejdsområder skulle udbygges, idet ansvaret for opfølgningen blev placeret hos socialrådgiveren.

Den overordnede ledelse af produktionsskoleprojektet er blevet varetaget af den dertil nedsatte styregruppe. I styregruppen indgår to produktionsskolerepræsentanter (en forstander og en lærer), to projektansatte (socialrådgiver og tale-læsepædagog/koordinator) og lederen af det skriftsproglige område. Den tale-læsepædagog, som sidder i styregruppen, er desuden ansat til at varetage den daglige ledelse og koordination af projektet.

2.2. De projektansattes ansvarsområder

Produktionsskoleprojektet har som nævnt sit udspring og sin forankring i det skriftsproglige område, som udgør et forholdsvist stort område på Taleinstituttet. Med produktionsskoleprojektets igangsættelse blev der indledningsvist ansat fem tale-læsepædagoger, hvoraf den ene på halv tid, en psykolog på halv tid og en socialrådgiver. Antallet af ansatte steg senere, så der en overgang var ansat i alt seks tale-læsepædagoger, ligesom psykologstillingen blev opnormeret til en fuldtidsstilling. Ansvarsområderne i projektet fordeler sig således mellem tre faggrupper, hvis arbejdsområder og -opgaver i det følgende vil blive uddybet nærmere.

Tale-læsepædagogernes opgaver

Der har gennem det meste af projektforløbet været ansat fem tale-læsepædagoger, som har delt samarbejdet med de forskellige produktionsskoler imellem sig. To af læsepædagogerne var også ansat på Taleinstituttet forud for projektstarten, mens de øvrige var nyansatte i organisationen og havde arbejdet med specialpædagogik i andre sammenhænge end denne. Hver tale-læsepædagog har gennem projektet været tilknyttet et bestemt geografisk område / en bestemt

gruppe af produktionsskoler, som han eller hun har serviceret. Det vil sige, at den enkelte tale-læsepædagog i praksis har været knyttet til mellem en og fire skoler, der kunne være placeret nært eller fjernt fra Taleinstituttet og med en lille eller stor geografisk spredning mellem skolerne, afhængig af det konkrete geografiske område. Der har derfor været en vis

variation i hvor meget tid, den enkelte har skullet bruge til kørsel og logistisk planlægning samt hvilken erfaring, der som udgangspunkt var for samarbejde med de enkelte skoler.

Hovedreglen er, at de fleste har en del kørsel, idet produktionsskolerne er spredt over et relativt stort geografisk område. Den faste arbejdstilknytning til Taleinstituttet betyder også, at en del af arbejdstiden er henlagt hertil, hvorfor ethvert produktionsskolebesøg i princippet indebærer kørsel.

Der er dog en enkelt undtagelse, som gælder den største af produktionsskolerne, beliggende i regionens hovedby. På denne produktionsskole har en af tale-læsepædagogerne faste arbejdstider, hvilket vil sige "fast træffetid" fire dage om ugen inden for tidsrummet 9-14. Tale-læsepædagogen har i det meste af projektperioden "kun" samarbejdet med denne ene produktionsskole, hvilket dog nu er ændret til samarbejde med yderligere to skoler. Men det tætte samarbejde med den ene skole har ifølge tale-læsepædagogen skabt særligt gunstige betingelser for hans samarbejde med og vejledning af produktionsskolelærerne på denne skole.

Tale-læsepædagogernes overordnede og formelt beskrevne opgaver vedrører først og fremmest udredning af elever. Udredningen indeholder følgende elementer:

- Et interview, en anamnese¹, som omfatter personrelaterede oplysninger såsom elevens skolegang, syn, hørelse, fremtidsønsker, færdigheder inden for læse-, skrive-, stave- og matematikområdet, erfaringer med at arbejde med computer.
- Testning af elevens skriftsproglige kompetencer og potentialer i læsning, retstavningsprøver på flere niveauer, og opgaver i skriftlig formulering.
- En matematikscreening.
- Screening af forudsætninger for at lære, arbejdshukommelse og læringsstil
- En ordblindedtest.

Dernæst skal tale-læsepædagogerne give tilbagemelding på testen i form af dels en rapport, som sendes til den pågældende elev og produktionsskolen. Dels en fremlæggelse af udredningen, som afhænger af, hvilken problemstilling der er tale om. Ofte foregår fremlæggelsen med deltagelse – udover tale-læsepædagogen – af elev, forældre, kontaktlærer, sagsbehandler eller vejleder.

Der skal i forlængelse heraf udarbejdes en undervisningsplan for eleven. Produktionsskolelærernes forhåndskendskab til eleven og udredningen med pædagogiske foranstaltningforslag danner efterfølgende grundlag for elevens videre undervisningsforløb. Der skal ske en vurdering af behov for kompenserende hjælpemidler, herunder udlån af IT-rygsæk.

I omstående rubrik tegnes et billede af, hvorledes en udredning af en elev i praksis foregår.

¹ Anamnese betyder erindring eller hukommelse. En anamnese er (i Produktionsskoleprojektet og ifølge Nudansk Ordbog) en redegørelse for elevens livsløb, som udarbejdes på grundlag af elevens og omgivelsernes oplysninger med henblik på iværksættelse af særlige foranstaltninger. Optagelsen af anamnesen sker i en samtale mellem eleven og tale-læsepædagogen som en slags indledning til testen.

Situationsbillede 1: Testning

Tale-læsepædagogen har aftalt at skulle gennemføre en test af Julie, som pt. går på Sundhedslinjen. Den første del af en sådan test er en anamnese, der foregår som en samtale mellem pædagogen og eleven med henblik på en indledende afdækning af elevens baggrund og kompetencer. Derefter følger nogle testopgaver, så testningen alt i alt varer ca. 1½-2 timer.

Kl. 10.15 sidder tale-læsepædagogen og Julie i møderummet og er klar til at gå i gang. Julie har selv ytret ønske om at blive testet og sidder nu klar ved bordet. Tale-læsepædagogen forklarer, at det er en læse-stave-skrivetest, der kan afgøre, om Julie har nogle vanskeligheder og kan få en IT-rygsæk.

Julie fortæller, at hun ikke kan stave så godt, og at hun ikke kan engelsk. Hun går på Sundhedslinjen, fordi hun gerne vil arbejde med handicappede. Det er besluttet, at hun skal gå her, indtil hun bliver 18 år, hvor hun så har været her ca. et år – et "venteår". Hun vil gerne være pædagog, hvilket betyder, at hun først skal på VUC. Hun har lige haft næsten et helt år fri, fra januar til august, har gået i 10. klasse men ikke til prøve. Hun nævner igen, at specielt engelsk er vanskeligt for hende, føler ikke hun har fået hjælp nok og giver lidt op over for det, så hun vil gerne prioritere dansk og engelsk. Hun har været på ordblindsefterskole, som hun var glad for – hun lærte der at stave og havde en IT-rygsæk. Hun har en stationær computer derhjemme og får at vide, at hun kan søge om hjælp til programmer for ordblinde. Dem mener hun ikke, hun har haft.

Julie remser alle de skoler op, hun har gået på. Fortæller at hun har hadet at gå i skole, fordi hun har svært ved at koncentrere sig, bliver utålmodig og keder sig. Har også været til psykolog og nævner, at der i den rapport står, at hun ikke kan koncentrere sig men også "en masse, der ikke passer" som for eksempel, at hun er indelukket og trist. Produktionsskolen har ikke fået den psykolograpport.

Hun fortæller om sine forældre, om deres stave- og engelskproblemer, at hun pt. bor hos faren, er flyttet fra sin kæreste og nu selv søger lejlighed. I fritiden har hun spillet en del fodbold men er holdt, da hun har for store forventninger – var vant til at være på et godt hold – og er bange for at komme på et dårligt hold.

Der følger nogle spørgsmål om læse-stave-kompetencer, bl.a. om hun læser meget: Ja, gratisaviser og "utroligt mange bøger". Hertil svarer tale-læsepædagogen, at det er godt at høre, at hun læser så meget, for det skal man jo, når man skal tage en uddannelse. Med hensyn til at skrive siger Julie, at hun godt kan skrive på mobiltelefon og computer, "for der kan man se om det er rigtig" og fortsætter: "Jeg kan godt finde ud af det og ved egentlig ikke, hvad der er galt". "Det får vi jo at se", siger tale-læsepædagogen og spørger: "Hvad med regning, hvad med tid?" Julie griner lidt og siger, at hun godt kan klokken.

Kl. 10.45 finder tale-læsepædagogen sin mobil frem og sætter stopuret på den i gang, mens hun over for Julie pointerer, at hun ikke skal føle sig presset af det. Derefter begynder de egentlige prøver; hvor der bl.a. indgår højtlesning, skrivning, stillelæsning, udfyldelsesopgaver, hukommelse og matematik. Efter ca. en halv time holder de fem minutters pause, hvor Julie går ud og ryger, inden de fortsætter. Kl. 11.45 er de igennem alle test, og tale-læsepædagogen konstaterer, som hun også har nævnt undervejs, at der ikke er noget, der peger på, at Julie er ordblind. Undervejs er tale-læsepædagogen også flere gange kommet med opmuntrende kommentarer om, at Julie skriver godt, næsten ingen stavfejl laver, har gode grundkompetencer, er dygtig og måske underdriver, hvad hun kan i dansk. Julie virker positivt overrasket og er synligt glad og tilfreds med resultatet, da hun går derfra.

Situationen er et billede af, hvad kerneydelsen i produktionsskoleprojektet rummer. I eksemplet dukker der under udredningen af eleven nogle aspekter op, som både er typiske og atypiske for de testforløb, der er gennemført. Tale-læsepædagogerne fremhæver det som typisk

forekommende, at eleven undervurderer sine færdigheder – i dette tilfælde har eleven samtidig haft en væsentlig grund til at undervurdere sig selv, idet hun har gået under betegnelsen ordblind uden at være det – og ikke tror på sig selv. Det nævnes også som et typisk fænomen, at tidligere gennemførte undersøgelser af eleven, som i dette tilfælde psykolograpporten, ikke er indhentet og kendt af produktionsskolen. Det er til gengæld mere atypisk, at udredningen afslører så relativt gode boglige færdigheder og ligefrem kan afkræfte en tidligere stillet diagnose.

En typisk arbejdsuge for en tale-læsepædagog kan udforme sig således: Man har en elevudredning om formiddagen og en fremlæggelse på en tidligere gennemført udredning kl. 13, hvor den unge, værkstedslæreren og ofte forældrene er til stede. Sådant kan tre af dagene på en uge forløbe. Derudover er der de andre opgaver, såsom udlevering og instruktion i brug af IT-rygsækken², der er opgaver fordelt sig over de øvrige dage. På nogle tidspunkter har der også været deciderede undervisningshold i elektronisk danskundervisning på en ELLF-portal, hvor der findes opgaver, der kan løses online, og som integrerer brugen af IT-rygsækken som kompenserende hjælpemiddel. Men det er der kun tid til i perioder, hvor der er mindre efterspørgsel på kerneydelsen, test- og udredningsarbejdet. Behovet for disse test har været lidt svingende, uden at der dog har tegnet sig et bestemt mønster.

Nogle skoler har efterspurgt kurser – for produktionsskolelærerne – i at bruge IT-rygsækken og få inspiration til undervisning. Sådanne kurser har også været afholdt, specielt i første halvdel af projektperioden (se midtvejsrapporten). Der er også skoler, der efterspørger konsulentbistand fra tale-læsepædagogerne og decideret specialundervisning af nogle elever, hvilket i nogle tilfælde gives. Men det sker kun, hvis tale-læsepædagogen har tid til det, for som de pointerer, er det udredningsarbejdet, der kommer i første række.

Tale-læsepædagogernes ansættelse og tætte relation til Taleinstituttet betyder, at vedkommende kan trække på langt bredere ekspertise end bare sin egen. For eksempel nævner en tale-læsepædagog, at han var ude for et tilfælde af løbsk tale, hvilket var et fænomen han ikke havde nogen speciel viden om, men han kunne så spørge en af sine kolleger på Taleinstituttet om hjælp. Derudover trækkes der meget på den IT-bistand, som Taleinstituttet tilbyder. Psykologen konsulteres også meget af tale-læsepædagogen, som i det hele taget finder det givende at kunne trække på den tværfaglige viden, som findes på instituttet, og som han oplever, forbedrer hans muligheder for at kunne rådgive produktionsskolelærerne.

Psykologens opgaver

Oprindeligt var psykologen kun tiltænkt en mindre rolle i projektet, som primært var centreret omkring tale-læsepædagogernes arbejdsområde. Men der viste sig tidligt i projektet at være tale om ikke blot ordblinde-, men mere komplekse problemstillinger, som ofte krævede en psykologisk udredning og betød, at det psykologiske arbejdsområde gradvist blev opnormeret fra en halv til halvanden stilling, som her i slutfasen er blevet til to fuldtidsstillinger. De formelt beskrevne psykologopgaver er nu inddelt i følgende fire hovedområder:

² IT-rygsækken er et kompenserende hjælpemiddel, som eleverne har mulighed for at blive bevilget efter testen. Der er konkret tale om en rygsæk indeholdende følgende: En standard bærbar PC (minimum 50-60 gigabyte), Canon Lide 60 scanner, headset. Samt følgende software: Microsoft Office 2003, Vital talesyntese, VisOrd (ordforslagsprogram), Vitex Talende Bogtryk, C-Pen 20, ABBYY FineReader 8.0, og eTrust Antivirus.

1. At deltage i det tværfaglige samarbejde i projektet, hvilket omfatter deltagelse i de tværfaglige teammøder, i møder i læseafdelingen og i psykologmøder på Taleinstituttet.

2. At foretage psykologiske undersøgelser, som sker efter henvisning fra læsekonsulenten, som beskriver problemstillingen, der ønskes udredt. Herefter tages kontakt til elevens lærer på produktionsskolen for en uddybende samtale om eleven, hvor problemerne beskrives, som de optræder i dagligdagen. Efter denne samtale tages kontakt til eleven, og udredningen sker ud fra:

- Dels en samtale, som omfatter følgende elementer:
 - elevens egen beskrivelse af vanskeligheder og styrkesider
 - anamnese-oplysninger
 - afdækning af komorbide tilstande
 - klinisk vurdering
- Dels en psykologisk undersøgelse, som kan indeholde flere af følgende dele:
 - generel undersøgelse af det kognitive funktionsniveau
 - opmærksomhed, koncentration og hukommelse
 - perception
 - eksekutive funktioner
 - tænkningens organisering
 - empatiske evner

På baggrund af resultaterne fra den psykologiske undersøgelse udarbejdes en rapport. Denne formidles til de personer i produktionsskoleprojektets team, som er involveret i den pågældende elev og herefter planlægges tilbagemelding til eleven og dennes kontaktlærer. Efterfølgende kan der være kontakt til elevens forældre og det professionelle netværk omkring eleven, hvilket sker i samarbejde med produktionsskoleprojektets socialrådgiver. Den psykologiske undersøgelse kan indikere behov for videre udredning i andet regi, og i sådanne tilfælde tages der kontakt til de relevante fagfolk, hvorefter viderevisitering sker.

3. At foretage vurderinger af tidligere undersøgelser. Det vil sige, at såfremt den henviste produktionsskoleelev er undersøgt af psykolog på et tidligere tidspunkt, rekvireres relevante sagsakter. Disse læses igennem og resumeres. Såfremt der er behov for supplerende psykologisk undersøgelse, foretages denne, jævnfør ovenstående beskrivelse.

4. At tilbyde sparring til produktionsskolelærere omkring elevens vanskeligheder, hvilket sker i samarbejde med produktionsskoleprojektets socialrådgiver. Sparring foregår ved besøg på de enkelte produktionsskoler efter forudgående aftale.

Psykologens arbejde udfolder sig i praksis på følgende måde: Dels kommer der henvisninger fra tale-læsepædagogerne, når de skønner, at nogle elever har behov for yderligere udredning, dels kommer der henvisninger fra produktionsskolelærerne. Det vil sige, at der for eleven er flere veje til en psykologundersøgelse. Dernæst går psykologen i gang, tager kontakt til den henvisende part for at høre mere om problemstillingen og få lavet en aftale med produktionsskolen. Undersøgelsen gennemføres på produktionsskolen, idet der er tale om en så ”svag gruppe”, som ofte har svært ved at overskue selv at skulle opsøge psykologen. Desuden,

pointerer hun, er det ”mere sikkert” at tage ud på produktionsskolen og møde eleverne der, i forhold til at ”de rent faktisk er der”. Det sørger produktionsskolelærerne nemlig for, da de ellers henter dem. Samtidig kan psykologen, idet hun er på stedet, snakke med værkstedslæreren, se hvordan eleverne interagerer med de andre elever og ”sådan få et helhedsindtryk af dem”.

Den nærmeste samarbejdsrelation til de andre projektansatte er for psykologen socialrådgiveren, med hvem hun har en del netværksmøder. Ved disse netværksmøder er der typisk deltagelse af den unge, den unges forældre, en UU-vejleder, en sagsbehandler, kontaktlæreren fra produktionsskolen, socialrådgiveren, psykologen og i nogle tilfælde også tale-læsepædagogen. Sådanne netværksmøder afholdes, når der skønnes at være behov for at sætte noget ekstra i værk, såsom en yderligere udredning hos speciallæge. Hvis der er behov for sidstnævnte, og hvis psykologen skønner det hensigtsmæssigt, kan kommunen bevilge en undersøgelse, så eleverne ikke behøver at gå gennem deres egen læge og have ”henvi- sning til speciallæge med ydernummer” og lang ventetid, men kan komme til en privatpraktiserende psykiater.

Socialrådgiverens opgaver

Socialrådgiverens formelt beskrevne opgaver vedrører først og fremmest opfølgning og sparring. Ved behov kan hun desuden deltage i fremlæggelse af læse-/matematikudredningen, hvor der bidrages med løsningsforslag inden for socialfaglige spørgsmål. Efterfølgende kan der være yderligere kontakt til forældre eller det professionelle netværk.

Opfølgningen omfatter følgende elementer:

- Deltagelse i netværkssamarbejde mellem produktionsskolerne, erhvervsskolerne, social- og sundhedsuddannelserne og landbrugsskolerne.
- Kontakt og orientering til den enkelte uddannelsesinstitution om projektet og opfølgningsproceduren.
- Igangsættelse og koordinering af støtteforanstaltninger for de unge, der er i projektet.
- Orientering ved udskrivelse fra produktionsskole. Tale-læsepædagogen der har udfærdiget læseundersøgelsen får tildelt opfølgningen og kontakter herefter eleven. Der forekommer tre kontakter i alt, oftest inden for ca. seks mdr.
- Registreringer af eleven med efterfølgende statistiske optegnelser.

Sparringen omfatter et samarbejde med projektets psykolog om at give sparring til produktionsskolelærere vedrørende ikke henviste elever med forskellige problematikker. Som det også fremgik under beskrivelsen af psykologens arbejdspraksis, er psykologen den primære samarbejdspartner for socialrådgiveren.

De arbejdsmæssige udfordringer ligger for socialrådgiveren specielt i, at det ofte er vanskeligt at følge op på eleverne efter produktionsskoleopholdets afslutning. Dels er der nogle få produktionsskoler, der slet ikke indsender oplysninger til Taleinstituttet om, at eleven er meldt ud, og i en del tilfælde sker det alt for langsomt – først længe efter at eleven er gået ud. Dels skifter eleverne generelt ofte adresse og telefonnumre, så det bliver meget tidskrævende at spore dem.

Socialrådgiveren har tidligere haft sin arbejdsplads på en produktionsskole. Med Taleinstituttet som sin arbejdsmæssige forankring for samarbejdet med produktionsskolerne oplever hun, at det ”højner” projektet. Hun forklarer, at hun i sin tidligere stilling på en produktionsskole oftere kunne opleve at ”løbe panden mod en mur”, når hun eksempelvis skulle kontakte kommunerne omkring de unge, hvor hun til gengæld oplever ”mere respekt omkring Taleinstituttet”. Så når man ringer derfra og ønsker et møde eller lignende, kan det bedre lade sig gøre. Desuden værdsætter hun den særlige ”faglighed”, det giver projektet at være tilknyttet Taleinstituttet.

2.3. De forskellige testtyper

Som det fremgår, udgør testningen et centralt redskab i udredningen af de unge i produktionsskoleprojektets målgruppe. Der indgår dog ikke bare en men flere former for test, hvilket nødvendiggør en lidt nærmere forklaring af de forskellige testformer.

Der er for det første den test, som tale-læsepædagogerne anvender i deres udredning af de unge. Denne test refereres ofte som ”testbatteriet” og bestod oprindeligt af en sammenstyknings af standardiserede test. Gennem det sidste års tid er den dominerende test i dette *testbatteri* en såkaldt Logos-test, som er en standardiseret test, der anvendes både i forhold til voksne, børn og unge. At en test er standardiseret vil sige, at den er afprøvet på en stor testgruppe, hvorudfra der er udarbejdet en normalitetsdefinition, hvilket inden for testsproget skaber sammenlignelighed og validitet. Logos-testen kan diagnosticere skriftsproglige problemer i bred forstand men giver også indikatorer for ordblindhed. Når tale-læsepædagogerne anvender testbatteriet eller Logos til at teste de unge, har det i praksis været sådan, at testen gennemføres i en tæt dialog mellem den unge og tale-læsepædagogen.

For det andet er der ”testgeneratoren” eller ”screeningen”, som ikke fra begyndelsen var en del af projektet men er kommet til senere. Den er udviklet ud fra en idé af Taleinstituttets IT-eksperter og i forlængelse af deres arbejde med bl.a. FVU-undervisning. Projektets leder understreger, at denne testgenerator dog ikke er standardiseret. Det er en elektronisk test, som den unge gennemfører ved egen hånd på computeren, men udgangspunktet er, at det skal ske i overværelse af en voksen. Det er i forhold til Logos-testen en meget mere overordnet screening, hvor man så at sige ”skiller fårene fra bukkene”, idet man ud fra den kan fastslå, at her er der ingen eller kun få vanskeligheder, og her er der nogen, der skal henvises videre til tale-læsepædagogerne i projektet og udredes yderligere.

For det tredje er der de psykologtest, som psykologen anvender i sin udredning af eleven. Her har psykologen, som det fremgår af ovennævnte beskrivelse af ansvarsområdet, en række forskellige testmuligheder, som afhænger af den enkeltes problemstilling. Psykologtest har fået en stadig større betydning i projektet, fordi ganske mange elever har vist sig at have mere komplekse problemer eller en anden type af problemer end dem, Logos-testen kan indfange. Den særlige psykologbistand og -ekspertise, som Taleinstituttet trækker på, er neuropsykologien, som ifølge projektlederen har den fordel i forhold til produktionsskoleprojektet, at den har neuroanatomien med og trækker på en masse viden om læring. Desuden kan psykologen med denne ekspertise næsten færdigdiagnosticere i forhold til ADHD eller autisme.

Det er psykologen, der i de enkelte tilfælde tager stilling til, hvad den psykologiske undersøgelse skal bestå af. Hun forklarer, at det kommer an på hvilken problematik, der er beskrevet. Hvis tale-læsepædagogen eksempelvis meddeler psykologen, at en elev ikke kan koncentrere sig, bliver afledt af alt muligt, er urolig og er meget temperamentsfuld, vil psykologen tænke, at ”det kunne være ADHD, en personlighedsforstyrrelse, belastninger i hverdagen, en affektiv eller en bipolar lidelse”. Hun starter således med at overveje, hvad det kunne være, og dernæst taler hun med elevens lærer og indhenter informationer fra skolen om, hvordan det ser ud i hverdagen. Derudfra planlægger hun så, hvilke test hun vil tage. Som regel vil hun tage en intelligencetest og ud fra den vurdere, hvordan den pågældende person kan koncentrere sig, hvorvidt kontakt og dialog kan etableres, og om der er situationsforfølelse i forhold til at indgå i en arbejdsmæssig sammenhæng. Den kliniske vurdering vil bl.a. gå på, ”om det er en ren ADHD eller noget andet”. Hvis hun er meget i tvivl, vil hun skrive, hvad hun synes, der skal undersøges videre for ved speciallægen.

Psykologen kan således have nogle hypoteser og vil som hovedregel undersøge for flere ting. Det begrundes hun med, at mange symptomer er uspecifikke og kan stamme fra forskellige lidelser. Der er eksempelvis også mange af de henviste elever, der bruger stoffer eller har taget stoffer, hvilket kan give opmærksomhedsvanskeligheder og sløvhed. Derfor er det vigtigt for hende at få afdækket, om eleverne har et misbrug. Så hun spørger dem om det og kan konstatere, at ”hovedparten har prøvet at tage stoffer, men af dem har ikke alle et aktivt misbrug”.

Udfaldet af psykologundersøgelserne er, at ”en stor andel af dem har ADHD og en meget stor andel er dårligt begavede, hvoraf nogle er nede i det felt, der hedder mentalt retarderede af lettere grad og mentalt retarderede af middelsvær grad”.

2.4. Sammenfatning

Som den organisatoriske kerne af projektet har det været centralt at beskrive Taleinstituttets fagområder og ekspertise. Den faglige ekspertviden – hjerneskade, tale/sprog og skriftsprog – er klart fokuseret omkring de sproglige og neuropsykologiske områder, som også udgør de dominerende indgangsvinkler på projektet. Intentionen med projektet var oprindeligt formuleret som et samarbejde mellem Taleinstituttet og produktionsskolerne om at afdække og udvikle den enkelte elevs dansk- og matematikfaglige kompetencer, så flest muligt ville gå i gang med uddannelse. Men den oprindelige formulering, der sigtede mest på elevens faglighed blev med tillægsbevillingen ekspliciteret til også at omfatte en kognitiv og personlighedsmæssig afklaring af eleven, hvilket betød, at intentionen i højere grad blev præget af en psykologisk vinkel på elevens vanskeligheder.

Projektets styregruppe afspejler dets samarbejds-mæssige sigte, idet den omfatter repræsentanter fra både taleinstitut- og produktionsskolesiden. Men den professionelle ledelse af projektet og samtlige projektansatte refererer organisatorisk til Taleinstituttet, hvis ekspertise og tværfaglighed de ansatte i projektsammenhæng hævder at have stort udbytte af.

Tale-læsepædagogernes arbejdsområder varierer bl.a. i forhold til, hvor mange og hvilke produktionsskoler de samarbejder med. Det varierer også i forhold til, hvor stort behovet for udredningen af eleverne er – periodisk og lokalt – på den enkelte skole. Nogle skoler er meget flittige med at efterspørge rådgivning, instruktion og undervisning i forbindelse med IT-

rygsækken eller på anden vis kompensatorisk. Men da tale-læsepædagogens opgaver centrerer sig om testning og udredning, vil omfanget heraf være afgørende for, hvor meget tid der er til de andre opgaver.

Socialrådgiverens opgaver vedrører opfølgning i forhold til de institutioner og sammenhænge, eleven indgår i efter produktionsskolen, samt sparring af de andre faggrupper i projektet. Disse opgaver er dermed kun indirekte relateret til udredningsarbejde, idet de mere er koncentreret om relationerne omkring eleven.

Psykologens primære opgaver vedrører – ligesom tale-læsepædagogens – udredningsarbejde og tilbagemelding på udredningen. Psykologen har undervejs i projektet fået en meget central og væsentlig rolle for udredningen, idet den psykologiske ekspertise muliggør, at der kan gives næsten færdige diagnoser til en relativt stor andel af eleverne.

Der indgår en række forskellige test- og undersøgelsestyper i projektet. Overordnet skelnes der mellem, om test er standardiserede eller ej med hensyn til at afgøre, om målingerne regnes for valide. Det bagvedliggende rationale for at teste og udrede eleverne i projektet er – ifølge de overordnede målbeskrivelser – at det, ved hjælp af diagnoser og kompenserende hjælpemidler, vil være muligt at hjælpe flere elever med særlige vanskeligheder til at gå i gang med og gennemføre en ungdoms- eller erhvervsuddannelse.

3. Produktionsskolerne

Dette kapitel skitserer indledningsvist produktionsskolernes udvikling og placering i uddannelsessystemet. Dernæst fokuserer vi på, hvad der kendetegner de nordjyske skoler, som er deltagere i produktionsskoleprojektet. Vi sætter særligt fokus på de skoler, som er udvalgt til casestudier i følgeforskningen, idet vi dels begrundet udvælgelsen, dels giver eksemplificerende beskrivelser af den pædagogiske praksis, der udfolder sig på disse skoler.

3.1. Produktionsskolernes roller gennem tiden

Produktionsskolerne har både uddannelsespolitiske, socialpolitiske og arbejdsmarkedspolitiske opgaver. De har således et stort ansvar at varetage og en ganske særlig placering i uddannelsessystemet (jf. også Sørensen & Fløe 2004; Larsen 2003; Jacobsen m.fl. 2002; Hoppe & Gremaud 2000; 1999; og Larsen & Larsen 1997).

Skolernes oprindelige idégrundlag ligger i de såkaldte kombinerede undervisnings- og produktionsprogrammer, som blev udviklet i løbet af 1970'erne. Idégrundlaget blev bl.a. formuleret i en rapport fra Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet 1978). Programmerne blev her betegnet som "den 3. uddannelse", en uddannelse ved siden af den boglige og den faglige, men henvendt til den gruppe af unge (især arbejdsløse unge), der ikke var motiveret for nogen af de to typer uddannelse. Produktion skulle være indgangen til undervisningen, og arbejdet skulle bringes ind i en uddannelsesmæssig sammenhæng. For at dette kunne fungere, skulle arbejdssammenhængen opleves som meningsfuld og realistisk af de unge, og derfor skulle projekterne producere noget, helst noget der kunne sælges. De unge skulle også udvikle ansvarsfølelse i forhold til produktionen, bl.a. ved at blive inddraget i beslutninger om produktionen.

På denne baggrund etableredes en række skoler, der stod for disse programmer. Mens der i 1981 var registreret 7 skoler med 92 pladser, var der allerede i 1985 oprettet 57 skoler med 1.627 pladser (Clemmensen m.fl. 2000). I 1985 blev der etableret et lovgrundlag for skolerne, idet den første lov om produktionsskoler blev vedtaget. Ifølge loven skulle skolerne sikre "unge arbejdsløse" et tilbud om kombinerede undervisnings og produktionsprogrammer med det sigte at give dem bedre forudsætninger for at begynde en kompetencegivende uddannelse eller for at opnå ansættelse på arbejdsmarkedet. Ved revision af loven i 1995 blev formuleringen af målgruppen ændret til "unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse". Man bemærker, at fokus hermed skifter fra fraværet af arbejde til fraværet af uddannelse. Den oprindelige lov havde beskrevet tilbuddet i generelle vendinger (praktisk arbejde, produktion og teoretisk undervisning), men 1995-loven satte noget fastere rammer, især for tilstedeværelsen af teoretisk undervisning. Loven bestemte også, at skolerne skulle tilrettelægge deres tilbud i samarbejde med andre lokale uddannelsesinstitutioner. Nogle år senere blev sigtet præciseret til, at de unge skal opnå kvalifikationer, der kan føre til gennemførelse af en erhvervskompetencegivende uddannelse. Produktionsskolernes tilbud

skal derfor især knytte sig til fagområder inden for de erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelser.

Det pædagogiske indhold i et produktionsskoleophold er i dag fastsat i *Lov om produktionsskoler* (1999 med senere ændringer). Her er formålet med produktionsskolernes virksomhed formuleret således:

§ 1. Produktionsskoler tilbyder undervisningsforløb, der er baseret på praktisk arbejde og produktion. Tilbuddet gives til unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og som ikke umiddelbart har forudsætninger for at påbegynde en sådan uddannelse, eller har afbrudt en ungdomsuddannelse.

Det fremgår videre, at tilbuddet skal styrke deltagerens personlige udvikling, forbedre deres muligheder for at indgå på arbejdsmarkedet, og bidrage til at udvikle deres interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund. Det skal tilrettelægges med særligt henblik på, at den unge opnår kvalifikationer, der kan føre til gennemførelse af en erhvervskompetencegivende ungdomsuddannelse.

I perioden fra 1991 til 1997 steg produktionsskolernes deltageroptag markant. Undervisningsministeriet opgjorde bl.a. aktiviteten i deltageruger, hvor hver enhed altså var 1 deltager i 1 uge. Mens der i 1991 blev afholdt 140.000 deltageruger ved produktionsskolerne var det tilsvarende tal i 1997 199.000, en stigning på 42 % (Clemmensen m.fl. 2000).

Antallet af produktionsskoler var i 1998 steget til 107. Siden er antallet ikke steget, tværtimod er det faldet, således at der i 2004 var 100 produktionsskoler (UNI*C 2006, s. 6) mens der i 2006 var 96. I 2007 var antallet af skoler faldet til 84, og i dag er det 80. Denne udvikling er bl.a. udtryk for, at antallet af små skoler er faldet, således at de enkelte skoler har flere elever. Aktiviteten steg betydeligt i årene lige efter årtusindeskiftet. Hvor antallet af deltagere i 1998 var 5.671 var det i 2004 steget til 14.224 (UNI*C 2006, s. 4). Siden er aktiviteten imidlertid faldet igen. Fra 2005 til 2007 faldt antal deltagere med afsluttet ophold ved en produktionsskole fra 12.182 til 8.851, hvilket markerer en tilbagegang på 27 % (Pedersen 2008, s. 1).

I forbindelse med de senere års reformvirksomhed inden for uddannelsesområdet, ikke mindst de initiativer som udsprang af arbejdet i det såkaldte Globaliseringsråd, er der kommet yderligere fokus på produktionsskoleelevernes overgang til videre erhvervsuddannelse. Spørgsmålet om elevernes overgange til fortsat uddannelse har været genstand for både udvalgsarbejder og analyser (se bl.a. Undervisningsministeriet 2007 og Danmarks Evaluering sinstitut 2006), og i bekendtgørelsen om produktionsskoler er der indført ændringer med henblik på at målrette produktionsskolerne mod kompetencegivende uddannelse.

Det er således produktionsskolernes formål at øge mulighederne for og tilskynde eleverne til at påbegynde en kompetencegivende erhvervsuddannelse eller en ungdomsuddannelse. Som alternativ hertil kan eleverne sluses ud i en eller anden form for beskæftigelse med det sigte at forankre deres tilknytning til arbejdsmarkedet.

3.2. De nordjyske produktionsskoler i projektet og casestudierne

Udviklingen i Region Nordjylland har fulgt den generelle udvikling på produktionsskoleområdet – mod færre men større skoler. Der var ved produktionsskoleprojektets start (januar 2006) 17 produktionsskoler i Nordjylland, hvoraf gennemstrømningen af elever på årsplan

udgjorde ca. 1500 elever. Antallet af produktionsskoler i regionen er inden for den treårige projektperiode faldet til 15 produktionsskoler (dog kun 13, hvis man betragter Brønderslev, Pandrup og Dronninglund som én skole, Produktionsskole Midtvedssyssel) med en årlig gennemstrømning på ca. 670 elever (iflg. www.produktionsskoler.dk pr. februar 2009).

De 15 produktionsskoler i regionen fordeler sig over et stort geografisk område spændende fra Frederikshavn i nordøst til Lemvig i sydvest. Desuden varierer de med hensyn til bynær beliggenhed, størrelse og elevgennemstrømning samt fagligt udbud af værksteder og linjer. Nogle ligger således i nærheden af eller midt i større provinsbyer, mens andre ligger langt ude på landet. I størrelse og tilbud varierer de fra den største, som har en årlig gennemstrømning på ca. 220 elever og omfatter otte forskellige værksteder, til den mindste med 22 elever og tre værksteder.

Vi har i udvælgelsen af casestudier til belysning af projektet lagt vægt på, at der skulle være en alsidig repræsentation af de deltagende skoler i regionen. Det vil sige, at skolerne til de nærmere casestudier er udvalgt ud fra kriterier om geografisk beliggenhed (afstand fra Taleinstituttet og byområde kontra landområde), ud fra størrelse (antal årselever og værkstedstilbud) samt ud fra, hvorvidt de har tilbud om almenundervisning (skoler med og uden dette tilbud).

Skolerne er som sagt forskellige med hensyn til, hvilke værksteder/linjer de udbyder. Men det er også forskelligt, hvilke værksteder/linjer der er belyst i de enkelte casestudier. Det har været for stort og omfattende, og kontraproduktivt i forhold til idéen med casestudierne, at undersøge alle værksteder/linjer på de udvalgte produktionsskoler. Feltarbejdet i casestudierne (observationer og interview) var enten fokuseret på en eller et par af skolens linjer, hvor der på det givne tidspunkt var flest elever, der var blevet testet. Eller det foregik, af mere pragmatiske grunde, på den af skolens linjer, hvor der var testede elever, som havde indvilget i at deltage i forskningen.

På denne baggrund omfatter casestudierne fem skoler, Produktionsskole 1, 2, 3, 4 og 5, som nedenfor, af hensyn til anonymisering, er beskrevet ved nummer og i nummeret rækkefølge frem for ved deres rigtige navne.

Produktionsskole 1

Denne produktionsskole er beliggende i en større provinsby og er egnens største. Skolen har otte værksteder/linjer, som tidligere var fordelt på tre forskellige adresser i byen men nu er samlet på én adresse. Ved den første del af undersøgelsen, som forløb over to omgange, var skolen stadig opdelt i tre afdelinger, som hver havde 2-3 værksteder. I anden del af undersøgelsen var afdelingerne slået sammen på en fælles adresse med en meget central beliggenhed (i byen) og i umiddelbar nærhed af Taleinstituttet.

Eleverne kommer fra forskellige kommuner i regionen. Der kommer cirka 500 elever om året, hvilket svarer til ca. 220 årselever og ophold, der i gennemsnit varer 4-5 måneder.

Skolen omfatter i dag otte forskellige værksteder, som fordeler sig på følgende områder:

- Sundhed og pædagogik
- Idræt og pædagogik
- Køkken
- Musik
- Web og grafik

- Tekstil, kunst og design
- Håndværk
- Video

Der er tilbud om almenundervisning for eleverne, som kan vælge at følge undervisning inden for fag som dansk, engelsk og matematik. Inden sammenlægningen mellem afdelingerne var der én almenunderviser, der cirkulerede mellem de tre afdelinger. Men efter sammenlægningen udgør almenundervisningen et fast tilbud på skoleskemaet, som eleverne kan vælge at følge. I forhold til tidligere, hvor eleverne på nogle af afdelingerne kun mødte underviseren én gang om ugen, møder de nu underviserne i deres daglige færden på skolen.

Det er linjerne sundhed/pædagogik, idræt/pædagogik, tekstil/kunst/design og køkken, hvor der forekommer at være flest testede elever. Ifølge tale-læsepædagogen er der færrest elever, der bliver testet fra musik, måske fordi flere af eleverne her har en mere boglig baggrund end gennemsnittet. Der indgår i interviewundersøgelsen fem elever, som fordeler sig på ovennævnte fire linjer, men observationerne har været fokuseret på Sundhedsværkstedet og den almene undervisning iøvrigt.

Sundhedsværkstedet er kendetegnet ved at være en relativt ”teoretisk” linje, hvor der arbejdes meget med projekter. Værkstedet ledes af Lena, som tidligere har været underviser på en social og sundhedsskole. Hun værdsætter især ”sidemandsoplæringen” som et vigtigt pædagogisk redskab i sit arbejde med eleverne på værkstedet.

Ugens gang er som beskrevet af Lena, at mandag er ”teoridag”, hvilket vil sige, at eleverne over flere uger arbejder med et bestemt emne, som lige for tiden er uddannelse og med spørgsmål som: Hvad kan jeg blive? Hvad kræves der? osv. Tirsdag er også en slags teoridag, hvor eleverne arbejder med projekter (om hhv. kropsudsmykning, sex, kærlighed, og tortur) om formiddagen og har idræt om eftermiddagen. Onsdag er gøre-rent-dag, hvor en af eleverne er arbejdsleder og de bagefter skal evaluere arbejdet. Derudover er det den dag, almenunderviseren kommer på skolen, og eleverne har mulighed for at få undervisning og hjælp i dansk og matematik. Torsdag er den dag, hvor linjens ”produktion”, som er fodbad, er på programmet. Det betyder, at der kommer pensionister udefra for at få fodbad og -pedicure af eleverne på sundhedslinjen, men det involverer også elever fra køkkenlinjen, idet der skal serveres kaffe og boller for pensionisterne. Om eftermiddagen, ovenpå den meget udadvendte aktivitet, gør de noget afslappende som at spille spil eller gå en tur. Fredag er der fredagsmøde, som er et beslutnings- og planlægningsmøde, hvor eleverne får mulighed for medbestemmelse på kommende aktiviteter – det er en kort dag fra 8-12.30, og der er kun skolegang hver anden fredag. Sundhedsværkstedets ”produktion” beskrives i det følgende:

Situationsbillede 2: Fodbadedag

Det er torsdag kl. 11 i sundhedsværkstedet, hvor det første hold af tre pensionister lige er afsluttet, og det næste hold ankommer. Denne gang kommer der på én gang fire ældre mennesker, som bliver hilst velkommen af Mads, den mest snakkesalige af eleverne. Han giver hånd til den ældre dame, som bliver hans "kunde". En af de andre kunder spørger lidt bekymret, om Lena, værkstedslæreren, ikke kommer i dag. Vi bekræfter og fortæller også, hvem jeg er.

Kunderne tager plads, så de fire fordeler sig siddende på en række med to på hver side af to borde. En af eleverne, Fatima, som aldrig har prøvet det før, træder til og tager en kunde, selvom det er hendes første uge på skolen. Men hun har sagt til læreren, at hun ligeså godt kan prøve det, da hun har prøvet det mange gange derhjemme. Fodbadepersonalet består herefter af to piger, Fatima og Line, og to drenge, Mads og Rune. Rune har heller ikke prøvet at fodbade kunder på skolen førend i dag. Han har under den første behandling flere gange spurgt Mads til råd, men virker nu lidt mere selvhjulpent, idet han ikke længere stiller spørgsmål men bare gør tingene.

Lena er nu kommet tilbage, og damen, som før spurgte efter hende, fortæller hende, at hun har fået lungebetændelse. Lena giver hende lidt massage på ryggen og nusser lidt om hende, mens hun sidder med fødderne i badet. Efter lidt tid sætter Lena noget stille musik på.

Mads konverserer aktivt med kunderne – taler om sig selv; at han også kan få krampe i et knæ, som er dårligt; om sine store fødder, str. 46, som det er vanskeligt at finde pæne sko til; at han bedst kan lide at gå i hængerøvsbukser... Så spørger Line efter en større negleklipper. Mads siger lystigt: "Vi skal måske finde en hæksaks!" og spørger i det hele taget meget med kunderne, som også snakker meget med hinanden indbyrdes. Fatima snakker lidt med sin kunde, mens Rune næsten ikke udveksler et eneste ord med sin. Det gjorde han dog med sin tidligere kunde. Snakken er mest koncentreret omkring og spreder sig ud fra, hvor Mads står. Lena holder sig i baggrunden, sidder ved en computer og skriver. Julie og Maria, to elever fra køkkenlinjen, har serveret kaffe og boller, hvilket de denne gang har klarer uden lærerens medvirken.

Kl. 11.40 er "behandlingen" færdig, fødderne tørret og kunderne klar til at tage hjem. Inden de går, spørger læreren i en jovial tone: "Det kan være, vi skal finde en ny tid til jer? – Hvornår vil I fornærmes næste gang?"

I ovenstående beskrivelse fremgår det, hvordan eleverne inddrages og oplæres i det praktiske arbejde omkring det at give fodbad og omsorg til ældre mennesker.

Produktionsskole 2

Denne produktionsskole ligger i en mellemstor provinsby og med en perifer placering i forhold til Taleinstituttet. Det er en mindre skole, som omfatter ca. 40 årselever, og hvis arbejde foregår på følgende linjer: teknisk linje, grøn linje og café-linjen.

Teknisk linje er delt i to linjer. Den ene linje arbejder med en gruppe af unge med særlige behov, som har brug for meget langstrakte og sammenhængende forløb. Linjen arbejder primært i træ og foretager endvidere mindre ombygninger og vedligeholdelse af skolens bygninger og friarealer. Den beskriver sig som "en meget maskulin linje, der appellerer meget til det traditionelle håndværk" (jf. præsentationsmateriale) men formår i det daglige at kunne rumme begge køn. Den anden linje er defineret som metal og er et tilbud inden for metal og autoområdet. Men aktuelt køres disse linjer sammen af to lærere.

Den grønne linje arbejder med elementer fra gartner/anlægsområdet og har ansvar for at vedligeholde og "forskønne" skolens grønne områder. Linjen fungerer både som en traditionel

linje og som en indslusningslinje for en særlig gruppe af unge, der er visiteret af familieafdelingen i kommunen, og har ligesom de øvrige linjer to lærere tilknyttet.

Cafélinjen laver mad til hele skolen (formiddagskaffe + middag) og leverer mad ud af huset til skolens samarbejdspartnere. Den er kendetegnet som ”en meget intim linje” (jf. præsentationsmateriale), hvor man både fysisk og socialt arbejder meget tæt sammen. Af de to lærere på linjen, hvoraf den ene uddannet og har en erfaringsbaggrund som kok og den anden som ernærings-/husholdningsøkonom, siger førstnævnte, at det primært er praktisk undervisning – ”ikke skrift og undervisning på det plan” – hun har erfaring med.

Der er ikke noget decideret tilbud om almenundervisning. Al undervisning foregår således i forbindelse med linjerne og har en overvejende praktisk karakter, hvilket vil sige, at egentlig klasseundervisning ikke forekommer. Skolen tilstræber til gengæld, at der hele tiden skal være relevante og autentiske arbejdsopgaver på de forskellige linjer. Det betyder, at de orienterer sig meget mod produktionen som noget, der er et reelt behov for, og som kan sælges i lokalsamfundet.

På cafélinjen er der eksempelvis fast leverance ud af huset mindst to dage om ugen, tirsdag og torsdag, hvor eleverne driver skoleboden på en nærliggende folkeskole. Det illustreres i følgende situationsbillede:

Situationsbillede 3: Skoleboden

Præcis kl. 9.45 er der afgang til Vester Kirkeby Skole. Minibussen, som er godt fyldt op med de to lærere, hvoraf den ene er chauffør, otte elever og en forsker, kører turen fra produktionsskolen og hen til skolen på ca. fem minutter. Ud over passagererne er der selvfølgelig også maden, som er pakket i store kasser.

Da vi ankommer til skolen, bærer eleverne maden ind i en stor sal, hvor der står borde ude ved kanten. Lærere og elever hjælper hinanden med at få bordene stillet op i en række, så maden kan stilles frem på dem. Der er 135 minipizzaer og 50 sandwiches – mad til ca. 230 elever – ud over diverse emballerede ting, såsom minijuices og den slags.

Udover produktionsskoleeleverne og -lærerne er der kommet endnu en aktør på banen. Det er en kontrollant fra levnedsmiddelstyrelsen, som er kommet for at føre kontrol og vurdere, om skolen håndterer salget af madvarer på den rigtige måde. Hun sætter sig lidt i baggrunden men dog ret meget midt i det hele, folder sin bærbare ud og sætter sig til at skrive, mens salget foregår.

Klokken har ringet til spisepause, og skoleeleverne myldrer ind i salen. De stiller sig op i tre rækker – efter størrelse – og bliver ekspederet af produktionsskoleeleverne. Det virker travlt og lettere kaotisk men bliver alligevel afviklet i god ro og orden. Efterhånden tynder det ud i maden – og elever som skal købe mad. Og lige så pludseligt, som det startede, er det ovre igen. Den resterende mad og den tomme emballage pakkes væk igen og bæres ud til bilen.

Levnedsmiddelkontrollanten udfærdiger sin blanket med en glad smiley – alle er glade – og vi kører tilbage til produktionsskolen.

De otte elever, som her gennem en halv time har skoleboden som arbejdsplads, erfarer håndtering og salg af mad i en ”presset” situation. Der er således masser af kunder, som oven i købet er forskellige og vil have noget forskelligt, og kort tid til rådighed for salget. I den konkrete situation er der det yderligere pres, at der er ekstern kontrol med foretagendet. En

elev, Helene, der også indgår som en af de interviewede elever, beskriver sin funktion i skoleboden:

”Jeg tager som regel pizza op, fordi jeg synes det er forvirrende at tage fra og sådan noget. Lige pludselig går det meget hurtigt og fem pizzaer og ...” (Helene, elev på cafélinjen)

Uanset at eleven mærker det pres, som her beskrives, fremstår det som muligt at finde en passende rolle for hende. Hun har således fået lov til at udfylde den funktion, som hun synes hun kan magte.

Produktionsskole 3

Denne produktionsskole ligger i udkanten af en mellemstor provinsby, hvori der gennem mange år har ligget en mindre afdeling af Taleinstituttet. Den rummer ca. 75 årselever og har seks forskellige værkstedstilbud, som er:

- Mode/Design
- Træværksted
- Bygge/Anlæg
- Køkkenlinie
- Kunsthåndværkerlinie
- Musiklinie

Produktionsskolen har også et veludviklet tilbud om almenundervisning inden for fagene dansk, matematik, engelsk, psykologi og idræt. Dansk og matematik er inddelt i to niveauer, så de særligt svage elever kan få ekstra opmærksomhed. Undervisningen varetages af lærere, der begge har en uddannelse som folkeskolelærer. Det er opgjort af skolen, at 86 % af skolens elever modtager boglig undervisning i løbet af den tid, de er på skolen. Der samarbejdes desuden med en nærliggende folkeskole, således at de elever, som ikke har gennemført folkeskolens afgangsprøver, får mulighed for dette.

Der er på denne skole gennemført interview med fire elever, som alle er udsluset til videre uddannelse. Disse elever gik, mens de var på skolen, på Kunsthåndværk, Musik, Mode/Design og Bygge/Anlæg. Vi har i følgende praksisbeskrivelser først og fremmest fokuseret på Bygge/Anlæg, og dernæst i mindre grad på Mode/Design, mens vi ikke kommer specielt ind på musik og kunsthåndværk. På Musik finder man ifølge almenunderviseren ofte de i bogligt henseende ”stærkeste elever” men også ”kunstnertyper”. Der er ligeledes mange bogligt interesserede på Kunsthåndværkerlinjen, som med hensyn til kønsfordelingen, mest piger, ligner Mode/Design, selvom produktet naturligvis er et andet, og der til linjen desuden er direkte salg i egen butik.

På Bygge/Anlæg er der i øjeblikket 13 elever, hvoraf de 12 følger undervisning. Den information får jeg af værkstedslederen Svend, som selv er murer af profession og havde 17 års erfaring i faget, inden han startede på produktionsskolen. Efter denne morgen at have sendt et sjakhold af sted, bestående af fem elever og en hjælpelærer, tager han mig med ud på formiddagens opgaver i sin pickup lastbil.

Situationsbillede 4: Med mureren rundt

Sjakhholdet er sendt af sted ved 8.30-tiden for at påbegynde et belægningsarbejde. Inden Svend kører ud og ser til dem, skal han lige hen og aflevere to elever, som skal i gang med at udskifte fugerne på en gavl. Da de to elever er blevet sat i gang med arbejdet, har fået høreværn på og fået instruktion i hvordan, kører vi videre hen til det arbejdssjak, der er ved at komme i gang med belægningen.

Klokken er 10, da vi forlader sjakket og Svend har sikret sig, at alle eleverne er i gang med noget. En af eleverne fra sjakket kommer med i bilen, da Svend skal ud til Materielgården med ham for at aftale, at han kan komme i praktik derude som mekaniker. Drengens far er ansat på samme arbejdsplads.

Kl. 10.30 kører vi videre til Teknisk Skole, hvor Svend lige skal se, hvordan det går med Jesper (se biografisk beskrivelse i kapitel 6). Jesper er lige gået i gang med mureruddannelsen og snakker med Svend om, hvordan det er at være på Teknisk Skole. Svend fortæller mig, at det ligger ham meget på sinde, at det går Jesper godt – ”han har flair for murerfaget men problemer med selvtilliden” - og siger videre:

- ”Jeg følger ham rigtig meget, ringer til ham om aftenen og er tit ude på teknisk skole, for han skal mærke, at der i hvert fald er én – hvis der er et eller andet der går galt, så har han én – han kan stole på.” (værkstedsleder på bygge/anlæg)

Kl. 11 kører vi derfra og tilbage til arbejdssjakket med belægningsarbejdet. En elev har her været i gang med at mure ovenpå en halvmur, men det han har muret på vil ikke binde. Svend viser, hvordan det uden videre kan pilles af og sætter en elev til at pille det hele af igen. Imens finder han selv noget bindemiddel frem, spørger samtidig eleverne, hvad de skal kigge efter på flasken, og svarer selv: Om det er giftigt. Han vejleder dem i, at hvis det er giftigt, skal de gemme informationen – til skadestuen. Han pensler dernæst bindemidlet på, skynder lidt på eleven, der skal blande cementen op igen, og siger, at der skal handles hurtigt, inden limen tørrer.

Kl. 11.25 kører vi videre til det lille arbejdssjak, der er i gang med fugearbejdet. Svend bliver ringet op, da vi ankommer og bliver siddende lidt i bilen for at færdiggøre sin telefonsamtale. De to elever på stedet har nået at fjerne omkring en tredjedel af de gamle fuger. Da de arbejder koncentreret og har høreværn på, bemærker de ikke vores ankomst. Svend går hen til drengene, klapper den ene på skulderen – denne slukker for maskinen og tager høreværnet af – og siger til ham, at det ser godt ud, det han har lavet. Svend spørger lidt mere ud til arbejdet og får at vide, at fugerne de nu er kommet til er hårdere end i den anden ende af muren. Ejeren af huset kommer ud og snakker lidt med Svend, som viser ham huller i fugerne og konstaterer, at ”datidens murere ikke har gjorde arbejdet ordentligt”. Derefter kører vi tilbage til skolen til frokost – eleverne på sjakholdene har madpakker med.

Værkstedslederen har som det fremgår ”mange bolde i luften” – mange opgaver at holde i gang og meget at følge op på. Han ender tit med at udvikle et personligt engagement for de elever, der har haft det rigtig svært og ingen forældre støtte får, og siger:

”Der er nogen, jeg simpelthen ikke kan slippe, for gør jeg det, så slår de nemmere en kolbøtte, for de har intet hjemmefra. Og en gang imellem mister vi dem, og det er nok det jeg har sværest ved at acceptere i mit job. Det er, når vi har gået og samlet op så langt – nogen gange bliver jeg selvfølgelig ved med det, og der går længere og længere tid – og lige så snart jeg så slapper lidt af med at kontakte, så...” (værkstedsleder på Bygge/Anlæg)

Svend udtrykker også nærmest stolthed over, at Jesper er gået i gang med mureruddannelsen, og vil, som han siger, ”gå gennem ild og vand for den knægt”. Det virker i høj grad til, at Svend har haft sin andel i, at Jesper skiftede over til Bygge/Anlæg, fik interesse for murerfaget og muligheden for at udvikle sine evner for dette fag.

Hvor Bygge/Anlæg er klart mandsdomineret – kun drenge, er Mode/Design et ligeså klart kvindedomineret område. Der er således kun piger på dette værksted, hvor symaskinerne snurrer og ”produktionsopgaven” består i at sy bæreseler til sygehuse og institutioner for ældre. Værkstedslederen, også en kvinde, assisteres af en kvindelig hjælper, og betegner sig som ”en gammel rotte på skolen”, hvor hun har været i 13 år. Hun er uddannet håndarbejds-lærer men har altid arbejdet inden for tekstilområdet, hvor hun også har taget en tilskærer-uddannelse.

Værkstedslederen på Mode/Design fortæller, at elevgruppen er blevet yngre – hun har ingen over 20 år – og vanskeligere at få videre i arbejde og uddannelse. Det tilskriver hun, dels at det er en bogligt svagere gruppe end tidligere, dels at de socialt er vanskeligere at arbejde med. Der har altid været mange elever fra denne linje, der har fulgt den frivillige undervisning. Men også på værkstedet får de mulighed for at styrke deres dansk og specielt matematik, når de fx skal tegne mønstre, lave cirkler og beregne omkreds.

Produktionsskole 4

Denne produktionsskole ligger i meget landlige omgivelser og ca. en halv times kørsel fra Taleinstituttet. Der er mindst et par kilometer til nærmeste landsby, og det er vanskeligt at nå skolen uden transportmidler. Størrelsesmæssigt er den med sine ca. 25 årselever en af de mindste skoler i regionen. Fra denne skole er der kun gennemført interview med en testet elev, en dreng, som på interviewtidspunktet var udskrevet fra skolen. Der skulle også have været et interview med en pige, men ”den udvalgte” ønskede ikke at lade sig interviewe.

Skolens værksteder omfatter to hovedaktiviteter, som er Håndværk og Kreativt værksted. Håndværk er yderligere opdelt i henholdsvis Træ og Metal. Lederen af Kreativt værksted er deltidsansat og er kun på skolen to gange om ugen. Af erhverv er han kunstner, mens han betegner arbejdet på skolen som sin hobby. Han har været på skolen gennem de sidste 6 år og har gennem alle årene undervist inden for det kreative, hvilket vil sige mest inden for glas, keramik, maleri og tegning. Han har bevidst afholdt sig fra at interessere sig alt for stærkt for, hvordan det går hans elever i de boglige fag, med følgende begrundelse:

”I teorien kunne jeg godt have fulgt med i det. Men hvis det boglige er noget, der besværer dem, så kan det være, at jeg pludselig sår et eller andet frø inde i hovedet på mig selv, der får mig til at se dem som sådan lidt svage inden for det andet [det kreative, red.] også. Og det skal ikke farves af det.” (værkstedslærer på Kreativt værksted)

Læreren har en intention om særligt at have øje for elevernes ressourcer på det kreative område. Når eleverne følger almenundervisning ved siden af, undlader han at involvere og forholde sig til de problemer eller svagheder, der antydes at være med dette. Han ønsker med andre ord at fokusere på og dyrke det, de er gode til, frem for det de ikke er så gode til.

På Metal har værkstedslederen en baggrund som pladekonstruktionssmed. Arbejdet på værkstedet handler især om knallerter og motorer – der er ikke megen reel produktion ud af huset – og har især appel til de helt unge drenge, som skolen har en del af. Han fortæller, at

”næsten alt hvad han foretager sig foregår mundtligt med dem, for det med papir dur ikke for denne elevgruppe”.

Træværkstedet ledes af en lærer, som af uddannelse er maskintekniker. På værkstedet arbejder eleverne med forskellige håndværksopgaver i træ. Fx er der en pige, som er i gang med at lave et fuglehus, mens en anden er i gang med at male en hylde. Værkstedslæreren har været på skolen i fire år og tager sig ud over træ af valgfag, herunder specielt musik, og påtager sig desuden mere generelle ansvarsområder som en af de gennemgående lærere på skolen. Han siger om sit arbejde som værkstedslærer:

”Jeg jagter jo nogle gange rundt til eleverne for at nå dem. For jeg ved udmærket godt, at hvis jeg ikke er der inden fem minutter, så daler interessen helt derved (viser med hånden). Altså, det er sådan lidt som den der med tallerkenerne – jongløren, der kører sådan en tallerken op. Så kører han en mere op, og så når den er ved at gå i stå, så skal han hen og sætte den første i gang igen. Det er bare sådan et billede på det for at forstå, hvorfor man taber nogen på gulvet.” (værkstedslærer på træ)

Med denne metafor forsøger værkstedslæreren at illustrere, at der er meget arbejde med at igangsætte og opretholde en motivation hos eleverne.

Udover de ovennævnte omfatter skolens faste personale lederen, en kontoransat og en have-mand/chauffør. Den lærer som er ansvarlig for køkkenet var sygemeldt på det pågældende tidspunkt. Der er således ikke blandt det daglige personale nogen almenunderviser. Men skolen har tilbud om almenundervisning, som varetages af en lærer udefra. Der undervises i fagene matematik og dansk, alt efter hvad eleverne har interesse og behov for.

Produktionsskole 5

Denne produktionsskole ligger i udkanten af en mindre provinsby, men har god adgang til offentlig transport. Den ligger en halv times kørsel fra Taleinstituttet. Skolen er middelstor, idet den har ca. 50 årselever.

Skolen har følgende seks værksteder/linjer:

- Kontor
- Køkken/kantine
- Service/håndværk
- Smed
- Kunsthåndværk
- Lokal-linje for unge med særlige behov.

Den praktiske undervisning foregår på værkstederne, som er defineret som det centrale udgangspunkt for den enkelte elev. De elever, som blev fulgt i almenundervisningen og senere interviewet, kommer fra henholdsvis Lokallinjen, Køkkenlinjen og Smedelinjen, som behandles nærmere nedenfor.

Den mere teoretiske undervisning er opdelt i to grupper, hvoraf den ene er obligatorisk for alle elever, mens den anden er et åbent tilbud, som den enkelte selv kan vælge til eller fra. Obligatorisk undervisning har karakter af forskelligartet emneundervisning, hvor eleverne har indflydelse på emnevalget, og der ofte anvendes gæstelærere udefra. Det åbne frivillige tilbud er den løbende undervisning, som skolen tilbyder med faste ugentlige timer. Den varetages af

en almenunderviser og dækker fag som dansk, matematik, engelsk, sport og behovsbestemt specialundervisning.

For nogle elever er den åbne undervisning dog også obligatorisk. Det gælder eleverne på Lokallinjen, som i modsætning til de andre elever ikke kan vælge men *skal* følge undervisning. De har således fast 1½ times dansk og 1½ times matematik om ugen. De fleste undervisningstimer er niveaudelte og foregår på to niveauer.

Lokallinjen beskrives som et tilbud til ”unge med generelle indlæringsvanskeligheder, eller andre problemer, som gør, at de ikke umiddelbart er i stand til at klare et almindeligt arbejde eller uddannelsesforløb”. Hver dag på linjen indledes med en morgensamling, hvor alle elever sidder runde om et stort bord – aktuelt er der 11 elever og to lærere – drøfter, hvad der skal ske i løbet af dagen, og fordeler dagens opgaver mellem eleverne. Det er kendetegnende for linjen, at eleverne kommer ud ”i praktik” på de andre linjer, så de prøver noget forskelligt og på den måde indgår i produktion. Men de bidrager også til ”skolens produktion” med egne pakke- eller montageopgaver – i øjeblikket har de faste aftaler med et ølfirma, hvor de sætter etiketter på og pakker – og syning/kreation af grydelapper, puder, billeder, kort og lignende til videresalg.

Køkkenlinjen ledes af en kok med mere end 20 års erfaring inden for faget, men også 7 års erfaring fra en efterskole. Han pointerer, at arbejdet i køkkenet er et praktisk arbejde, som læres ved at ”gøre det”, som han fortæller:

”Altså, det er begrænset, hvad vi bruger af opskrifter. Det er mest, at jeg siger: Gør det, gør det, gør det. Jeg er ikke så god til det med opskrifter. Til bagning og desserter bruger vi dem men ellers ikke. (...) Jamen, det er rutine. Det er jo netop den rutine, de får, når de finder ud af: Hov, der er noget, jeg er god til! Så kommer de andre ting helt af sig selv. Jeg oplevede på efterskolen i mange år, at forældrene kom med lille Peter, som altid havde fået special-dansk, og det mente de også han skulle have der, men det gav vi dem ikke. (...) Og det viser sig jo altid, at de er dødrætte af alt det specielle, de har fået i alle de år. Men når de så er ude i køkkenet og finder ud af, at det her er jeg god til det her, så tænker de ikke over at de læser eller regner, eller hvad de gør i den forbindelse. Så kommer selvtilliden. (...) Det gør man jo også med kokkeelever. Det er jo et fag, hvor det tit er de bogligt svage, der vælger det. Og de kan sgu ikke, når de starter, men så efterhånden får de selvtilliden, og så kommer det andet også.” (værkstedsleder på Køkkenlinjen)

Det er ifølge kokken den manglende selvtillid, som er elevernes største problem. Derfor finder han det vigtigt at give eleverne nogle opgaver, som de kan opbygge en rutine i og dermed få selvtillid af, frem for at give dem mere af det, de netop har det så svært med. Men han anerkender samtidig, at der skal bruges meget tid på de enkelte elever, som fx Dan (se interview med denne senere), der har massive problemer, som han fortæller:

”(...) Altså der hvor han blev væk de dage, der kørte jeg hjem med noget mad til ham, så jeg vidste, at han fik noget. Så sagde jeg: Vi er sgu nødt til sådan at komme op på mærkerne igen! – og sådan prøvede at guide ham igennem. (...) Det, jeg selvfølgelig var nervøs for, var og er, at han hopper over på de der stoffer igen. Han var her nemlig en dag, mens han var i praktik, hvor han også havde nogle kæresteproblemer, og der kunne han slet ikke kigge på mig. Der kunne jeg

bare se dårlig samvittighed. Jeg har sådan fastholdt ham i det, og han ved, at jeg holder øje med ham. Jeg snakker med ham og ringer til ham, så han ved, at han ikke bare er glemt.” (værkstedsleder på Køkkenlinjen)

Også på Smedeværkstedet har lederen en lang erfaring – har været på skolen i snart 30 år – og er selv ”smed af guds nåde”, som han siger. Selvom han således selv har en håndværksmæssig tilgang til faget – eller måske netop på grund af denne tilgang – anerkender han betydningen af, at eleverne også skal have opbygget deres fagteoretiske kunnen, som han siger:

”Uanset hvilke opgaver, vi nu har på sådan et værksted med de arbejdsopgaver, er det jo ikke et tilfælde, at man skal stå i lære i fire år for at lære det fag. Og så kan vi jo heller ikke forvente, at vores deltagere bare kan gå ind i det. Der er meget teori bygget op omkring – de der fagteorier, specielt matematik og Natur/teknik – de opgaver, vi har nu.” (værkstedsleder på Smedelinjen)

3.3. Sammenfatning

Produktionsskolernes formål, som fastlagt i loven om produktionsskoler, er at tilbyde undervisningsforløb, der er baseret på praktisk arbejde og produktion til unge under 25 år, som ikke umiddelbart har forudsætninger for at påbegynde en ungdomsuddannelse, eller som har afbrudt en ungdomsuddannelse. Skolernes opstod i forlængelse af de såkaldte kombinerede undervisnings- og produktionsprogrammer, som blev udviklet i løbet af 1970’erne. Ideen i disse programmer var, at produktionen skulle være indgangen til undervisningen, og arbejdet skulle bringes ind i en uddannelsesmæssig sammenhæng. Antallet af produktionsskoler voksede i løbet af 80’erne og 90’erne til over 100 på landsplan. I de senere år er antallet af skoler dog faldet til 80. Antallet af elever er også faldet, men ikke helt så meget.

Der er i dag 15 produktionsskoler i region Nordjylland. De fordeler sig over et stort geografisk område spændende fra Frederikshavn i nordøst til Lemvig i sydvest. De er forskellige med hensyn til, om de ligger tæt på eller langt fra byer, størrelse og elevgennemstrømning samt hvilke værksteder og linjer, de udbyder.

De casestudier, som er gennemført som led i projektet, omfatter linjer og værksteder ved fem produktionsskoler. I udvælgelsen af disse cases er der lagt vægt på en alsidig repræsentation af de deltagende skoler i regionen, både hvad angår beliggenhed, størrelse, og faglige udbud. For samtlige af de fem skoler beskrives den faglige profil og aktiviteterne. For tre af skolerne indgår der også situationsbeskrivelser af undervisningen. Her beskrives aktiviteter ved et sundhedsværksted, en cafelinje og en linje i bygge/anlæg. Situationsbeskrivelserne illustrerer de mange forskellige undervisnings- og oplæringsaktiviteter ved produktionsskolerne og viser samtidig, hvor sammensat lærernes rolle ofte er.

4. Projektets samspil med produktionsskolerne

I dette kapitel beskrives og analyseres forholdet mellem Taleinstituttets *ekstraordinære indsats* og produktionsskolerne. Forholdet belyses både som det formelle samarbejde, der er etableret og foregår mellem Taleinstituttet og de enkelte produktionsskoler, og som det samspil eller den interaktion, der foregår mellem projektets indsatsområder og hverdagen på produktionsskolen.

4.1. Samarbejdet mellem produktionsskolerne og Taleinstituttet

Forud for projektets start

Taleinstituttet har gennem mange år haft et samarbejde med de omkringliggende produktionsskoler i det tidligere Nordjyllands Amt men kun i begrænset omfang med skolerne i de omkringliggende amter. Det har fungeret på den måde, at produktionsskolerne var den opsøgende part i samarbejdet. Men samarbejdet blev af Taleinstituttet oplevet som sporadisk og stærkt varierende, også blandt de nordjyske skoler, hvilket blandt andet kunne relateres til den enkelte skoles beliggenhed og kendskab til Taleinstituttets ydelser. Det beskrives således i baggrunden for projektansøgningen, at kun et fåtal af produktionsskolerne var bevidst om Taleinstituttets eksistens, samt at samarbejdet med skolerne i yderområderne ofte var umuliggjort af lang transporttid.

Det tidligere samarbejde foregik på følgende måde: Produktionsskolen observerede manglende læse-, skrive-, stavekompetencer hos en elev, som herefter blev henvist til en læseundersøgelse og eventuelt en uddybende udredning ved Taleinstituttets psykolog. Der kunne imidlertid være op til tre måneders ventetid på en læseundersøgelse. Efterfølgende ville der igen være op til tre måneders ventetid på et målrettet undervisningstilbud, og i fald der skulle søges om kompenserende hjælpemidler, ville ventetiden blive yderligere forlænget (jf. projektansøgningen). Taleinstituttet vurderede på den baggrund den hidtidige praksis samlet set som alt for langsommelig med hensyn til at afklare, hvordan eleven bedst kunne hjælpes i forhold til dansk- og matematikfaglige kompetencer – specielt set i forhold til, at elevens ophold på en produktionsskole højst kan vare et år.

Der var som nævnt varierende grader af samarbejde med de forskellige skoler. Det betyder, at samarbejdet med nogle skoler fungerede mere intenst. Det gælder i særlig grad der, hvor den fysiske afstand mellem institutionerne var begrænset. På nogle skoler, beliggende i de større nordjyske byer eller i umiddelbar nærhed af Aalborg, forekom der således også tidligere et tæt samarbejde med Taleinstituttet omkring diagnosticerende og opfølgende aktiviteter for unge med læse-/stavevanskeligheder. Ligeledes var det kendetegnende for de skoler, hvor der var tradition for almenundervisning, at de havde et stærkere samarbejde med Taleinstituttet. Dette samarbejde kunne udmønte sig ved, at Taleinstituttet gik ind og underviste elever, der havde behov for en kompenserende specialundervisning.

Men det indebar typisk en meget lang ventetid at få gennemført og fulgt op på undersøgelser på Taleinstituttet. Ofte kunne det være vanskeligt at nå en undersøgelse inden for den tid, eleven havde på produktionsskolen, hvorved der ikke efterfølgende ville være mulighed for opfølgende handling på sådanne undersøgelser. Selvom skolen velvilligt gik ind på at samarbejde med Taleinstituttet, var betingelserne i form af lange ventetider derfor ikke ideelle.

I forlængelse af dette sporadiske samarbejde blev der fra de produktionsskoler, som samarbejdede med Taleinstituttet, formuleret et behov for at udbygge og forbedre det eksisterende samarbejde. Da Taleinstituttets samarbejdsflader med de enkelte skoler som nævnt var meget varierende og som regel kunne relateres direkte til, i hvilken grad skolerne praktiserede almenundervisning, var det også meget varierende, hvordan produktionsskolernes forstandere forud for projektet forholdt sig til dette. Der var forstandere, der forholdt sig meget konstruktivt og arbejdede aktivt for idéen om et øget samarbejde, mens andre, som aldrig havde haft sådan et samarbejde og måske heller ikke havde tradition for almenundervisning, forholdt sig mere skeptisk til denne idé. Den skepsis, der blev ytret forud for projektstart, knyttede bl.a. an til, at produktionsskoleelevernes vanskeligheder betragtedes som langt mere omfattende end blot læse-stavevanskeligheder. Der blev således rejst spørgsmål ved, om en sådan indsats ville nytte noget i forhold til produktionsskoleelevernes ofte meget komplekse problemer.

Projektsamarbejdet fra forskellige vinkler

Produktionsskolesiden i projektsamarbejdet omfatter forstandere, lærere og værkstedsledere, som er i kontakt med de involverede elever. Fra Taleinstituttets side indgår der seks tale-læsepædagoger³, en psykolog og en socialrådgiver i det direkte projektsamarbejde med produktionsskolerne. Det er disse aktørers beskrivelser og vurderinger, der i det følgende danner baggrund for den nærmere analyse af samarbejdet.

Produktionsskolernes forstandere forholder sig generelt positivt til samarbejdet med Taleinstituttet. Nogle betragter tale-læsepædagogerne som en "fast del af huset" og udtrykker bl.a., at de har været gode til at "komme ind og mærke efter", være imødekommende og passe sig ind i produktionsskolens dagligdag. Det bliver endvidere beskrevet som en berigelse af produktionsskolens arbejde, at der er blevet mulighed for at teste eleverne, som for deres vedkommende kan få en bedre afklaring af deres muligheder.

Taleinstituttets medarbejdere på projektet ytrer også generel tilfredshed med samarbejdet. De giver ligeledes udtryk for at møde stor imødekommenhed og samarbejdsvilje på skolerne, der alle er aktive i samarbejdet. Det varierer i antal mellem en og fire, hvor mange skoler den enkelte tale-læsepædagog servicerer, hvilket også hænger sammen med skolernes størrelse og beliggenhed.

Geografien kan godt skabe en "vis afstand" i samarbejdet, hvis det tager for lang tid at komme ud til skolerne. Med hensyn til de skoler, der ligger længst væk, aftaler psykologen og socialrådgiveren typisk at tage derud sammen en gang om måneden og afsætte en hel dag til besøget, hvor skolerne har samlet flere sager, og "eleverne er forberedt på, at man kommer". Ligeledes sørger tale-læsepædagogerne så vidt muligt for at samle flere opgaver på samme

³ Antallet af tale-læsepædagoger ansat på projektet har varieret mellem fem og seks. Der startede med at være fem, en overgang var der seks, og nu er der igen fem tale-læsepædagoger.

dag, når de aflægger besøg på de enkelte skoler, specielt når der er lang transporttid. Omvendt oplever den tale-læsepædagog, som samarbejder med den nærmest liggende produktions-skole, at det er en ”ren foræring” af ressourcer og arbejdstid ”i forhold til kolleger, som skal bruge så meget tid på at køre rundt til skolerne”.

Psykologen synes generelt, at samarbejdet med skolerne ”har fungeret rigtigt godt”. De er eksempelvis ”meget hurtige at lave aftaler med”, hvilket hun ikke har været vant til fra sit tidligere arbejde i sygehusvæsenet, hvor hun oplevede lange ventetider, lange sagsbehand-lingstider, og at tingene generelt tog meget længere tid. Hun har været rundt på alle skolerne og siger om samarbejdet:

”Produktionsskolerne er rigtigt gode til at omstille sig til at arbejde med korte varsler – egentlig det der med at få tingene til at fungere. Når man kommer, og hvis eleven ikke er der, så tager de ud og henter vedkommende. Altså på den måde, synes jeg egentlig, de er enormt kreative.” (psykolog/projektmedarbejder fra Taleinstituttet)

Men mødet med produktionsskolerne kan ind imellem give anledning til nogle frustrationer på grund af den særlige praksis eller kultur, der råder her. Den går ifølge medarbejderne på Taleinstituttet bl.a. ud på, at der på produktionsskolerne er en udbredt holdning om, at eleverne skal kunne komme som ”åbne” eller ”ubeskrevne blade”, således at de får muligheden for at starte på en frisk. Denne opfattelse af produktionsskolernes praksis fremkommer i flere udtalelser, hvor bl.a. socialrådgiveren siger:

”Altså, produktionsskolerne indhenter ikke papirerne. Jeg tror, det er sådan en gammel [tradition, red.], at man tager eleverne ind på produktionsskolerne som et åbent blad, og de skal have en ny chance. Så man beder ikke om at få de papirer, og nogle gange kan man heller ikke få dem. Altså, nogle gange er der ikke nogen papirer. Og jeg kan i hvert fald se herfra, at det er et problem. (...) Skolerne kan godt se, at det også ville tjene dem godt, hvis de fik de papirer, der måtte ligge. Men samtidig så siger mange af dem: Jamen vi har ikke noget at bruge de papirer til. (projektmedarbejder fra Taleinstituttet)

Psykologen har lignende erfaringer, som hun skitserer og kommenterer:

”Det har ikke været alle produktionsskolerne, der har været lige gode til at få indhentet oplysninger om, om de for eksempel har været igennem andre undersøgelser. (...) Nogle af de elever, som havner på produktionsskolerne, har jeg jo tidligere set i psykiatrien, og nogle har jeg sågar selv undersøgt (...). Der kunne jeg godt forestille mig, at de kunne blive lidt bedre til at få undersøgt eller få spurgt lidt mere om deres baggrund i stedet for at tage dem ind som et ubeskrevet blad. (...) Det er jo ikke sådan, at fordi de nu starter på en frisk og ikke har papirerne med, at alle deres vanskeligheder så forsvinder. De viser sig bare efter et stykke tid, og så kunne man have sparet eleverne for en masse problemer, hvis man havde lavet et grundigt forarbejde på dem.” (projektmedarbejder fra Taleinstituttet)

Det har således været almindelig praksis på produktionsskolerne, at de ikke automatisk indhenter alle oplysninger om eleverne ved indskrivningen. Det betyder, at der ikke nødvendigvis foreligger oplysninger om tidligere gennemførte undersøgelser af eleven. Men

medarbejderne på Taleinstituttet ser anderledes på dette, ser det som ”spild af ressourcer og tid”, som en tale-læsepædagog formulerer det, og ønsker – hvis der eksempelvis allerede er gennemført psykologundersøgelser eller findes andre beskrivelser af eleven – at få kendskab til disse.

Der er også en anden problemstilling, som samarbejdet rejser for Taleinstituttet. Det er, at der på nogle skoler ikke har været et personale med de nødvendige pædagogiske kvalifikationer til at varetage almenundervisning. Dette har ind imellem vanskeliggjort muligheden for at videregive pædagogiske anvisninger i forlængelse af testningen, idet der ikke har været en almenunderviser at overbringe dem til.

Udtalelser fra lærerne på produktionsskolerne peger da også på, at samarbejdet – afhængig af om det er værkstedsundervisere eller almenundervisere – er af varierende intensitet og udbytte for den enkelte lærer. Der er dog generelt enighed om, at projektsamarbejdet har gode potentialer men også begrænsninger, hvilket fremgår af de følgende to citater:

”... Jamen jeg synes projektet er godt. Jeg kan være lidt nervøs for, at vi lige kan nå at komme i gang med det, og så er de tre år ovre. Hvad skal jeg så bruge så mange kræfter på det for? Hvis det kun er tre år. Det tager lang tid at implementere sådan noget, at få det ind i dagligdagen. (...) Jeg syntes, der går lidt for lang tid, inden vi får resultaterne. Og så mangler vi faktisk en fagkonsulent, der kan sige: Så ser det sådan og sådan ud. Vi mangler tid og ressourcer til at finde de materialer til den enkelte elev for at kunne arbejde videre med det, der står i de rapporter. (værkstedslærer, produktionsskole 2)

”... Altså, jeg kan godt se, at nogle steder, der fylder det, samarbejdet. Når vi er til konferencer og kurser og så videre, så bliver samarbejdet med Taleinstituttet nævnt hele tiden. Jeg tror da, det er rigtig godt, men helt konkret, må jeg jo konstatere, at jeg ikke ser nogen, der løber rundt med deres IT-rygsæk her. Og så er det måske fordi, at de er for gode til at få den. Men så er det jo afklaret, og så er det egentlig fint nok. Altså, jeg tror da egentlig, projektet er godt nok, det er ikke det. Det er ikke, fordi jeg er negativ over for projektet. Jeg konstaterer bare, at der ikke p.t. er nogen, der bruger det herude. (...) Altså, det handler jo bare om, at der kommer en her i huset, han er en flink fyr, og ham snakker vi lidt med: Nå, det er ham fra taleinstituttet, han skal nok teste nogle elever i dag”. (værkstedslærer, produktionsskole 4)

Ud fra ovennævnte værkstedslæreres vurdering er der nogle punkter, hvor samarbejdet møder nogle barrierer. I det første tilfælde handler det om, at der mangler tid og ekspertise (almenunderviser) til at gennemføre en tilfredsstillende opfølgning på testresultaterne. I det andet tilfælde er værkstedslæreren ikke direkte involveret i samarbejdet, som heller ikke lader til at have sat sig så markante spor på den pågældende skole. Læreren forbinder først og fremmest projektet med den IT-rygsæk, der kan tildeles ordblinde elever, og da skolen ikke pt. har elever med IT-rygsække, ser han effekten af samarbejdet som begrænset.

En anden lærer (almenunderviser) har et meget tæt samarbejde med Taleinstituttet, hvilket hun beskriver med et eksempel. Hvis en af værkstedslærerne fortæller hende, at en elev er meget svag, og det er meget tydeligt, at der er et eller andet, som skal undersøges nærmere, så sender hun eleven direkte til talepædagogen. Han vil eventuelt i første omgang tage den korte

screening, eller også går han direkte til den lange test. De forsøger indbyrdes at aftale nærmere, hvem der gør hvad. Men læreren bruger mest sin egen dansktest, fordi den – som hun forklarer – passer til, at hun så efterfølgende kan undervise eleven, hvilket hun til gengæld har svært ved, hvis hun skal bruge screeningen, da hun så ikke rigtigt ved, hvor eleven står. Hun siger om den indbyrdes arbejdsfordeling mellem hende og tale-læsepædagogen:

”Men vi har det ikke sådan, at det er fuldstændigt skarpt, når de har fået en rygsæk, hvor meget han [talepædagogen, red.] skal fortsætte. Altså, skal han give dem tre eller fire undervisningsgange eller bare lige introducere dem [til IT-rygsækken, red.], og så skal jeg tage over? Eller hvordan skal vi egentlig gøre det? Det har vi ikke sådan helt fået klarlagt, synes jeg. Så det lander egentlig nogle gange lidt midt imellem. (...) Og der mangler så noget, hvor eleven kan komme videre.” (almenunderviser, produktionsskole 1)

Læreren giver i interviewet udtryk for, at samarbejdet mellem Taleinstituttet og produktionsskolen på nogle punkter ikke er formaliseret tydeligt nok. Det er fx ikke tilstrækkeligt klart for hende, hvor skillelinjen mellem hendes arbejdsområder og tale-læsepædagogens arbejdsområder går. Desuden er hun usikker på, hvordan hun kan anvende resultaterne af testen i sin egen undervisning. Da hun har været vant til og fortsat gør en del ud af selv at teste sine elever – ved egne testredskaber – med henblik på at undervise dem derefter, finder hun det vanskeligt at omstille sig til at skulle anvende resultaterne af andre testredskaber i sin undervisning.

I det tætte samarbejde, som denne lærer har med tale-læsepædagogen, optræder der specielt nogle gråzoner i forhold til, hvem der skal instruere eleverne i brug af IT-rygsækken. Læreren mener, at det på sin vis kunne være talepædagogen, hvis han havde tid, på sin vis kunne være hende, hvis hun havde tid, hvilket hun dog ikke har, fordi der er så meget andet, hun skal. Desuden finder hun det svært bare at sætte disse elever ind på et almindeligt hold, da det indebærer ”en helt anden måde at forholde sig på”. Hun understreger, at det ikke er fordi, hun betragter sig som dårlig til IT, og har egentlig været træt af, at hun ikke bare kunne sige til eleven: Nu skal du lave den og den opgave. På den baggrund har hun foreslået tale-læsepædagogen, at der bliver lavet sådan en mappe med dels introduktion til IT-rygsækken – altså hvordan man tænder den, hvordan man sætter ledninger i, hvad for en kode, hvordan man trykker, hvordan man bruger Vital, osv. – og dels nogle forskellige danskopgaver, som eleverne kan gå i gang med. Så vidt hun ved, er det noget, der er blevet sat i gang, så der fremover kommer til at ligge et eller andet undervisningsmateriale, som gør det lettere for en almenunderviser at gå ind i det bagefter. ”Det blev der lyttet til”, konstaterer hun med tilfredshed. Alligevel er der nogle knaster i samarbejdet, som hun giver udtryk for:

”Men jeg synes ikke, det fungerer ordentligt. Der burde være noget mere. Men det er altså også et tidsspørgsmål. Det er både det der med, at jeg ikke helt ved, hvad jeg skal med dem, og så tiden til at gøre det, tiden til at finde ud af noget. (...) Altså, det bliver ved med at være sådan noget med: Jamen, når jeg har tid, kan jeg godt. Det er det, han får at vide ovenfra, at når der er ekstra tid, kan han godt tage den der danskscreening, men vi kan jo ikke vide, hvornår han har ekstra tid.” (almenunderviser, produktionsskole 1)

På samme måde, som hun finder det vanskeligt at inddrage IT-rygsækken, hvis anvendelse hun ikke umiddelbart behersker, og som hun finder det tidskrævende at sætte sig ind i, er tiden også på andre måder en begrænsning. Den er en begrænsende faktor for, både hvor meget nyt læreren kan inddrage og omsætte i sin undervisning, og for hvor mange instruktioner og screeninger, tale-læsepædagogen kan overkomme.

En leder på samme skole ytrer sig om samarbejdet på tilsvarende måde og siger:

”Vi kunne godt ønske os, at vi fik et tættere samarbejde (...), hvor Taleinstituttet måske kunne gå ind og give noget specialundervisning til de her unge. For der er jo en ekspertise, som vi ikke har. (...) Vi mangler noget, der er helt i top til det med rygsækken. Men jeg er ikke i tvivl om, at størstedelen af de unge, der får en IT-rygsæk, de bruger den også og får også glæde af den. Om ikke andet, så lærer de i hvert fald at bruge den, når de kommer videre. Men det kunne godt være bedre.” (produktionsskoleleder)

Der efterlyses således pædagogisk assistance til – ikke bare at instruere i brug af rygsækken, men – at varetage undervisning, der inddrager IT-rygsækken. Hun understreger dog senere, at det ikke er pædagogiske anvisninger, der mangler, for dem har tale-læsepædagogen lavet til hver eneste elev. Men der mangler ressourcer til at følge op på dem, siger hun.

4.2. Samspelet med produktionsskolernes undervisning og produktion

Samspelet mellem projektet og produktionsskolernes hverdag vil i det følgende blive belyst gennem nogle situationsbilleder fra skolernes hverdagspraksisser.

Situationsbillede 5: Onsdag formiddag på Sundhedsværkstedet

Klokken 8.15 samles sundhedsgruppen i undervisningslokalet. Gruppen består i dag af fire piger og to drenge (tre elever er fraværende/syge) og værkstedslæreren, som jeg ankommer sammen med. Midt i lokalet står et stort bord, som vi sætter os rundt om. Der ligger kryds-og-tværs-opgaver på bordet. En af eleverne indleder med at sige, at hun stadig er holdt op med at ryge. Det foranlediger en længere snak om, hvem af eleverne der ryger og ikke ryger, og læreren betoner over for eleverne, hvor usundt det er at ryge. Dernæst følger en snak om en meget aktuel begivenhed, Saddam Husseins hængning, som en af eleverne har set en video af. Læreren supplerer med en tragisk beretning om, at nogle børn har hængt sig, idet de selv ville ”lege hængning”. Efter ca. et kvarters snak går eleverne i gang med Kryds-og-tværs opgaven, mens de både snakker sammen om opgaven og fortsat også om film, de har set. Nogle elever arbejder ”selvstændigt” med opgaven på den måde, at de selv går i gang med at løse den, ind imellem spørger hinanden eller læreren om et ord, men holder sig i gang og kommer igennem den. Andre, specielt Jonas, kan ikke rigtigt komme i gang og spørger heller ikke. Han skal hjælpes i gang, ved at man spørger ham, og når han finder ordet, skal det staves for ham.

Klokken 9 er der pause med morgenbrød, som for elevernes vedkommende indtages i skolens kantine/spisesal. Lærerne, hvoraf der er fire, samles i lærerrummet til kaffe og brød.

Klokken 9.45 er pausen slut, og vi går tilbage til undervisningslokalet. Læreren spørger da først eleverne, om de har læst dagens avis (gratisavisen). Dernæst fortæller hun dem, at de nu skal gøre rent. Inden de går i gang, gennemgår de, hvad det er vigtigt at være særlig opmærksom på under rengøringen. Læreren udpeger en elev til at være arbejdsleder, hvilket eleven dog ikke vil.

/..

../

Så bliver det en anden. Dernæst går hun ud for at kopiere arbejdssedlerne, hvorpå rengøringsopgaverne står beskrevet. Imens fordeler eleverne opgaverne imellem sig og går derefter i gang. De fortæller mig, at de finder det uretfærdigt, at de skal gøre rent på lærernes område (gang og kontorarealer), hvor de ikke selv færdes, medmindre de "skal have skældud"

Klokken 11.15, hvor eleverne er færdige med rengøringen, samles de i undervisningslokalet for at evaluere rengøringen. Læreren gennemgår sammen med eleverne kriterierne for, hvornår det er godt. Hun indleder med at kommentere, at lokalet dufter rent og godt, men konstaterer dernæst, at skraldespandene ikke er tømt, og bordene ikke er tørret af. Så beder hun eleverne om at gå en runde, hvor de gennemgår rengøringsarbejdet og giver hinanden karakterer for det. Dertil er der en elev, der brokker sig lidt og spørger: Er det fordi du ikke kan finde på andet at sætte os til? Men alle følger alligevel lærerens opfordring.

Situationsbilledet viser, hvordan hverdagen på Sundhedsværkstedet hænger sammen. Denne formiddag indeholder både momenter af skoleundervisning, hvor eleverne sidder rundt om et bord og skal løse nogle opgaver og momenter af praktisk arbejde, rengøring. Med hensyn til sidstnævnte er det ekspliciteret som et læringsmål, at eleverne på Sundhedsværkstedet "kan lære om og få rutine i at gøre rent, få mulighed for at være gruppeleder med personalepleje, uddelegering og prioritering af arbejdsopgaver som på en arbejdsplads" (jf. beskrivelse på hjemmesiden).

Kryds-og-tværs opgaverne er lærerens foretrukne redskab i undervisningen, idet det giver eleverne muligheden for at træne og udvikle deres ordforråd. Desuden kan hun derigennem få øje på, om nogle elever her har nogle særlige vanskeligheder, som hun siger:

"Ja, altså de elever jeg har, dem går jeg jo ind og kikker og "smager" på, kan man sige. Og når så jeg begynder at tænke, at der er et eller andet her... Det her går helt galt. Det kan være, når vi sidder og laver kryds og tværs. Vi starter med sådan nogle Sofus og Lillebror opgaver. Hvis det er for svært, så tænker jeg, det kunne jo være, at de har svært ved at skrive. Det er ikke for at presse dem, så de får det dårligt. Det kan også være, hvis de skal fremlægge et eller andet, og de ikke har nogen ord for det. Eller hvis de skal lave projekt opgave, og de ingenting skriver. Eller hvis de ikke kan finde nogen oplysninger omkring det, eller ikke kan læse i bogen. Hvis jeg kan se, at de hele tiden går i stå, så i stedet for at pukke på dem og sige: Tag dig nu sammen, så siger jeg: Ved du hvad, vil du ikke testes? For hvis du har et problem, er der ingen grund til at slås med det. Så er det bedre at få støtte og hjælp. Det er nok sådan, det har været." (værkstedslærer, produktions-skole 1)

Projektet spiller således sammen med lærerens undervisning, specielt omkring kryds-og-tværs opgaverne, idet disse danner udgangspunkt for at opdage, om nogle elever har særlige vanskeligheder med at læse eller skrive og dermed kunne have behov for at blive testet og udredt nærmere.

Situationsbillede 6: Møde i salen

Skolens lærere og elever er blevet bedt om at mødes i "salen" kl. 13, og alle, inklusive forstanderen, er nu samlet. De fleste sidder på stole rundt om et stort bord i midten af lokalet. Men da der ikke er plads til alle ved bordet, er vi nogle enkelte, der sidder lidt mere tilbage trukket.

Forstanderen indleder mødet med at sige: "Normalt når vi mødes herinde, er det for at se, om der er noget, vi kan gøre anderledes. Nu her, er det i forbindelse med det projekt, vi kører i samarbejde med Taleinstituttet. Vi vil fremover om onsdagen indrette os i fire grupper med henblik på at dyrke læsning. Men det er ikke som i folkeskolen. Den ene af de fire grupper er "spilgruppen", som rent ud af posen er de særligt svage læsere. De andre tre grupper vil være sammenlignelige men forskellige niveauer. Altså onsdag formiddag vil der være læsning, derefter en let middag, og fra kl. 13 har vi vores eftermiddagsaktivitet, rundbold."

En pige markerer og spørger: "Bliver det sådan, at vi slet ikke må snakke sammen?" Dertil er der en af værkstedslærerne, der svarer bekræftende, mens en dreng kommenterer, at "det lyder som en dansktime". Men så pointerer flere af lærerne, at det er det ikke.

Forstanderen forklarer videre lidt om de fire gruppers niveauer af læsefærdighed eller mangel på samme, og dernæst forklarer han, hvorfor en af lærerne ikke kommer mere, hvorefter han slutter med at opsummere: "Onsdag bliver sådan – for at der ikke skal gå weekend i det – at den første halvanden time vil foregå på værkstederne, dernæst to timers læsning, så en times frokostpause og så eftermiddagsaktivitet."

Billedet viser en klar bestræbelse fra skolens side på at skabe rum for en slags almenundervisning. Denne går i al sin enkelthed ud på at få eleverne til at læse. Som det fremgår af forstanderens indledning, er det på foranledning af projektsamarbejdet med Taleinstituttet, at produktionsskolen igangsætter denne aktivitet.

Såvel forstanderen som lærerne forsøger at fremstille læsningen som noget andet end den undervisning, eleverne forbinder med folkeskolen og den almene undervisning her. Det ligger åbenbart lige for – både for lærere og elever – at sammenligne med den undervisning, som de kender fra folkeskolen og samtidig markere en afstandtagen. Lærerne markerer, at læsningen ikke ligner den traditionelle folkeskoleundervisning, måske for ikke at risikere, at eleverne tager afstand fra læsningen på grund af en sådan lighed.

Situationsbillede 7: Filmanalyse

Det er mandag morgen klokken 8. Der er 10 elever, syv piger og tre drenge, og to lærere til stede i undervisningslokalet. Eleverne sidder placeret rundt om to ovale borde, som er opstillet parallelt med hinanden i lokalet. Den ene lærer fører protokol over, hvem der er der og hvem der er syge. Dernæst præsenterer hun eleverne for os, som skal observere undervisningen og giver dem følgende besked: "Vi starter med at tage den gule tidslinje frem, og nu skal I finde den scene fra filmen, der gjorde størst indtryk på jer."

Eleverne har sidste gang set filmen *Råzone*, som er en ungdomsfilm om en barsk og grænsesøgende venindflok⁴. Som en begyndende analyse har de derefter tidsopdelt filmen i scener på et gult ark. Mens den ene lærer spørger eleverne, hvad de synes, skriver den anden deres

/..

⁴ Filmen handler om flok teenagerpiger, Christiane, Cecilie, Trine and Pernille, der lever for weekenderne, druk, drenge og stoffer. Men en dag opstår der splid i den sammentømrede gruppe, og alting ændrer sig. Pludselig er Christiane alene mod de tre andre - og de udsætter hende for et voldeligt overgreb. Filmen slutter med, at Christiane skyder Cecilie, som har ført an i mishandlingen af hende.

../

svar på tavlen. Efter en optælling af svarene, sætter læreren oppe ved tavlen videoen på, og de ser den scene, som flest elever fandt, havde gjort størst indtryk på dem. Det er scenen, hvori den ene af pigerne skyder den anden.

Derefter spørger læreren tættest på eleverne, hvorfor netop denne scene har gjort indtryk på dem. Det er specielt pigerne, der responderer på spørgsmålet, hvilket måske hænger sammen med, at filmen handler om piger. Læreren stiller dem spørgsmål som: Hvordan har hun det, da hun skyder? Hvorfor går hun helt derud, at hun slår den anden ihjel? Hvordan er den filmet? Hvordan er lyset?

En af drengene siger, at han ikke forstår, hvordan Christiane i filmen kan vide, at Cecilie kommer ned i den cykelkælder. Flere af de andre elever samstemmer, at det kan de heller ikke. Det er der ikke rigtig noget svar på, men læreren spørger, hvordan man ser de to piger, og når selv frem til, at den ene er i mørke og den anden oplyst. Hun spørger yderligere ind til, hvordan det kan være.

Efter ca. en halv times tid spørger en af pigerne: "Skal vi ikke lave noget skriftligt i dag?" En af drengene spørger, hvorfor hun spørger om det, hvortil hun svarer: "Fordi jeg er her for at lære noget." Dertil spørger læreren: "Synes du ikke, du lærer noget nu?" Det svarer pigen nej til.

Den anden lærer forsøger imens at spole hen til den scene, som gjorde næstmest indtryk på eleverne. Det lykkes læreren, efter et par forgæves forsøg, at finde frem til scenen, som de så ser, hvorefter de ligesom til den tidligere scene får en række lignende spørgsmål til denne scene. På lærerens spørgsmål om, hvordan de har det efter at have set den, bliver der svaret: "Dårligt. Den er modbydelig". Hun spørger videre, hvornår det er, de andre piger i filmen ikke vil være med mere og siger fra over for volden. En elev svarer, at det er efter de har fået en smøg, efter de har stået og tænkt over det og set ofret ligge der.

En elev spørger, om de ikke bare kan se filmen igen, hvortil lærerne svarer: "Nej, det kan vi ikke. Flere af jer har også set den før." Derefter er der fem minutters pause, inden undervisningen fortsætter som holdopdelt undervisning med læsning og diktat.

Billedet viser et eksempel på den almenundervisning, som praktiseres på produktionsskole 3 og på mange måder fremstår som helt almindelig klasseundervisning i dansk. Lærerne fremviser en "tekst", dog her i form af en film, som eleverne derefter skal analysere.

Men analysearbejdet som en rent mundtlig foreteelse appellerer ikke til alle elever. Det indikeres ved, at en elev efterspørger noget skriftligt arbejde, som for hende er ensbetydende med læring, hvilket filmforevisningen og den mundtlige diskussion af den i hendes opfattelse ikke er. For hende er undervisning og læring forbundet med skriftligt arbejde. Hvorvidt hendes forventninger om skriftlighed i undervisningen også modsvares af andre elever, siger situationen dog ikke noget om.

Lærerne har valgt at vise netop denne film for eleverne, fordi den indfanger nogle aktuelle problemstillinger, som i særlig grad gælder disse elever. Det gælder bl.a. problemer som svigt og forsmåede venskaber. De mener, at eleverne bl.a. reagerer stærkt på filmen, fordi den ved at omhandle disse problemstillinger går tæt på dem selv.

Endelig er det værd at bemærke, at almenundervisningen på denne skole nok er frivillig men også forpligtende i forhold til deltagelse. Undervisningen kan således ikke bruges som et påskud for bare at vælge værkstedsarbejdet fra, som værkstedslederen fra bygge/anlæg fortæller:

”Så får de så at vide, at hvis de tager derop bare for at side og drive den af, så får jeg det at vide, for jeg er jo tit deroppe. Og så er det ned på værkstedet igen, det kan jeg godt sige dig! Jeg siger bare, at sådan er reglerne, for når du skal ud og lave noget hårdt arbejde, så kan det godt være du lige pludselig kom i tanke om, at du hellere ville have dansk undervisning og så håber, de andre er færdige, når du kommer tilbage. Men sådan spiller klaveret ikke her! Der deltager vi 100 % for at bliver bedre og for at gøre os klar til at komme ud og tjene vores egne penge (...).” (værkstedsleder, produktionsskole 3)

Deltagelsen er forpligtende på den måde, at de skal møde op og deltage aktivt, for ellers bliver de sendt tilbage i produktionen, hvilket vil sige til det værksted på skolen, hvor de hører til. Eleverne kan vælge fag som dansk og matematik på to niveauer og engelsk, men når de har meldt sig, er det altså bindende på den måde, at de skal deltage aktivt i undervisningen. Der er med dette forpligtende islæt skabt en lidt stærkere disciplin omkring undervisningen end, hvis der ikke stilles betingelser til deltagelsen.

Situationsbillede 8: Matematik med ekstern lærer

Det er tirsdag morgen, klokken 8.45, i skolens undervisningslokale, som ikke er stort. Udover læreren, som er en ca. 60-årig mand, er der tre elever, Lasse, Anders og Jesper. Læreren starter med at sige, at dem der vil, på torsdag kan få lov til at deltage i folkeskolens afgangsprøve. De spørger til, hvilken prøve, hvortil læreren svarer: matematik. Det er der to af eleverne, der melder sig til.

Så finder de deres ark med regneopgaver. Jesper får udleveret et ark med færdighedsregning, de to andre har allerede ark, som de går i gang med. Herefter går der en rum tid (15-20 minutter), hvor eleverne sidder og arbejder med hver sit ark med forskellige opgaver. Anders og Jesper har deres mobiltelefoner liggende fremme på bordet, Mobiltelefonerne bruger de ind i mellem, enten til hjælp til udregningen eller til at tjekke eller sende en hurtig sms. Lasse beder læreren om hjælp, hvilket han så får. Læreren bruger en del tid på at stille ham spørgsmål og få ham guidet ind på nogle løsninger.

En fjerde elev kommer ind i lokalet og siger: Jeg har ikke lige tålmodighed til at sidde her i dag. Læreren spørger eleven, om han vil være med til prøven på torsdag, hvortil denne svarer: ”Ja, det vil jeg vel.” Så forlader han igen lokalet.

Efter at have gennemgået det færdiggjorte og fået rettet sine fejl i det, får Jesper et nyt opgaveark med ligninger. Læreren siger, at han nu kan starte med først at kigge lidt på det nye ark, dernæst skrive ned hvad der mangler og så hele udregningen, når det bliver for svært for ham. Jesper siger hurtigt fra, men så hjælper Anders ham. Anders tager således over i stedet for læreren og forklarer, og Jesper kommer igen i gang. Anders brokker sig lidt – for sjov – over for læreren over, at han giver ham de sværeste opgaver.

Læreren er i gang med at hjælpe Lasse, som spørger ham: ”Må jeg spørge dig om noget? – Er der ikke en lettere måde at gøre det på?” Læreren svarer ham, at dette regneteknisk er den korrekte måde og den måde, han skal gøre det på, men at der er en lettere måde, som man tidligere brugte. ”Kan du ikke vise mig den?” spørger Lasse. ”Nej”, svarer læreren, ”for den må man ikke bruge.”

Klokken 9.30 holder de pause, og eleverne går udenfor. Lidt efter kommer Anders og Lasse. De sætter sig og snakker lidt løs snak med læreren, bl.a. om prøverne. ”Kan vi ikke komme ud i en hal på en skole og deltage i en?” spørger Lasse. Men det mener læreren ikke er muligt.

Her varetages almenundervisningen af en udefrakommende lærer, som dog er kommet på skolen og har varetaget almenundervisningen gennem 17 år. Han har tidligere været ansat i den kommunale ungdomsskole, men er nu gået på efterløn. Eleverne vælger selv, om de vil deltage i almenundervisning, og hvad den skal handle om. Typisk er det små hold på mellem en og seks elever, hvilket giver mulighed for ”den personlige betjening”, som ifølge læreren er meget vigtig.

Han fortæller videre, at de typisk har valgt at deltage ud fra en beslutning om at skulle videre på Teknisk skole eller EGU. Det er også ret typisk, at det er matematik, som eleverne foretrækker at blive undervist i. Med hensyn til projektsamarbejdet er han ikke direkte involveret i dette, da han jo kommer udefra og kun er på skolen en gang om ugen. Der er heller ingen af hans elever, der har IT-rygsække, så den dimension har han ikke haft brug for at forholde sig til.

I forhold til testning finder læreren det ”rart for alle at finde ud af, hvor man står, og hvilke problematikker, der kan være”. Eleverne, som p.t. deltager i hans undervisning synes dog ikke at tilhøre projektets målgruppe. De fremstår som en rimelig ensartet gruppe, som efter lærerens vurdering kan klare 9.-klasseprøven – i hvert fald i færdighedsregning. Eleverne synes for deres vedkommende at være meget indstillet på at lære sig skolens afgangsprøver, idet de efterspørger, om de kan komme til at opleve prøven – ”i en hal på en skole” – så virkelighedsnært som muligt.

Situationsbillede 9: Fødselsdagsforberedelser

Det er onsdag morgen kl. 9 på *Lokallinjen* (for elever med indlæringsvanskeligheder). De 12 elever, som er samlet her, går fra deres egen bygning over til hovedbygningen med det store undervisningslokale. Sammen med eleverne går også en lærer, der fungerer som støtteperson for en af eleverne. De to lærere, Jenny og Bente, som står for almenundervisningen, venter på dem i hovedbygningen.

Da alle eleverne har fået installeret sig rundt om bordene i undervisningslokalet, går Jenny i gang med at introducere dem til dagens program. Hun siger: ”Det bliver sådan fremover, at den første onsdag i hver måned skal vi være sammen, og I skal have fælles matematik og dansk med Bente og mig. Næste gang, den første onsdag i marts, det vil sige den 5. marts, har Lokallinjen 15 års fødselsdag, som vi skal fejre.”

Ved denne oplysning leverer eleverne en spontan klapsalve, som varer et godt stykke tid. En af eleverne, Jeanette, rækker derpå hånden op og siger: ”Så er der faktisk to fødselsdage at fejre, for jeg har fødselsdag den 1. marts.” En anden elev foreslår, at de skal synge ”Hip hurra”

Jenny spørger: ”Hvem skal vi invitere til fødselsdagen?” Hun beder eleverne overveje det nøje, idet hun siger: ”Det kan blive for mange, så vi skal invitere nogle få udvalgte, ikke alle gamle elever.” Eleverne begynder så at foreslå forskellige, deriblandt Kaj (forstanderen), deres forældre osv.

Jenny overlader Whiteboard-pennen til en elev, mens hun siger: ”Du kan skrive med højre hånd – det er du bedre til end mig” og sætter sig. Så indledes en brainstorm over, hvad der skal forberedes og laves til fødselsdagsfesten. Nogle af forslagene bliver skrevet på whiteboard'en.

/..

../

Dernæst inddeler Jenny eleverne i tre grupper, som skal arbejde med emnerne, 1. Invitation, 2. Indkøbsliste og 3. Tale + historie om Lokallinien. Eleverne fordeles i grupperne med fem elever i de to første grupper og to elever i den tredje. Grupperne placerer sig hver især ved et af de tre borde i lokalet.

I gruppe 1, invitationsgruppen, snakker de om, hvem der skal inviteres og forsøger at lave en liste. Der er to elever, som har installeret deres computere (IT-rygsække) ved bordet, og de begynder at skrive. Den lærer, som er støtteperson/hjælpelærer for en af eleverne, sidder også i denne gruppe. Hun spørger almenunderviseren om noget og indleder med at sige: "Nu spørger jeg lige dumt..." Hertil kommenterer en af eleverne: "Der findes ikke dumme spørgsmål". Hjælpelæreren opfordrer lidt efter alle eleverne ved bordet til at skrive ned – det vil for de fleste sige håndskrivning.

I gruppe 2, indkøbsgruppen, indledes arbejdet med, at en af eleverne udbryder: "Vi søger bare noget mad på Google!" Af de fem elever er der to der sidder bag en computer, hvoraf den ene er elevens egen (IT-rygsæk), og den anden er skolens. De har snart googlet sig frem til en hjemmeside og søger nu på "flæskesteg". Da de endelig finder frem til en opskrift, skal de i gang med at gange den op og regne ud, hvor meget der skal indkøbes af hver ingrediens.

Eleverne i gruppe 3, historiegruppen, som består af to piger, sidder med deres egne computere (IT-rygsække) og skriver. Jenny fortæller mig, mens jeg iagttager deres skrivearbejde og så højt, at pigerne kan høre det, at "disse to piger er meget dygtige til at skrive". Hun roser i det hele taget eleverne – ikke bare disse to, men alle eleverne – meget og ofte og er på den måde meget anerkendende i sin pædagogik.

Den sidste halve time, dvs. fra 11 til 11.30, slutter de dagens undervisning med, at de ser en film-/videoptagelse. Den handler om unge med indlæringsvanskeligheder (som eleverne selv), hvoraf nogle af eleverne på filmen tidligere har gået på denne produktionsskole. Bagefter snakker de lidt om eleverne og indholdet i filmen og går så tilbage til deres egen bygning/værkstedet.

Deres linielærer spørger dem, da de er tilbage, hvordan det så har været i dag – med fælles matematik- og danskundervisning. Jeanette svarer: "Jamen, det har været meget bedre, for du lægger jo ikke rigtigt mærke til, at det er undervisning."

Situationsbilledet viser, hvordan almenundervisningen bindes sammen med hverdag og ekstraordinære begivenheder på produktionsskolen. Faktisk er det gennem denne almene undervisning, at det ekstraordinære, fødselsdagforberedelserne, sættes i gang. Læreren bruger tiden og traditionen omkring en fødselsdag som en ydre ramme for organisering af nogle aktiviteter, der derved får et indre, nærværende indhold for eleverne.

Opdelingen af aktiviteter i delopgaver og uddelegeringen af disse til forskellige grupper gør forberedelserne overskuelige for eleverne. Det fremstår konkret og tilgængeligt for dem, hvad de skal gøre, idet de fleste umiddelbart kan gå i gang med deres opgaver.

Den afsluttende kommentar til forløbet understreger, at det som lærer for denne gruppe er vigtigt at tænke utraditionelt i forhold til undervisning. Eleverne foretrækker således undervisning, der ikke i alt for høj grad minder dem om, at det rent faktisk er undervisning, de er i gang med.

Situationsbillede 10: Computerarbejde

Mandag formiddag kl. 10.30 starter Jenny almenundervisning med nogle elever, som har fået IT-rygsække. I dag er der kun to elever, Bettina og Dan, til stede i undervisningen. Bettina har ikke sin IT-rygsæk med, hvilket Jenny påtaler. Bettina forklarer så, at hendes vækkeur ikke ringede, hvorfor hun sov over sig, så hun så skulle meget hurtigt ud ad døren og derfor ikke fik sin rygsæk med. Hun fortæller videre, at hun i sidste uge blev meget dårlig, fik konstateret mavesår og derfor ikke kan arbejde i køkkenet, hvor hun ellers plejer at være. Hun er i stedet på tekstilværkstedet.

De to elever sidder ved hver deres computer, Bettina ved en stationær og Dan med sin bærbare. De er kommet i gang med en af de øvelser, som Jenny har lagt ind på computeren til dem. Dan arbejder med en kommenteringsøvelse, der består i en række fotos, Jenny har taget på produktionsskolen, som han skal sætte tekst på. Han læser højt, hvad han skriver. Lige nu er han i gang med et billede af Kurt (forstanderen) og spørger: "Hvad laver Kurt egentlig?" Jenny giver et bud, hvorefter han skriver noget om vejledning. Derefter skriver han om et billede fra værkstedet for service-håndværk, læser højt og spørger, om det han har skrevet er passende. Det svarer Bettina bekræftende til, da Jenny lige er gået ind på sit kontor, som er i lokalet ved siden af.

Bettina har også forsøgt at arbejde med en computeropgave. Det er tilsyneladende meget vanskeligt for hende, for hun spørger hele tiden læreren om hjælp. Nu sidder hun og venter på, at Jenny kommer tilbage, og da hun kommer, spørger Bettina hende: "Når vi har pause, må jeg så godt gå på nettet?" Bettina er allerede inde på en spilside, men Yatzy får hun ikke lov til. "Hvad så med Sudoku?" spørger hun. "Jo, det har måske lidt med matematik at gøre", svarer Jenny. I øvrigt får Bettina lov til at gå på Internettet i pausen, hvor hun viser mig, hvordan hun er en erfaren bruger af Netdating.dk og Hjertebanken.dk. Selvom hun er meget ordblind, har hun lært sig at lave profiler og manøvrere rundt på disse sider. Hun fortæller mig også, at hun ind i mellem bruger sin IT-rygsæk i køkkenet, hvor hun skanner opskrifter ind og får dem læst op.

Situationsbilledet viser endnu et eksempel på, hvorledes computeren inddrages som et aktivt redskab i almenundervisningen. Ligesom i det forrige eksempel er undervisningen søgt tilrettelagt, så den trækker på elevernes kendskab til de aktiviteter og begivenheder, der ellers foregår på skolen.

Samtidig illustrerer situationen, at undervisningen trækker på projektets faciliteter, idet IT-rygsækken inddrages og nærmest udgør en forudsætning for, at denne type undervisning kan gennemføres. Undervisningen er relativt svagt rammesat, idet eleverne har vide rammer for deres aktiviteter – går til og fra opgaverne, snakker om lidt af hvert og har mulighed for at gå på nettet undervejs. Læreren betragter det således som vigtigt, at de i videst muligt omfang får lejlighed til at arbejde med og opbygge fortrolighed med computeren.

4.3. Sammenfatning

Vi har i dette kapitel behandlet forholdet mellem projektet og skolernes hverdagspraksis. Det har vi belyst først som samarbejdet mellem de deltagende parter i projektet, dvs. mellem Taleinstituttet og produktionsskolerne, som det fremtræder for parterne selv. Dernæst har vi belyst, hvordan projektet spiller sammen med den undervisning, der foregår på produktionsskolerne, enten som en del af undervisningen og arbejdet på værkstedet eller som særskilt almenundervisning i traditionelle skolelokaler.

Nogle skoler havde også før projektets start et forholdsvis tæt samarbejde med Taleinstituttet, hvilket især gjaldt skoler med særskilt almenundervisning. Det var bl.a. ud fra

samarbejdet med disse skoler, at der blev udtrykt et behov for mere samarbejde, hvorefter projektansøgningen og -samarbejdet blev formuleret.

Fra Taleinstituttets side har de projektansatte medarbejdere gennem projektperioden oplevet stor imødekommenhed og samarbejdsvilje fra produktionsskolernes side. Det fremhæves bl.a., at produktionsskolerne er gode til at arbejde med korte varsler og finde kreative løsninger. Men der er også nogle punkter, hvor der viser sig nogle problemstillinger for samarbejdet.

For det første er samarbejdet af varierende intensitet, hvilket afhænger af flere faktorer, men bl.a. geografi. Der er selvsagt et hyppigere samarbejde med de produktionsskoler, der ligger inden for en meget kort afstand af Taleinstituttet. Til gengæld er de fjerntliggende skoler gode til at "samle sagerne". For det andet fremstiller medarbejderne fra Taleinstituttet det som et problem, at produktionsskolerne er for træge med at fremskaffe papirer på eleverne og har været alt for tilbøjelige til at modtage eleverne som "ubeskrevne blade". Det medfører ifølge projektmedarbejderne spild af tid og ressourcer, idet udredningen af eleven ofte kunne være gennemført hurtigere og i nogle tilfælde måske endda være undgået. For det tredje ses det som et problem, at der på nogle produktionsskoler mangler personer med de nødvendige pædagogiske kvalifikationer til at modtage projektmedarbejdernes pædagogiske anvisninger.

Fra produktionsskolernes side udtrykker lærere og ledere sig generelt positivt om projektet og ser gode potentialer i det. Men også herfra peges der på områder, hvor samarbejdet ikke fungerer optimalt.

Der er værkstedsledere, der fremfører, at det er vanskeligt at implementere de pædagogiske anvisninger, specielt fordi der mangler tid og ressourcer til det. Desuden forekommer projektet for nogle værkstedslærere meget fjernt og som noget, de ikke er særligt inddraget i.

Fra et almenundervisnings synspunkt er det blevet fremført, at det kan være vanskeligt at undervise ud fra andres testresultater frem for egne evalueringer af eleven, at der er en uklar ansvarsfordeling mellem tale-læsepædagogens og almenunderviserens opgaver – hvem gør hvad? – og at det kan være vanskeligt at inddrage IT-rygsækken aktivt i nogle undervisnings-sammenhænge. Bl.a. i den forbindelse efterspørges det, at tale-læsepædagogen kan gå ind og varetage specialundervisning af eleven.

Ud fra situationsbilleder er der eksempler på, hvordan projektet spiller sammen med produktionsskolernes undervisningssammenhænge. Det fremgår bl.a. hvordan værkstedslæreren i teoretiske dele af værkstedsarbejdet kan opdage elevers læse-stavevanskeligheder; samt hvordan der arbejdes med alternative former for pædagogisk opfølgning på en skole uden særskilt almenundervisning, og hvordan det i denne sammenhæng synes vigtigt, at "undervisningen" ikke fremstår som undervisning i traditionel forstand.

I situationsbillederne af almenundervisning fremgår det, hvor forskellige behovene for "rigtig undervisning" kan være. Nogle elever, i én situation, efterspørger således, at undervisningen foregår på en ganske bestemt måde og involverer skriftligt arbejde. Denne situation er samtidig kendetegnet ved, at undervisningen er underlagt en vis disciplin, er pligtbetonet, modstilles af hårdt arbejde og i indirekte forstand spiller sammen med værkstedsarbejdet. Men almenundervisningen kan også, som de sidste billeder viser, praktiseres under relativt friere former på en produktionsskole. Det er således ikke hensigtsmæssigt at identificere en bestemt model som den rigtige, men at pointere, at det i hvert enkelt tilfælde må afhænge af deltagerforudsætninger og formål, hvordan der skal undervises.

5. Produktionsskoleeleverne

Projektets målgruppe af produktionsskoleelever er undersøgt på to måder, dels via en spørgeskemaundersøgelse blandt de testede elever, og dels via biografiske interviews med et mindre antal testede elever. I dette kapitel fremlægges resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, som især vedrørte elevernes familiebaggrund og familiesituation, deres fritidsaktiviteter og deres uddannelsesforhold. Som baggrund for resultaterne omtaler vi nogle /udvalgte/ tidligere undersøgelser af produktionsskolernes elever.

5.1. Produktionsskolernes elever for 10 år siden

For omkring 10 år siden blev der på landsplan lavet en omfattende statistisk analyse af, hvad der kendetegner produktionsskolernes elever. På baggrund af registeroplysninger om årgangen 1996/97 (Clemmensen m.fl. 2000), tegnede analysen et generelt billede af produktionsskoleeleverne i social henseende.

Med hensyn til køn fordelte eleverne sig med ca. 56 % mandlige og 44 % kvindelige elever. Der var en lidt større andel af kvinder (omkring 50 %) på produktionsskolerne i Jylland i forhold til i resten af landet. Elevernes gennemsnitsalder var omkring 19 år, og samlet set var tre fjerdedele af eleverne yngre end 20 år. Nyere tal viser, at kønsfordelingen blandt deltagere fortsat var nogenlunde den samme i 2007 (Pedersen 2008), mens gennemsnitsalder ved optagelsen var faldet lidt.

Om elevernes baggrund for at komme på produktionsskole sondrede den nævnte analyse overordnet mellem, om det var som led i en ”formel aktiverings- eller uddannelsesramme” eller som led i såkaldt ”frit optag” (Clemmensen m.fl. 2000, s. 237). Der var store regionale forskelle i fordelingen mellem de to optagelsesformer. Fx var det i Nordjyllands Amt 36 %, der var indsluset gennem kommunal aktivering, hvilket således var en dobbelt så stor andel som på landsplan.

Tre fjerdedele af produktionsskoleeleverne havde i 1996/97 baggrund i et afsluttet 9. eller 10. klasseforløb i folkeskolen (ibid.:239). Analysen oplyser imidlertid ikke, hvorvidt eleverne havde aflagt folkeskolens afgangsprøver. Omkring 15 % af eleverne havde kun gennemført folkeskolen op til 8. klasse, hvilket indebar, at de skulle opfylde folkeskolelovens undervisningspligt på produktionsskolen.

Over halvdelen af eleverne havde påbegyndt en ungdomsuddannelse, inden de startede på produktionsskolen (ibid.:240). Den største gruppe af disse (44 %) havde været omkring en erhvervsfaglig uddannelse, mens en lille andel på 7-8 % havde afbrudt en gymnasial uddannelse. En andel på godt 40 % havde slet ikke påbegyndt nogen uddannelse.

Analysen omfattede en række oplysninger om elevernes opvækstbetingelser i barndommen. Data vedrørende gruppen af produktionsskoleelever blev i den nævnte undersøgelse sammenholdt med data fra en repræsentativ kontrolgruppe på samme antal personer, der matcher på køn, alder og bopælskommune. I forhold til kontrolgruppen var der blandt produktions-

skoleeleverne mange, der oftere havde skiftet bolig i barndommen. Blandt produktionsskoleeleverne var der 21%, der havde oplevet 5 eller flere boligskift, mens det blandt kontrolgruppen var under 8 % (ibid.:246).

Et er at skifte bolig, noget andet – og mere omfattende – er at skifte familie. Mens 61 % i kontrolgruppen var vokset op i en traditionel kernefamilie (dvs. 2 voksne i en familie), gjaldt det kun for 35 % af produktionsskoleeleverne. Omvendt havde 61 % af produktionsskoleeleverne boet i mere end en familie, mens dette kun gjaldt for 37 % i kontrolgruppen (ibid.:247). Sammenfattende konkluderede analysen, at relativt mange produktionsskoleelever har oplevet et ustabil og omskifteligt familieliv.

Der var desuden blandt produktionsskoleeleverne en stor andel (20 %) i forhold til kontrolgruppen (7,5 %), der havde været udeboende inden deres fyldte 18 år (ibid.:249). Når flere således havde været udeboende, skyldtes det ikke kun, at flere i denne gruppe flyttede tidligere hjemmefra, men også at flere havde oplevet at være anbragt uden for eget hjem. De kan have været i familiepleje eller boet hos anden familie i perioder af barndommen.

Med hensyn til forældrenes uddannelsesniveau var det blandt produktionsskoleelevernes forældre væsentligt lavere end blandt kontrolgruppens forældre. Både mødre og fædre blandt elevernes forældre havde en kortere uddannelse end kontrolgruppens forældre. Over halvdelen af mødre (54 %) havde kun en grundskoleuddannelse, mens det for kontrolgruppen var 37 %, Blandt fædre var der 42 % af elevernes og 29 % af kontrolgruppens fædre, der kun har en grunduddannelse (ibid.:255).

Samme forhold gjaldt forældrenes socioøkonomiske status (ibid.:256). Her fremgår det, at der blandt produktionsskoleelevernes forældre var betydeligt færre, der havde en overordnet/ledende funktionærstilling og ligeledes relativt færre selvstændige end blandt kontrolgruppens forældre. Mens der var lige mange faglærte blandt forældrene til produktionsskoleeleverne og kontrolgruppen, var der betydeligt flere ufaglærte og pensionister blandt produktionsskoleelevernes forældre. Desuden viser opgørelser over forældrenes bruttoindkomster (ibid.:258), at forældrenes bruttoindkomst gennemsnitligt set var væsentligt lavere blandt produktionsskoleeleverne. Specielt blandt fædre var forskellen mellem produktionsskoleeleverne og kontrolgruppen markant, idet 34 % af produktionsskoleelevernes fædre mod 14 % i kontrolgruppen lå i nederste halvdel af indkomstskaalen.

En nyere undersøgelse (Rambøll Management 2006), som evaluerer på målgruppevurderinger til produktionsskoler, tegner i forlængelse af ovennævnte ældre undersøgelse et billede af en meget resourcesvag målgruppe af elever. Denne bygger ikke detaljerede statistiske analyser, men på vurderinger fra UU-centrene og produktionsskolerne af elevernes profil. På den baggrund konkluderer undersøgelsen, at produktionsskolerne elevgruppe de seneste år er blevet mere resourcesvag, idet produktionsskolerne angiver, at en stigende andel af eleverne har misbrugsproblemer, sociale problemer eller har været involveret i kriminalitet.

En anden nyere undersøgelse, udført af Rambøll, indgår i Undervisningsministeriets kortlægning af produktionsskolesektoren (Undervisningsministeriet 2007, bilag 1). Undersøgelsen fokuserer på produktionsskoleelevernes baggrund og forudsætninger, som belyses dels via interviews med et repræsentativt udsnit af elever, dels via en registerundersøgelse af produktionsskoleelever i 2004 og 2005 sammenlignet med en kontrolgruppe med et repræsentativt udsnit af unge med samme profil hvad angår køn, alder og bopælskommune. I forhold

til familiebaggrunden viser undersøgelsen, at der blandt produktionsskoleelevernes forældre er en betydeligt større andel, som har grundskolen som højeste uddannelse, og en betydeligt mindre andel, som har en mellemlang videregående uddannelse. Der er også en større andel af produktionsskoleelevernes forældre, som er uden for arbejdsstyrken. Derimod der ikke forskel på andelen af indvandrere og efterkommere blandt produktionsskoleeleverne og i kontrolgruppen (Undervisningsministeriet 2007, bilag 1, s. 30-32).

5.2. Typer af produktionsskoleelever i dag

Sidste år fremkom en ny undersøgelse af produktionsskolernes elever, gennemført for Undervisningsministeriet af to forskere ved Aarhus Universitet. Undersøgelsen kortlagde sociale profiler og læringsformer blandt eleverne ved tre produktionsskoler i Århusområdet. Data blev indsamlet via strukturerede interviews (spørgeskemaer udfyldt af en interviewer) med 110 elever og semistrukturerede interviews med 7 elever.

Blandt resultaterne fra undersøgelsen af de 110 produktionsskoleelever kan nævnes følgende (Kirkegaard og Nielsen 2008, s. 29-30). Deltagerne var betydeligt yngre end landsgennemsnittet, idet deres gennemsnitsalder undersøgelsestidspunktet var 17,6 år. 71 % af deltagerne etniske danskere, mens 28 % havde en anden etnisk baggrund end dansk. Elevernes tidligere uddannelsesforløb svarede til det billede, som fremtræder i den officielle statistik. Lidt over halvdelen af eleverne havde afsluttet 9. klasse (52 %), en tredjedel havde afsluttet 10. klasse (32 %), mens den resterende del enten havde afsluttet 8. klassetrin (9 %) eller havde en anden uddannelse (7 %). Lidt over halvdelen af eleverne (52 %) havde afbrudt en uddannelse, oftest en erhvervsuddannelse eller en afsluttende klasse i folkeskolen.

Blandt eleverne på de tre produktionsskoler havde halvdelen (51 %) fraskilte forældre, og langt størstedelen af eleverne boede hos enten den ene forælder eller begge.

Undersøgelsen fokuserede bl.a. på produktionsskoleelevernes brug af rusmidler. Lidt over halvdelen af eleverne (59 %) var rygere, hvilket er langt over gennemsnittet for unge i denne aldersgruppe. Lidt over en fjerdedel (29 %) havde inden for de seneste tre måneder taget narkotiske stoffer (Kirkegaard og Nielsen 2008, tabel 1, s 30), og ganske mange af disse havde gjort det én eller flere gange om ugen. Også dette er langt over gennemsnittet for unge i aldersgruppen. Det drejede sig især om hash, som næsten en fjerdedel (23 %) af eleverne havde røget inden for den seneste måned. Der var således blandt de undersøgte produktionsskoleelever en stærk overrepræsentation af unge der jævnligt bruger narkotiske stoffer.

Gennem en statistisk procedure har Kirkegaard og Nielsen (2008, s 45) søgt at identificere grupper af elever med fælles mønstre i bl.a. social baggrund og valget af produktionsskoleuddannelsen. De har fundet frem til fem karakteristiske typer af elever. Det følgende er en kort sammenfatning af Kirkegaards og Niensens beskrivelse af disse typer.

Fem typer af produktionsskoleelever

Den fagspecifikke

Den fagspecifikke elevtype rummer elever, som ofte er dansk og af hankøn. Han har valgt håndværksorienterende fag på produktionsskolen og håber på en karriere inden for et håndværk. Hans mål med at gå på produktionsskolen er at finde ud af, hvad han vil med sit liv, og at tjene penge. Den fagspecifikke elevs folkeskoletid er mest af alt præget af store

boglige problemer, som har ført til skoletræthed. Han orienterer sig mod en instruktionspræget læringsstil. Han har typisk afsluttet folkeskolen med 10. klasse, og har måske været i gang med en erhvervsuddannelse. Han kommer fra en kernefamilie, hvor forældrene er ude på arbejdsmarkedet. Han oplever, at forældrene støtter ham i hans valg af produktionsskole, mens vennernes reaktioner er mere blandede. Han er ryger, tager ikke stoffer og drikker typisk alkohol en gang om ugen. Fritiden bruges typisk på venner og derefter kommer familie, kæreste og medier.

Entreprenøren

Den elevtype, Kirkegaard og Nielsen kalder entreprenøren, er ofte af hankøn og af anden etnisk baggrund end dansk. Han er orienteret mod håndværksprægede fag og vil gerne senere arbejde inden for et håndværk. Han har afsluttet 10. klasse og har typisk ikke afbrudt en uddannelse. Han har været glad for folkeskolen, men hans skoletid har været præget af mange skoleskift og problemer med undervisningen. Entreprenøren vurderer i mindre grad end den fagspecifikke, at han har fået den nødvendige hjælp til at takle de problemer, han har oplevet i skolen; han har ofte følt sig opgivet af skolen. Han orienterer sig mod en eksperimenterende læringsstil, hvor man springer ud i det og eksperimenterer med måder at gøre tingene på. Han kommer typisk fra en kernefamilie, hvor kun den ene eller ingen af forældrene arbejder. Forældrene støtter ham i at gå på produktionsskolen. Han er ikke-ryger, tager ikke stoffer men drikker alkohol i et vist omfang. Entreprenøren er især kendetegnet af en evne til at igangsætte egne projekter i sin fritid.

Den eksperimenterende

Den eksperimenterende elevelevtype kendetegnes ved at være dansk og af hankøn. På produktionsskolen er han typisk orienteret i mange forskellige retninger, men overvejende inden for håndværksfag, medie, servicefag og musik. Hans mål med at gå på produktionsskole er at finde ud af, hvad han vil med sit liv, og at bruge skolen som et springbræt til videre uddannelse. Han har afbrudt en tidligere uddannelse, f.eks. erhvervsskole eller 10. klasse. Hans tid i folkeskolen har været præget af problemer og skoleskift. Han foretrækker at lære ved at prøve ting af, springe ud i det og eksperimenterer. Begge hans forældre arbejder. De er skilt, og han bor hos den ene af dem. Forældrene støtter valget af produktionsskolen. Han er ryger, ryger ofte hash og drikker alkohol typisk én gang om ugen. Han vurderer, at det at tage stoffer har konsekvenser for skoletiden.

Den kreativt orienterede

Hvor de tre ovenfor nævnte typer overvejende rummede drenge, er den kreativt orienterede elevtype dansk og af hunkøn. Hun er på produktionsskolen orienteret mod fag inden for medier, kreative fag, servicefag samt pædagogik. Hun vil bruge skoleopholdet som springbræt til videre uddannelse inden for disse områder. Hun har afsluttet 10. klasse og har typisk ikke afbrudt en uddannelse. Hendes tid i folkeskolen har været præget af problemer, herunder mobning, skoleskift, og problemer med lærerne og faglige vanskeligheder. Dette har ifølge hende selv ført til skoletræthed. Hun foretrækker en instruktionsorienteret læringsstil. Hendes forældre er skilt, og hun bor hos den ene af dem. Begge hendes forældre arbejder, og de støtter hende i, at opholdet på produktionsskolen er en god idé. Hun er ryger og drikker alkohol, men tager ikke stoffer.

Den uddannelsesorienterede

Den uddannelsesorienterede type rummer især elever af hunkøn med anden etnisk baggrund. Denne elevtype orienterer sig mod kreative fag og kontor og handel. Hendes mål med at gå på produktionsskolen er at videreudanne sig og at finde ud af, hvad hun vil med sit liv. Hun har typisk ikke afbrudt en uddannelse. Hun har været glad for folkeskolen, og synes ikke, hun ikke har haft problemer i skolen. Dog har der i nogle tilfælde været vanskeligheder i forhold til matematik. Hun er orienteret mod en abstrakt læringsstil, hvor der bl.a. indgår opgaver med udgangspunkt i teori. Hun kommer fra en kernefamilie, hvor enten den ene eller ingen af forældrene arbejder. Forældrene støtter overvejende opholdet på produktionsskolen, men flere forældre end inden for de andre typer er skeptiske over for ideen. Også blandt vennerne er nogle skeptiske. Hun er ikke-ryger, tager ikke stoffer og drikker ikke alkohol. Hun bruger først og fremmest sin fritid på familie, dernæst på venner, sport, kæreste og medier.

Kilde: Kirkegaard og Nilsen 2008, s 46-55.

I analysen af vores materiale har vi også overvejet, om vi kunne identificere og beskrive karakteristiske typer. Vi har imidlertid ikke fundet frem til typer, som på tilfredsstillende vis kunne beskrive eleverne. Derfor kategoriseres eleverne i den kvantitative analyse ud fra forskellige baggrundsfaktorer (som f.eks. køn og forældres uddannelsesbaggrund), mens den kvalitative analyse beskriver udvalgte elevers situation og forløb mere dybtgående.

5.3. Karakteristik af de testede produktionsskoleelever

Der er indsamlet spørgeskemaoplysninger om de testede elever. Det er sket ved Taleinstituttets mellemkomst, idet spørgeskemaerne er blevet udfyldt af talepædagogerne i forbindelse med optagelse af anamnese for de pågældende elever. Der er indsamlet i alt 307 spørgeskemaer, heraf 179 fra drenge, 121 fra piger og 7 fra elever, hvor der ikke er opgivet køn.

Der er tale om en bestemt gruppe produktionsskoleelever, nemlig dem som er blevet udvalgt til testning. Det er dog ikke alle disse elever, vi har oplysninger om. Antallet af elever henvist til testning indtil januar 2009 er ifølge Taleinstituttets oplysninger 590 elever, hvoraf 526 elever er blevet undersøgt/testet. I den periode, hvor spørgeskemaundersøgelsen er blevet gennemført, dvs. fra 1.2.2007 til 31.12.2008 er der blevet henvist 404, hvoraf 378 elever er blevet testet. Ud af disse elever, har vi således modtaget oplysninger om 307, hvilket vil sige en andel på over 80 % eller ca. fire femtedele af disse.

I det følgende beskrives de testede elever på grundlag af oplysningerne fra spørgeskemaerne. Det sker i form af tabeller, hvor eleverne nogle tilfælde optræder som samlet gruppe, i andre tilfælde er fordelt efter forskellige baggrundsfaktorer. Den hyppigst optrædende baggrundsfaktor er køn, ikke fordi der nødvendigvis er væsentlige kønsforskelle, men fordi køn er en klar og enkel kategorisering. I nogle tilfælde er andre baggrundsfaktorer inddraget, som f.eks. forældres uddannelsesniveau og familieforholdene.

For at kunne sammenligne de testede produktionsskoleelever med andre unge inddrages i et vist omfang oplysninger fra andre undersøgelser.

I den nedenstående tabel er eleverne fordelt på alder og køn. Det fremgår, at gruppen rummer flere drenge end piger, og flere personer over 18 år end under 18 år. Andelen af personer over 18 år er lidt større hos pigerne end hos mændene.

Eleverne fordelt på alder og køn, kolonneprocenter

	Dreng	Pige	Antal
Under 18	47 %	41 %	131
18 og derover	53 %	59 %	165
Alle	59 %	41 %	
Antal	176	120	296

For 7 elever mangler oplysninger om køn, for 5 elever mangler oplysninger om alder

Elevernes forældre, familieforhold og opvækstforhold

Produktionsskolernes elever har generelt noget færre ressourcer at trække på end flertallet af unge, og man må regne med, at det i særlig grad gælder de testede elever. Blandt andet derfor er der i undersøgelsen spurgt til, hvilket uddannelsesniveau elevernes forældre havde. I nedenstående tabel sammenlignes uddannelsesniveaut for elevernes mødre og fædre. Elevernes forældre følger det generelle mønster med, at lidt flere fædre har en faglært uddannelse og lidt flere mødre har en mellemlang videregående uddannelse, men forskellene er beskedne.

Mors og fars højeste opnåede uddannelse, kolonneprocenter

	Far	Mor
Grundskole (9.-10. klasse)	21 %	20 %
Studentereksamen, HF, HTX, HHX	1 %	2 %
Erhvervs- eller faglært uddannelse	18 %	14 %
Kort videregående uddannelse (max 3 år)	1 %	0 %
Mellemlang videregående uddannelse (over 3 år)	3 %	7 %
Lang videregående uddannelse (5 år)	1 %	2 %
Ved ikke	29 %	28 %
Ubesvaret	27 %	26 %
Antal	307	307

På landsplan gælder det for 17 % af alle 17-årige, at ingen af forældrene har en uddannelse, som giver erhvervskompetence (det vil sige en erhvervsfaglig uddannelse eller en videregående uddannelse) (Petersen og Nielsen 2008, s 98). Ved første øjekast er det nogenlunde på niveau med, at 20-21 % af produktionsskoleelevernes forældre har afsluttet deres uddannelsesforløb efter grundskolen. Men som det fremgår, er det kun lidt under halvdelen af eleverne, som har givet oplysninger om forældrenes uddannelsesbaggrund. Så det er kun for omkring en fjerdedel af eleverne vi ved, at én eller begge forældre har en erhvervskompetencegivende uddannelse. Der ”gemmer sig” givetvis flere forældre med sådanne uddannelser blandt dem, hvor uddannelsesniveaut ikke er oplyst. Men der er omvendt ingen tvivl om, at forældrenes uddannelsesniveau er klart lavere end for de 17-årige på landsplan. Her gælder det for 83 %, at enten begge forældre eller én af dem har en uddannelse, som giver erhvervskompetence (Petersen og Nielsen 2008, s 98).

De bekræftes, når man ser på forældrenes beskæftigelse og stillinger i arbejdslivet. Her er datagrundlaget bedre, idet der kun mangler oplysninger for omkring en femtedel af fædre og en tiendedel af mødre. Som det fremgår af nedenstående tabel, kommer flertallet af eleverne fra lavere sociale lag.

Faders og moders erhvervs-/beskæftigelsesforhold, kolonneprocenter

	Far	Mor
Uden beskæftigelse	16 %	32 %
Laveste lønmodtagerniveau (ufaglært)	42 %	40 %
Mellemste lønmodtagerniveau (faglært, funktionær, herunder lærer, sygeplejerske, pædagog)	14 %	16 %
Højeste lønmodtagerniveau (med ledende funktioner, akademiske professioner)	3 %	2 %
Selvstændig	7 %	1 %
Ved ikke	9 %	4 %
Ubesvaret	9 %	6 %
Antal	307	307

Det gælder for 58 % af fædre og 72 % af mødre, at de enten er uden beskæftigelse eller er ufaglærte. Størstedelen af de forældre, som oplyses at være uden beskæftigelse, er formodentlig uden for arbejdsstyrken. I forhold til befolkningen, både på landsplan og i Nordjylland, er disse grupper stærkt overrepræsenteret, og gruppen af faglærte og funktionærer er stærkt underrepræsenteret blandt de testede elevers forældre. Der er et stærkt element af social arv i rekrutteringen til produktionsskolerne.

Den nyere registerundersøgelse, som Rambøll har udført for Undervisningsministeriet, bekræfter som tidligere omtalt, at i forhold til en repræsentativ kontrolgruppe er der en større andel af produktionsskoleelevernes forældre, som har grundskolen som højeste uddannelse; en mindre andel, som har en mellemlang videregående uddannelse, samt at en større andel, som er uden for arbejdsstyrken. (Undervisningsministeriet 2007, bilag 1, s. 30-32).

Der er i undersøgelsen spurgt til elevernes familieforhold, herunder om deres forældre er skilt eller stadig samboende og om eleven er anbragt uden for hjemmet, i plejefamilie eller på institution. Det gælder for lidt under halvdelen af eleverne, nemlig 45 %, at forældrene fortsat er samboende. På landsplan er det 59 % af alle 17-årige, som bor sammen med begge deres forældre (Petersen og Nielsen 2008, s 73). Selv om de to tal ikke er helt sammenlignelige er det tydeligt, at de testede elever i betydeligt højere grad end gennemsnittet af unge kommer fra hjem, hvor forældrene er skilt. Som det fremgår af nedenstående tabel, er andelen af brudte familier noget højere blandt drengene.

Eleverne fordelt efter køn og familiestatus

	Kernefamilie	Blandet familie	Plejefamilie	Enlig forældre	Institution	Antal
Dreng	42 %	12 %	3 %	42 %	1 %	175
Pige	52 %	13 %	1 %	35 %	.0 %	120

Der er generelt sammenhæng mellem uddannelsesniveau og familietype. Forældrene i brudte familier har i gennemsnit lavere uddannelsesniveau end forældrene i familier, som bliver sammen. Hvis et barn bor i en delt familie, er der i 16 % af tilfældene tale om et forældrepar,

hvor begge kun har en grundskoleuddannelse. Hvis barnet bor sammen med begge forældre er det kun i 8 % af tilfældene, at begge forældre ikke har andet end grundskoleuddannelse (Petersen og Nielsen 2008, s. 100)

En mulig konsekvens af forældres skilsmisse kunne være, at de unge i højere grad søgte væk fra hjemmet og boede alene. Denne mulighed belyses i nedenstående tabel, men bekræftes ikke. Andelen af unge, som bor alene, er lige stor blandt unge med samboende forældre og unge med skilte forældre.

Eleverne fordelt hjem/familietype og hvem de bor sammen med, rækkeprocenter

	Bor alene	Familie	Andre	Total
Hel familie (samboende forældre)	14 %	80 %	6 %	138
Brudt familie (skilte forældre)	14 %	75 %	11 %	155
Anbragt uden for hjemmet (plejefamilie eller institution)	25 %	25 %	50 %	8
Ikke oplyst	40 %	60 %	.0 %	5

I den samlede gruppe af testede elever er det 15 %, som bor alene, mens 76 % bor sammen med familie og 9 % bor sammen med andre. Denne fordeling virker umiddelbart normal for aldersgruppen, men vi har ikke sammenlignelige oplysninger for alle unge i landet eller i Nordjylland.

Skilsmisser er som regel forbundet med flytning, og selv om børnene i mange tilfælde bliver på den tidligere bopæl sammen med én af forældrene, må man antage børn med skilte forældre flytter mere, og at det kan være en risikofaktor for børnenes situation. Sammenhængen mellem skilsmisser og flytning bekræftes i den følgende tabel.

Eleverne fordelt efter hjem/familietype og antal tidligere bopæle, rækkeprocenter

	Samme bopæl hele livet	1 tidligere bopæl	2 eller flere tidligere bopæle	Ubesvaret	Antal
Hel familie (samboende forældre)	18 %	20 %	54 %	8 %	139
Brudt familie (skilte forældre)	4 %	9 %	85 %	3 %	155
Anbragt uden for hjemme (plejefamilie eller institution)	13 %	0 %	88 %	0 %	8
Ikke oplyst	20 %	0 %	80 %	0 %	5

Blandt de unge fra skilte familier er det næsten ingen, som har haft samme bopæl hele livet, og mere end fire femtedele, som har haft 2 eller flere tidligere bopæle.

Et væsentligt aspekt af familieforholdene er, hvor meget de unge er sammen med deres familie. Der er derfor i undersøgelsen blevet spurgt til, om der er familie eleven jævnligt ses med. Blandt de testede elever oplyser 63 %, at det er der. På spørgsmålet om, hvem det nærmere er, svarer 46 % at det er stort set alle.

Når nu tre fjerdedele af eleverne bor sammen med familie, er det en lav andel, som oplyses at ses jævnligt med familie. Der er imidlertid 23 % af eleverne ikke har besvaret dette spørgsmål, så man må antage at den reelle andel, der ses jævnligt med familie, er noget højere.

Man kan antage, at det især er de ældste af eleverne, som ikke ser familie så hyppigt. Denne antagelse bekræftes imidlertid ikke i undersøgelsen, hvilket fremgår af nedenstående tabel.

Eleverne fordelt efter alder og hvor tit de ses med familie. Rækkeprocenter

	Hver uge	Hver måned	Nogle gange om året	Sjældnere	Total
14-17 år	45 %	38 %	17 %	0	82
18-24 år	42 %	33 %	23 %	2 %	112

Forskellen på elever under og over 18 år er så beskeden, at den ikke kan tillægges betydning. Man kan ligeledes antage, at jo ældre eleverne bliver desto mere vil de bosætte sig andre steder end hos eller i nærheden af forældrene. Heller ikke denne antagelse bekræftes ikke i undersøgelsen. Som det fremgår af nedenstående tabel er der ingen reel forskel på, hvor tæt de yngre og de ældre elever bor på familien.

Eleverne fordelt efter alder og hvor tæt de bor på familien. Rækkeprocenter

	I samme by/landsdel	I anden landsdel	I udlandet	Ved ikke	Total
15-17	79 %	17 %	2 %	1 %	87
18-24	81 %	19 %	0 %	0 %	116

Elevernes familiesituation er ikke kun et spørgsmål om forholdene på undersøgelsestidspunktet, men også om hvilke familieforhold, eleverne er vokset op under. Et element i dette er, hvem eleverne har været sammen med under opvæksten. Dette spørgsmål er besvaret for næsten alle eleverne. I nedenstående tabel er forskellige typer relationspersoner rangordnet efter, hvor stor en andel af eleverne der er vokset op sammen med dem.

Hvem er eleverne vokset op sammen med?

Mor	94 %
Søskende	80 %
Far	70 %
Papfar	13 %
Plejeforældre	5 %
Halvsøskende	5 %
Andre	4 %
Papmor	3 %
Antal	307

Moren har været til stede under opvæksten for næsten alle, mens faren har været det for lidt over to tredjedele. Fire femte dele er vokset op sammen med søskende.

På landsplan har tre ud af fire 17-årige kun boet sammen med to forskellige voksne (i næsten alle tilfælde far og mor) i løbet af deres liv. 16 % havde boet sammen med tre voksne, hvor den tredje som regel var morens partner (Petersen og Nielsen 2008, s. 94). Selv om tallene fra nærværende undersøgelse ikke er helt sammenlignelige ser det ud til, at det blandt de testede produktionsskoleelever er en lidt lavere andel, som kun har boet sammen med to forskellige voksne.

Elevernes fritidsaktiviteter

I undersøgelsen er der spurgt til, hvilke fritidsaktiviteter eleverne deltager eller har deltaget i. Ikke ud fra bestemte forventninger om, hvordan fritidsaktivitet hænger sammen med rekruttering til produktionsskole og med sproglige vanskeligheder, men ud fra en åben forventning om at kunne lokalisere eventuelle karakteristiske mønstre. Der er især spurgt til fire typer fritidsaktiviteter, sport musikudøvelse, foreningsliv og avislæsning. Nedenstående tabel viser andelen af drenge og piger, som deltager eller har deltaget i sports- og musikaktiviteter.

Fritidsaktiviteter, som eleverne har gået til, fordelt på køn, rækkeprocenter

	Sport	Musik	Andet	Ingen	Antal
Drenge	85 %	6 %	31 %	9 %	179
Piger	83 %	15 %	39 %	9 %	121

7 elever har ikke besvaret spørgsmålet

Til sammenligning kan nævnes en undersøgelse af børns og unges fritidsvaner i Høje-Tåstrup kommune (Henriksen 2002). Her viste det sig, at næsten to tredjedele (62 %) gik til sport i en sportsklub eller en idrætsforening. Derudover var der 17 % som dyrkede sport uden at være med i klub eller forening (Henriksen 2002, s 49). Der var to overordnede tendenser i deltagelsesmønsteret, relateret til køn og alder. For det første gik drengene generelt set oftere til sport i en klub end pigerne og for det andet gik en større andel blandt de yngre til sport i en klub end blandt de ældre. Hvor deltagelsen blandt de 16-17-årige var 47 %, var den blandt de 18-20-årige nede på 36 % Samme tendenser er også fremgået af tidligere undersøgelser, gennemført bl.a. af Socialforskningsinstituttet (Fridberg 1999).

Produktionsskoleelevernes deltagelse i sport følger ret præcist samme mønster. Både blandt drenge og piger har mere end otte ud af ti på et tidspunkt gået til sport. En del af disse dyrker stadig sport, men en betydeligt mindre del, som det fremgår af nedenstående tabel:

Sportsaktivitet og træning, fordelt på køn, rækkeprocenter

	Dyrker eleven sport?	Procentgrundlag	Træner eleven mere end to gange om ugen?	Procentgrundlag
Dreng	36 %	176	41 %	107
Pige	31 %	118	27 %	63

Andelen af elever, som fortsat dyrker sport, svarer nogenlunde til andelen blandt de 18-20-årige i Høje-Tåstrup. Også hvad angår den aktuelle sportsudøvelse ligger pigernes deltagelse på et lidt lavere niveau end drengenes, og forskellen mellem piger og drenge er mere markant, når aktiviteten er hyppigere.

Eleverne nævner mange forskellige slags sport. Styrketræning (nævnt af 17, dog ofte sammen med noget andet), fodbold (nævnt af 14) og ridning (nævnt af 11) er de tre hyppigst nævnte typer sport. Også Høje-Tåstrup-undersøgelsen peger på, at fodbold er meget populær blandt drenge, men at bodybuilding mm. dyrkes mere og mere, jo ældre eleverne bliver (Henriksen 2002, s. 57). Derimod nævnes ridning ikke blandt de udbredte former for sport i denne undersøgelse.

Som det fremgår ovenfor oplyste 5 % af drengene og 15 % af pigerne, at de tidligere har dyrket musik. Det er nogenlunde på niveau med den andel af børnene (ikke de unge) i Høje

Taastrup-undersøgelsen, som gik til musikskole – 6 % drenge og 8 % piger (Henriksen 2002, s. 64). Kønsforskellen er dog mere markant blandt produktionsskoleeleverne. Mere overraskende er det, at da produktionsskoleeleverne blev spurgt, om de spillede et instrument, svarede hele 22 % af drengene og 14 % af pigerne ja. Blandt de instrumenter, som nævnes, er de fleste knyttet til at sammenspil i band – bas, elguitar, keyboard, trommer, saxofon mm. Det er sandsynligt, at en betydelig del af denne musikudøvelse er knyttet til musiklinjer på produktionsskolerne.

Eleverne blev spurgt, om de var med i en forening. 20 % af drengene og 21 % af pigerne svarede ja. Blandt de foreninger, som blev nævnt, var de fleste knyttet til sportsudøvelse. Der var også flere elever med i spejderorganisationer, jagtforeninger mm.

Eleverne blev også spurgt, om de læste avis. Avislæsning er en fritidsaktivitet, som siger noget om de unges viden og interesse for at opsøge viden, men den er selvfølgelig særlig relevant for unge, som har sproglige vanskeligheder af den ene eller den anden slags.

Det har i mange år været en faldende andel af de unge, som læser avis. Hvor man i midten af 1960'erne kunne regne med at næsten 80 % af alle unge mellem 15 og 18 år læste avis dagligt, var der omkring år 2000 kun 52 % af de unge, der dagligt kiggede i avisen (Fridberg 2001). Udviklingen er selvfølgelig forbundet med væksten i de elektroniske medier, som omgiver unge med information af mange slags. Dog er det muligt, at de seneste års fremvækst af gratisaviser igen har forøget unges avislæsning lidt. Avisen bruges af mange unge primært til at orientere sig i f.eks. TV programmer og annoncering af forskellige tilbud. De unge avislæsere orienterer sig især mod artikler, der handler om sport, kriminalstof, ulykker, lokale nyheder og landsdækkende nyheder.

Mellem en femtedel og en fjerdedel af produktionsskoleeleverne oplyser, at de læser avis, jfr. nedenstående tabel.

Læser eleven avis? Fordelt efter køn

	Ja	Nej	Ubesvaret	Total
Drenge	21 %	37 %	41 %	179
Piger	26 %	38 %	36 %	121

Der er dog en stor andel, som ikke har besvaret spørgsmålet. Derfor er den faktiske andel af avislæsere formodentlig lidt højere; men den er givetvis betydeligt under det gennemsnitlige niveau blandt alle unge, som ifølge de eksisterende undersøgelser ligger omkring 50 %

Avislæsning er ifølge andre undersøgelser én af de fritidsaktiviteter, hvor forskelle i sociale og kulturelle ressourcer slår igennem. Nedenstående tabel, hvor avislæsningen er relateret til mødrenes uddannelsesniveau, bekræfter dette.

Læser eleven avis? Fordelt efter moders højeste uddannelsesniveau

	Ja	Nej	Ubesvaret	Total
Grundskole (9.-10 klasse)	24 %	42 %	34 %	62
Erhvervs- eller faglært uddannelse	30 %	32 %	39 %	44
Studentereksamen, HF, HTX, HHX samt videregående uddannelse	31 %	31 %	37 %	35
Ved ikke	29 %	48 %	23 %	86
Ubesvaret	14 %	28 %	59 %	80

Der er en større andel af avislæsere blandt de elever, hvis mødre har gennemført en uddannelse efter grundskolen. Forskellen er dog ikke markant, og den er samtidig forbundet med usikkerhed, fordi over en fjerdedel ikke har besvaret spørgsmålet.

Spørgsmålet om elevernes erfaringer med ferie er blevet stillet af flere grunde. Det handler dels om at belyse, hvor meget eleverne har holdt, og i hvor høj grad de har prøvet at besøge lande uden for Danmark. Men det handler også om at belyse ferien som led i familiemønsteret. Elevernes erfaringer med forskellige aspekter af ferieafholdelse sammenfattes i nedenstående tabel.

Elevernes erfaringer med ferie

		Ikke oplyst	Procentgrundlag
Har holdt ferie inden for det sidste år	22 %	65 %	307
Holdt ferien sammen med familie	65 %	6 %	307
Holdt ferie i Danmark	61 %	6 %	307
Holdt ferie i udlandet	33 %	6 %	307
Har besøgt lande i Europa	82 %	2 %	307
Har besøgt lande uden for Europa	14 %	2 %	307

Oplysningerne om ferieafholdelse er ikke brugbare, fordi oplysningerne kun dækker en tredjedel af eleverne. To tredjedele af eleverne har holdt ferie sammen med familien; det er formodentligt et ret lavt niveau, men vi har ikke umiddelbart kunnet finde sammenlignelige oplysninger. Der er en klar modstrid mellem oplysningerne om, at 33 % har holdt ferie i udlandet, og at 82 % har besøgt lande i Europa. En mulig forklaring er, at eleverne har været i udlandet som led i deres skolegang og derfor ikke regner det som ferie. Alt i alt peger oplysningerne på, at en stor del af eleverne har erfaringer fra besøg i udlandet, men at de formodentlig i mindre omfang en andre unge har holdt ferie sammen med forældrene.

Uddannelsesforhold og uddannelsesplaner

Produktionsskolerne er en mellemstation i uddannelsessystemet, en skoleform for unge som ikke umiddelbart er gået videre fra grundskolen ungdomsuddannelserne. Unge, som eller som er løbet ind i vanskeligheder efter at have påbegyndt en ungdomsuddannelse, eller som uden held har forsøgt at komme ind på arbejdsmarkedet. Der er i undersøgelsen blevet spurgt efter elevernes uddannelsesforløb før produktionsskolen.

Elevernes skoleerfaring, fordelt efter køn

	Folkeskole	Friskole/ privatskole	Efterskole	Påbegyndt ungdoms- uddannelse	Har erhvervs- erfaring	Antal
Dreng	99 %	12 %	43 %	74 %	44 %	179
Pige	96 %	12 %	52 %	66 %	38 %	121

Næsten alle har gået i folkeskole. Lidt over hver tiende har gået i friskole eller privatskole. Det kan måske betyde, at en del elever har skiftet fra folkeskole til privatskole under skoleforløbet, men det er ikke sikkert, at forskellen mellem folkeskole og friskole/privatskole har været helt klar for eleverne. Andelen, som har gået på efterskole, kan virke høj, men skal vurderes i forhold til, at det i de senere år har været op mod halvdelen af alle unge, som har

gennemført 10. klasse på efterskole (Undervisningsministeriet 20xx). Omkring halvdelen af eleverne (48 %) oplyser, at de har folkeskolens afsluttende prøve i et eller flere fag.

Tre fjerdele af drengene og to tredjedele af pigerne har påbegyndt (og afbrudt) en ungdomsuddannelse, inden de kom på produktionsskole. Elevernes nærmere oplysninger om disse uddannelser viser, at langt de fleste har været i gang med en erhvervsuddannelse; kun 2 drenge og 7 piger har haft påbegyndt en almen ungdomsuddannelse.

Omkring to femtedele af eleverne, en lidt større andel blandt drenge end blandt piger, oplyser, at de har erhvervs erfaring. Deres nærmere oplysninger viser, at erfaringerne vedrører et bredt udsnit af den type jobs, unge kan få. Fx har mange gået med aviser, men der er også andre servicejobs, fabriksarbejde, lagerarbejde mm.

Disse oplysninger er i overensstemmelse med, hvad vi generelt ved om sammenhængen mellem forældres og børns uddannelsesniveauer. Som det bl.a. fremgår hos Petersen og Nielsen (2008), er der blandt unge, som er i gang med en erhvervsfaglig uddannelse, en overrepræsentation af fædre, som enten ikke har nogen uddannelse eller grundskolen eller har en erhvervsfaglig uddannelse, jfr. nedenstående tabel.

17-årige, som er i gang med en erhvervsuddannelse eller ikke er i gang med en uddannelse, på landsplan, fordelt efter fars højeste uddannelse

Fars uddannelse	I gang med erhvervsuddannelse	Ikke i gang
Grundskole	27 %	25 %
Gymnasial	11 %	13 %
Erhvervsfaglig	25 %	15 %
MVU	9 %	9 %
LVU	5 %	6 %
Død/uoplyst	18 %	29 %
Ialt	21 %	17 %

Baseret på oplysninger om 65.216 17-årige. Efter Petersen og Nielsen (2008), s 107.

En indikator på, om eleverne i folkeskolen har haft faglige vanskeligheder, er om de har modtaget specialundervisning. Derfor rummede spørgeskemaet spørgsmål om dette. I nedenstående tabel er samlet oplysninger om, hvor stor en andel elever, der har modtaget specialundervisning, hvor længe og i hvilke fag.

Har eleverne modtaget specialundervisning, hvor længe og i hvilke fag?

	Ja	Ikke besvaret spørgsmål
Har modtaget specialundervisning	50 %	38 %
Har modtaget specialundervisning i 1-5 år	23 %	52 %
Har modtaget specialundervisning i over 5 år	18 %	52 %
Har modtaget specialundervisning i dansk	41 %	56 %
Har modtaget specialundervisning i matematik	33 %	56 %

Procentgrundlaget er for alle spørgsmål 307 elever

Ligesom ved en række andre spørgsmål savnes der også her oplysninger om en stor del af eleverne – to femtedele i hovedspørgsmålet og over halvdelen i de uddybende spørgsmål. Derfor skal oplysningerne tolkes med forsigtighed. Det er imidlertid klart, at niveauet er langt højere end gennemsnittet. I 2005 var der ca. 14.000 elever i folkeskolens specialklasser

(Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2007, s. 57), hvilket svarer til ca. 2,5 % af det samlede elevtal.

Der antages ofte at være sammenhæng mellem familiers skilsmisser og børns vanskeligheder i skolen. De indsamlede oplysninger om produktionsskoleeleverne giver muligheder for at belyse denne sammenhæng, og det er forsøgt i nedenstående tabel. Antagelsen bliver ikke bekræftet for disse elevers vedkommende, idet andelen, som har modtaget specialundervisning, faktisk er en smule højere for de samboende forældre end de skilte. Forskellen er dog for lille til at have betydning, og udsagnskraften svækkes af, at over en tredjedel ikke har besvaret spørgsmålet.

Eleverne fordelt efter hjem/familie typer og om de har modtaget specialundervisning, rækkeprocenter

	Modtaget specialundervisning	Ikke modtaget specialundervisning	Ikke besvaret	Antal
Hel familie (samboende forældre)	53 % (74)	8 % (11)	39 % (54)	139
Brudt familie (skilte forældre)	49 % (76)	14 % (22)	37 % (57)	155
Anbragt uden for hjemmet (plejefamilie eller institution)	(3)	(1)	(4)	8
Ikke oplyst	0	(1)	(4)	5

Der blev i undersøgelsen også indsamlet oplysninger om, hvor længe de testede elever havde gået på produktionsskolen. I nedenstående tabel er svarene opgjort på køn og alder.

Eleverne fordelt efter alder, varighed af produktionsskoleophold og køn, rækkeprocenter

	Under 3 mdr. på skole	3-9 mdr. på skole	Over 9 mdr. på skole	Ikke besvaret	Antal
Dreng 14-17	16 %	23 %	10 %	41 %	82
Dreng 18-24	33 %	24 %	7 %	35 %	94
Pige 14-17	33 %	24 %	2 %	41 %	49
Pige 18-24	28 %	24 %	13 %	35 %	71

Den gruppe, som skiller sig lidt ud, er drenge under 18 år. Det er en mindre dele af denne gruppe, som har korte ophold (under tre måneder) på produktionsskolen. Det kunne være tegn på, at denne gruppe har særlige vanskeligheder med at komme videre i et uddannelsesforløb. Men eftersom der også her savnes oplysninger for en betydelig dele af eleverne, er det svært at tolke på resultaterne.

Der er indsamlet oplysninger om elevernes begrundelser for at lade sig teste. I nedenstående tabel er begrundelserne sammenholdt med oplysninger om, på hvilket niveau eleverne har afsluttet deres hidtidige uddannelsesforløb. Dette niveau ser ikke ud til at spille en rolle for begrundelserne; omkring halvdelen af eleverne ser det som deres eget valg, og omkring en fjerdedel siger, at de har fulgt oplysninger fra skolen eller professionelle rådgivere. Det er bemærkelsesværdigt, at forældrene stort set ikke tillægges nogen rolle i denne sammenhæng.

Eleverne fordelt efter sidst afsluttede eksamen og begrundelse for at lade sig teste, rækkeprocenter

	Elevens eget valg/forslag	Forældrenes ønske	Opfordring fra skolen / professionelle	Andet og ved ikke	Ikke oplyst	Antal
3.-8. klasse	53 %	0 %	27 %	3 %	17 %	30
9. klasse	57 %	2 %	19 %	5 %	17 %	143
10. klasse	49 %	2 %	26 %	3 %	20 %	117

NB: 5 elever, som oplyser enten 1 g, hg2 eller modtageklasse er ikke medtaget

Produktionsskolernes rolle som ”mellemstation” i uddannelsessystemet gør det vigtigt at se på, hvilke planer for videre uddannelse eller oplæring, eleverne har eller udvikler i løbet af opholdet på produktionsskolen. Eleverne har i undersøgelsen oplyst deres konkrete planer, og disse er efterfølgende blevet kodet i forskellige kategorier. I nedenstående tabel ses uddannelsesplanerne fordelt efter køn.

Eleverne fordelt efter køn og uddannelsesplaner, rækkeprocenter

	Studenter-eksamen, videregående studier	Erhvervsskole, faglig uddannelse	Erhvervsarbejde, praktik	Andet og ved ikke	Ikke oplyst	Antal
Dreng	6 %	41 %	4 %	30 %	19 %	179
Pige	13 %	36 %	3 %	21 %	26 %	121

Selv om der savnes oplysninger fra en stor del af eleverne fremgår det, at den mest udbredte plan drejer sig om en erhvervsfaglig uddannelse. Kun en lille del planlægger en studieforberedende uddannelse, og endnu færre planlægger erhvervsarbejde eller praktik. Det betyder, at elevernes planlagte uddannelser i det store hele svarer til de uddannelser, de allerede har været i gang med. Produktionsskolen er for de fleste en forberedelse til et nyt forsøg på at få en erhvervsfaglig uddannelse. Det skal dog understreges, at erhvervsfaglig uddannelse er en bred kategori, som dækker over mange andre uddannelsesmuligheder end traditionelle fag ved teknisk skole.

5.4. Sammenfatning

Den gennemførte spørgeskemaundersøgelsen tegner et billede af elevernes familiebaggrunde og familiesituation, deres fritidsaktiviteter og deres uddannelsesforhold. Som baggrund for resultaterne er kort omtalt nogle tidligere undersøgelser af produktionsskolernes elever.

En registerbaseret undersøgelse af produktionsskoleeleverne i 1996-97 viste, at i forhold til en kontrolgruppe af unge i samme aldersgruppe havde en langt større andel af produktionsskoleelever boet i mere end en familie. Forældrenes uddannelsesniveau var væsentligt lavere blandt produktionsskoleelevernes forældre end blandt kontrolgruppens forældre, og samtidig var der blandt produktionsskoleelevernes forældre betydeligt færre, der havde en overordnet/ledende funktionærstilling eller var selvstændige, mens der var betydeligt flere ufaglærte og pensionister blandt produktionsskoleelevernes forældre. En nyere registerbaseret undersøgelse af produktionsskolelever i 2004 og 2005 viser i det store hele samme billede.

En anden nyere undersøgelse, som omfatter eleverne ved tre produktionsskoler i Århusområdet, har søgt at identificere typer (sociale profiler) af elever. Den beskriver fem typer, nemlig den fagspecifikke, entreprenøren, den eksperimenterende, den kreativt orienterede

og den uddannelsesorienterede. I forlængelse heraf diskuterer den hvilke karakteristiske læringsformer, som knytter sig til de forskellige typer elever. Vi arbejder ikke med disse typer, men de kan medvirke til at sætte elevernes fortællinger (i næste kapitel) i relief.

I nærværende projekt er der indsamlet spørgeskemaoplysninger om de testede elever. I praksis er spørgeskemaerne blevet udfyldt af talepædagogerne i forbindelse med optagelse af anamnese for de pågældende elever. Der er indsamlet i alt 307 spørgeskemaer, hvilket svarer til ca. fire femtedele af de testede elever. Ved en del af spørgsmålene savnes der svar fra en hel del elever, og det skaber usikkerhed i fortolkningen af resultaterne og i sammenligning med andre undersøgelser.

Hvad angår de unges familiebaggrund bekræfter undersøgelsen på de fleste punkter resultaterne fra andre undersøgelser. Forældrenes uddannelsesniveau er klart lavere end for de 17-årige på landsplan. Personer uden beskæftigelse og ufaglærte personer er stærkt overrepræsenteret blandt de testede elevers forældre, og gruppen af faglærte og funktionærer er stærkt underrepræsenteret. De testede elever kommer også i højere grad end gennemsnittet af unge fra hjem, hvor forældrene er skilt. Dette har dog tilsyneladende ikke betydet, at de unge i højere grad end andre er søgt væk fra hjemmet og bor alene. Moren har været til stede under opvæksten for næsten alle, mens faren har været det for lidt over to tredjedele.

Undersøgelsen belyser også produktionsskoleelevernes fritidsaktiviteter, herunder sport, musik, foreningsliv, avislæsning og ferier. Hvad angår sport har lidt mere end fire femtedele deltaget på et tidspunkt, og omkring en tredjedel gør det stadig. Andre undersøgelser tyder på, at det svarer til det generelle mønster hos unge i aldersgruppen. Omkring en femtedel af produktionsskoleeleverne er aktive musikudøvere, og det er ifølge andre undersøgelser en betydeligt større andel end i aldersgruppen som helhed. Det er sandsynligt, at en betydelig del af denne musikudøvelse er knyttet til musiklinjer på produktionsskolerne.

Ifølge eksisterende undersøgelser er det omkring halvdelen af alle unge, som læser avis. Selv om resultaterne af nærværende undersøgelse er usikre, fordi mange ikke har besvaret dette spørgsmål, er niveauet for avislæsning givetvis lavere blandt de testede produktionsskoleelever.

Hvad angår ferie og udlandsrejser viser undersøgelsen, at en stor del af eleverne har erfaringer fra besøg i udlandet, men at de formodentlig i mindre omfang end andre unge har holdt ferie sammen med forældrene.

Næsten alle de testede elever har gået i folkeskole, men kun omkring halvdelen af eleverne har folkeskolens afsluttende prøve i et eller flere fag. I forhold til andre unge er det en langt større andel af produktionsskoleeleverne, som har modtaget specialundervisning i folkeskolen.

Når eleverne har ladet sig teste er det ifølge halvdelen af eleverne deres eget valg, mens en fjerdedel siger, at de har fulgt oplysninger fra skolen eller professionelle rådgivere. Derimod er det meget få af de unge, som tillægger forældrene nogen rolle i denne sammenhæng.

Tre fjerdedele af drengene og to tredjedele af pigerne har påbegyndt og afbrudt en ungdomsuddannelse (som regel en erhvervsuddannelse), inden de kom på produktionsskole.

Elevernes planer for forløbet efter produktionsskolen peger også på erhvervsuddannelse som det foretrukne valg. Kun en lille del af eleverne planlægger en studieforberevende uddannelse, og endnu færre planlægger erhvervsarbejde eller praktik. Produktionsskolen kan således for en meget stor del af de unge forstås som et sted og en fase, hvor de forbedrer deres forudsætninger, både faglige og sociale, for at komme videre med en erhvervsuddannelse.

6. Elevernes fortællinger

Når elever gennemgår Taleinstituttets testning, er det med forskellige indgangsvinkler og baggrunde. Gennem interview med elever, der er blevet testet, er forløbet forud for og omkring testningen, samt de efterfølgende foranstaltninger på produktionsskolen, blevet belyst. Der er således gennemført biografiske interview med i alt 16 testede elever fra de fem produktionsskoler i undersøgelsen. Det er disse elevers fortællinger om deres skoleliv og testoplevelser, der er omdrejningspunktet for dette kapitel. Det er med andre ord elevernes synspunkter, både som deres syn på projektet og det punkt de udsiges fra, der er beskrevet i fortællingerne.

Julie

Julie er 17 år og startede på Produktionsskole 1 i slutningen af september 2006. Forinden havde hun påbegyndt 10. klasse på en folkeskole i området men var droppet ud, fordi hun ikke kunne følge med. Hun havde indtil 10. klasse boet på Sjælland sammen med sin mor – forældrene er skilt – men flyttede så til Nordjylland, hvor faren bor, og har nu boet her et års tid. Hun fortæller om, hvorfor hun flyttede fra moren:

”Jamen, det var fordi at jeg blev lidt ældre og fandt ud af, hvad jeg skulle lave, og min mor kunne ikke rigtigt styre mig. Så fandt vi ud af, jeg skulle ikke skulle bo derhjemme, fordi jeg skændtes med min stedfar. (...)”

Det betød i første omgang, at hun, efter samråd med sin mor og sin sagsbehandler, flyttede på et opholdssted. Men dette opholdssted var slet ikke noget for Julie, som ikke var robust til det hårde arbejde og miljø, som ifølge hendes beretning kendetegnede opholdsstedet:

”I stedet for at man kunne komme i fængsel, kunne man få en dom og komme der. Jeg havde ikke nogen dom. Det var også derfor jeg ikke ville være der. Der var kun to andre piger, og de havde siddet i fængsel sammen. Det kunne jeg ikke rigtigt lide. Jeg har ingen straffeattest. Det kan godt være, jeg har lavet en del ballade, men nu er jeg kommet ud af det, og så skal jeg slet ikke... (...) Også sådan noget med stoffer – det gad jeg ikke at skulle ind i. Lærerne sagde det ikke var rigtigt, men de vidste jo ikke, hvad de rendte og lavede. (...)”

Julie var på opholdsstedet i fire måneder, inden hun stoppede og dernæst flyttede til Jylland. Umiddelbart forinden havde hun været et år på ordblindeefterskole, hvilket nu er to år siden. Hendes liv og skolegang havde været præget af flytninger og skoleskift, som medvirkede til, at hun tidligt fik problemer med at kunne følge med. Inden hun i 9. klasse kom på ordblindeefterskolen, havde hun gået på mindst tre forskellige skoler. Hun giver i interviewet udtryk for, at skolen ikke siger hende noget – at hun hellere vil lave noget med sine hænder.

Hun blev testet i december 2006, hvilket vil sige ca. tre måneder efter sin start på produktionsskolen. Det gik til på den måde, at hun havde en snak med sin lærer omkring sine videre

uddannelsesplaner. I den forbindelse blev det nævnt som en mulighed, at hun kunne blive testet, hvilket Julie erklærede sig interesseret i.

Hun fortæller nærmere om, hvorfor hun gerne ville testes:

”For at vide hvor jeg lå og hvilke muligheder jeg havde, for man forandrer sig jo hele tiden, bliver bedre. Og så snakkede hun [værkstedslæreren, red.] med talepædagogen om det. Og så kom de bare en dag og sagde, at jeg skulle have lavet den test. Det er faktisk noget, man selv skal spørge om, om man kan få den. Så får man den.”

Om selve testningen siger hun:

”Jamen, det har jeg jo prøvet masser af gange i mit skoleforløb. Jeg har det sådan, at man bare må prøve så godt man kan, og ikke være flov over det og så bare få det overstået. (...)”

Hun konstaterer også, at det var ”lang tid bare at skulle sidde” og fortæller, at der var engang, hvor hun slet ikke kunne holde ud at blive testet. Hun oplevede dengang at skulle igennem så mange test, at hun fik for meget og slet ikke gad. Men nu er det længe siden, hun sidst har prøvet det, og ”jeg havde jo selv bedt om den”, som hun siger.

Efterfølgende har Julie fået mulighed for at låne en IT-rygsæk, selvom testen viste, at hun ikke er ordblind. Det har hun ellers troet gennem mange år, idet hun har fået det konstateret op til flere gange. ”Jeg fik at vide jeg var vokset fra det”, fortæller hun og ræsonnerer, at hun må være blevet bedre – ”det gør man vel også med alderen”. Nu har hun sat sig for at skrive en hel masse, så hun kan forbedre og forberede sig og blive klar til at komme på VUC efter sommerferien. Hun kunne godt tænke sig at blive enten kok eller pædagog – helst det sidst – men tror mest på det første, uddannelsen til kok, som foregår på teknisk skole:

”Nu skal jeg lige tage den med ro, ikke køre surt i det. Nu skal jeg lige tage et år af gangen ikke – se hvordan VUC går. Og hvis jeg ikke lige føler at jeg kan overskue næste år, tager jeg på teknisk skole, for det er jo ikke... Jo selvfølgelig er det meget skole, men ikke så meget som på HF, vel.”

Julie er – som en del af sit teoretiske arbejde på produktionsskolen – begyndt på et projektarbejde, som handler om kropsudsmykning. Hun fortæller desuden, at hun læser meget, altid har læst meget og lige nu læser om Dalai Lama og buddhisme, som hun foretrækker frem for at læse tegneserier, som ”man jo ikke bliver klogere af”. Det handler om at komme i gang konstaterer hun, ”når man ikke har gået i skole så lang tid.” Med den sidste sætning refererer hun til, at hun gennem de sidste par år har holdt mange pauser fra skolen.

Hendes ophold på produktionsskolen synes at have styrket hendes lyst og mod på i gang med at uddanne sig. Hun siger om produktionsskolen:

”Det er faktisk den første skole, hvor jeg tænker, jeg godt gider stå op morgenen. Jeg er glad, rigtigt glad, for at gå her. Og jeg vil helst heller ikke væk, men det skal man jo.(...)”

Det hun særligt fremhæver ved produktionsskolen er dens meget sociale atmosfære. Hun oplever, at eleverne på skolen snakker godt sammen, at de ikke er så mange på skolen – ”det er nærmest som en familie”, at de laver noget sammen – ikke bare på de tre linjer men – på tværs, at de har fællesundervisning og fredagssamling. Hun ser sammenholdet som det bedste og fremfører, at det også gælder uden for skolen, at mange af dem ses. Produktionsskolen har

givet hende det netværk, som for en nytillflytter til byen kan være så vigtigt, og som hun også anerkender som ”en stor bonus”.

Rune

Rune er 18 år og startede på Produktionsskole 1 i oktober 2006. Han tager scooteren, når han skal i skole, da han bor i en nærliggende, mindre by, hvor han har boet gennem hele sin opvækst. Selvom der i denne by er en folkeskole, var det ikke her Rune havde sin skolegang. Det viste sig nemlig tidligt i skoleforløbet, at han havde det svært med det boglige. Derfor har han gennem hele sit grundskoleforløb gået på skoler med særlige specialklasser, hvor der var niveaudelt undervisning.

Inden han startede på Sundhedslinjen, som han nu går på, gik han på en af produktionsskolens andre afdelinger og -linjer. Men han kunne ikke lide at gå på den anden afdeling, som han dels oplevede som for stor, dels oplevede en dårlig omgangstone og mobning fra de andre elever. På den afdeling og linje, Sundhed, han nu er på, føler han sig til gengæld godt tilpas – både socialt og fagligt. Han er blevet meget optaget af problematikker i forbindelse med krop og sundhed og taler passioneret om, hvad man skal gøre for at holde sig sund og i form. Som følge heraf har han indset, det er vigtigt at dyrke motion og er selv begyndt på det. Valget er faldet på boksning, hvilket han begrundet med, at det giver en god selvtillid, kammerater og masser af motion – ”man får virkelig svedt panden af”, siger han og forklarer videre:

”Min far kender en, der bor i vores by, og det var den samme klub og det var... Så tænkte han, at det var vist lige noget for mig, for vi lever jo i en tid, hvor der er meget vold. Det er ikke fordi – boksning skal man ikke bruge som vold, men hvis der nu var en person der var lidt fræk – ikke fordi, man skal ikke gå til boksning for at blive voldsmand. Det er bare for at forsvare sig og få lidt mere selvtillid. Det kan jeg mærke, jeg har fået efter jeg er begyndt at gå til boksning. (...)”

Rune gennemgik Taleinstituttets testning i marts 2007, hvilket var ca. et halvt år inde i sit produktionsskoleophold. Det skete efter, at hans linjelærer havde givet ham et brev med invitation til en snak om ”sådan nogle test der”, fortæller han og siger om selve testen:

”Den foregik sådan, at talepædagogen, hun gav mig sådan nogle prøver, hvor jeg så skulle finde ud af, hvor god jeg var til matematik og stave og skrive og det. Og på nogle måder så gik det faktisk fint nok. Jeg havde det også lidt svært med nogen af tingene. Mere kan jeg faktisk ikke huske om prøverne. (...) Den var god – det synes jeg. Det gik fint.”

Rune oplevede efter eget udsagn testningen som god. Men ved det efterfølgende møde mellem hans forældre, linjelæreren, talepædagogen og ham selv, hvor hans fremtid blev drøftet, tegnede der sig visse barrierer. Han kunne godt tænke sig at blive dyrepasser, samtidig konstaterer han, at ”det kræver en uddannelse”. Og kravet om uddannelse fremstår som en væsentlig barriere, når man som Rune har meget svært ved det boglige.

Som det fremgår, har Rune ikke mange kommentarer til testningen eller tilbagemeldingen på den. Men ifølge hans linjelærer har han så alvorlige læse- og sprogproblemer, at han ikke vil kunne klare teknisk skole, som uddannelsen til dyrepasser kræver. Som alternativ hertil blev der på det opfølgende møde drøftet nogle muligheder for, at Rune via en mere praktisk retning måske ville kunne blive dyrepasserassistent.

Jeanette

Jeanette er 18 år og startede på Produktionsskole 1 i april 2007, på idrætslinjen. Bag sig havde hun næsten to års ophold på to forskellige efterskoler – én for ordblinde og en anden – i 9. og 10. klasse, og otte års skolegang på tre forskellige skoler. I de tidlige klasser gik hun ”i en helt almindelig klasse”, men så blev det konstateret, at hun var meget ordblind, hvorefter hun kom på en skole med specialklasser. Her gik hun indtil i midten af 6. klasse, hvor hun skiftede skole på grund af mobning. På den sidste skole, hvor hun også gik i specialklasse, var hun, indtil hun i 9. klasse kom på ordblindeefterskolen.

På den mellemste skole havde hun nogle dårlige oplevelser med andre elever og lærere. Hun uddyber ikke hvordan, afbryder sig i at uddybe det og siger i stedet, at det er noget hun ”lærer at leve med”. Det er åbenlyst svært for hende at tale om det. Men hun har senere haft gode oplevelser på den sidste skole, hvor hun gik i specialklasse. Hun fortæller uddybende, at hun her oplevede de andre elever som ”meget hjælpsomme”, og at denne klasse var en stor støtte. Der var således en udbredt praksis for, at eleverne hjælp hinanden indbyrdes i klassen – både fagligt og socialt – og holdt sammen som specialklasse.

Jeanette gennemgik Taleinstituttets test i efteråret 2007. Det skete efter, at almenunderviseren havde anbefalet det. Om testen fortæller hun:

”Jeg tænkte: Åh, går det nu godt? Eller åh, gør jeg nu noget forkert? Men. I starten havde jeg et lille sus i maven og tænke; ”åh, hvad gør jeg nu? Hvordan skal jeg testes”, ikke også? Men da jeg så kom ind i det så tænkte jeg; ”det klarer jeg fint, jeg synes selv, jeg kan klare det.” Jeg stoler på mig selv og alt sådan noget. Og jeg ved at mine forældre stoler på mig så.. Det havde jeg det egentlig godt med.”

Sammenlignet med andre test eller eksamener, hun har været til, siger hun om denne test, at den var ”lidt mildere”. Hun har tidligere oplevet, at hun måtte gå i utide fra en prøve eller eksamen, som hun ikke kunne gennemføre, hvilket var en ubehagelig oplevelse for hende. Men hun er på den anden side også vant til at blive testet i forbindelse med sin ordblindhed, hvilket hun er blevet flere gange, og pointerer, at hun ikke er 100 % ordblind. Som tilbagemelding på testen fik hun at vide, at der især var noget med endelser og sådan, og hun fik tilbudt at få en IT-rygsæk. Hun beskriver det som en positiv overraskelse med disse ord:

”Jeg var lettet, fordi jeg kunne meget mere end jeg egentlig selv havde regnet med. Så jeg gik sgu da ud derfra med et meget stort smil. Det var.. Jeg gik hjem til mine forældre og fortalte det, og jeg fik stor ros af mine forældre. Og min lærer fik jeg ros af og alt sådan noget der, så... Jeg havde åbenbart klaret det bedre, end jeg sådan lige havde gået og troet inde i mig selv. ”

IT-rygsækken bruger hun mest derhjemme, når hun har lektier for. I almenundervisningen bruger hun den sjældent og lader den for det meste blive derhjemme, for ”det er altså en tung byrde at gå rundt med”, siger hun, idet hun anvender udtrykket i bogstavelig forstand. Men hun ser med større optimisme på sine muligheder for at tage en uddannelse end før. Hun har fået mere tro på sig selv, som hun siger:

”Det går fremad. Jeg laver mere, end jeg egentlig regner med, jeg kan. Jeg skal bare tro på mig selv. Og det er det, jeg er begyndt at gøre. Jeg tror på mig selv, og jeg ved min familie tror på mig, og mine venner tror på mig..”

Produktionsskolen er på flere måder en god oplevelse for Jeanette, som beskriver sit ophold med ordet ”dejligt”. Hun begrundet det med, at hun lærer nye mennesker at kende, og at hun er et sportsmenneske. Idrætslinjen virker helt rigtig for hende, for hun ”kommer i skole hver dag og tænker: Yes! Nu skal jeg have sport.” Hun opfatter sig som god til sport og i stand til at tage konkurrencen op med drengene, da hun er lidt af en ”drengepige”. Hun orienterer sig således også i retning af de traditionelt mandedomimerede områder, idet hun overvejer uddannelser som mekaniker, tømrer eller maler.

Mikkel

Mikkel er 19 år og kom på Produktionsskole 1 efter i to år at have gået på en specialskole for voksne. Inden da havde han gået på to forskellige skoler og fortæller om sit skoleliv, at han ”er blevet mobbet stort set hele vejen gennem folkeskolen”. Han har haft støttelærer på næsten hele vejen i gennem skolen – i både dansk og matematik – ca. 10 timer om ugen.. Trods både sociale og faglige problemer i skolen har han dog formået at komme igennem og tage 9. klasses afgangsprøver.

Efter de to år på specialskolen skulle han egentlig være startet på Reva. Men på grund af forskellige ting faldt det ikke i orden med kommunen, hvorfor han i stedet kom på den nærliggende produktionsskole. Han forklarer:

”Jamen det var egentlig min plejemor og mig, der fandt ud af, at jeg lige så godt kunne være heroppe, for (...) det er kun 500 meter fra, hvor jeg bor. Og så kunne jeg lige så godt gå deroppe og tjene nogle penge.”

Den lokalafdeling, han startede på, blev efter nogle måneder slået sammen med den større centrale afdeling af produktionsskolen. Det betød, at Mikkel måtte skifte skole og fik lidt længere transporttid, men han er stadig glad for at gå på skolen. Han nåede at blive testet, mens han gik på den gamle afdeling og siger om baggrunden for testningen, at ”det var noget alle blev for at finde ud af, om man kunne få en IT-rygsæk”, og så man kunne finde ud af, ”hvor man lå”. Han fortæller om testningen, at ”det har været som så mange andre dansktest, jeg har været med til”.

Mikkel blev vurderet egnet til at få en IT-rygsæk, som han bruger meget til at gå på Internettet og til skrivning. Han har i vid strækning selv fundet ud af at bruge den, da han på grund af skoleflytningen ikke har nået at få så meget undervisning med den. Derfor har han endnu ikke haft den med i skole men mest brugt den derhjemme. Men fremover skal han til at have den med om torsdagen, hvor han skal bruge den i de undervisningstimer, der er den ene gang om ugen. På køkkenlinjen, hvor Mikkel er, har der ikke været lejlighed for at bruge IT-rygsækken, som han derfor kun behøver at medbringe til undervisningen om torsdagen.

Han befinder sig godt på produktionsskolen, fordi der som han siger, ”er så meget gang i den”. Han er på køkkenlinjen, fordi han ”godt kan lide at lave mad”, finder det generelt ”hyggeligt at gå her” og uddyber:

”Jamen vi går stille og roligt og laver mad og snakker med andre i stedet for bare at gå derhjemme”

Han har det således godt med de andre elever på produktionsskolen og har ikke oplevet mobning som i folkeskolen. Den mobning, han oplevede der, bortforklarer han med, at der går så mange elever, at man ikke ”kan undgå at gå med nogen, der er irriterende”, og at ”stort set alle, der går på produktionsskolerne, har prøvet det”.

Anne Sofie

Anne Sofie er lige fyldt 18 og har været på produktionsskole 1 siden august 2007. Inden produktionsskolen har hun taget 10. klasse på en anden folkeskole end den, hun indtil da havde haft hele sin skolegang på. Hun siger om skolen, at den har betydet meget for hende og har udviklet hende men også, at hun ikke havde det godt men har ”haft lidt svært ved tingene” fra første til niende klasse, var ensom og trist, gik i specialklasse og blev mobbet med det. Men fra 10. klasse gik det ”meget bedre”, siger hun og beskriver 10. klasse:

”Jamen, der havde vi ikke sådan rigtig undervisning. Vi havde mere sådan, at vi var sammen med andre mennesker, og vi var ude at se en masse.”

Hun oplevede det således som berigende, at der blev lagt mere vægt på det sociale. Tidligere havde hun også oplevet god støtte fra sine lærere men følte sig lidt udenfor i forhold til de andre elever. Hun har samtidig haft rigeligt at kæmpe med på hjemmefronten, da hendes mor er meget handicappet i fysisk henseende.

Anne Sofie blev testet et par måneder efter at være begyndt på produktionsskolen. Det skete på hendes egen opfordring, da hun allerede fra 10. klasse havde været vant til at låne og arbejde med en IT-rygsæk. Hun ønskede derfor at blive testet så hurtigt som muligt, så hun kunne få en IT-rygsæk, og selvom der kun gik et par måneder, fra hun startede på produktionsskolen, til hun blev testet, oplevede hun det som en lidt for træg proces og synes, at ”der gik lidt lang tid”.

Da hun fik testen, oplevede hun den som ”den bedste test, jeg har haft i lang tid”. Og efter testen gik der ikke mere end en uge, før hun igen havde møde med talepædagogen fra Taleinstituttet, hvor han havde IT-rygsækken med til hende. Dernæst synes hun, at der gik lidt lang tid fra hun fik IT-rygsækken og til hun kom i gang med at bruge den. Hun anslår, at der gik tre uger, inden hun kom ind og fik en snak med almenunderviseren om, hvad hun skulle lave og arbejde med, hvilket hun var ”sådan lidt irriteret over”, for som hun siger:

”Nu havde jeg jo fået den der rygsæk – om vi ikke godt kunne komme i gang og sådan...”

Anne Sofie var således utålmodig efter at lære noget. Nu hvor hun er kommet godt i gang, taler hun begejstret om sit udbytte af IT-rygsækken:

”Uha, der er kommet en masse gode ting ud af. Altså, jeg er simpelthen blevet så god til at stave og – altså der er stadigvæk nogle ord, jeg ikke kan stave til og sådan – læsning er også bare rigtig godt. Jeg bruger den simpelthen hver dag – altså, det er bare fantastisk.”

Hun konkluderer, at hun har fået meget ud af sit ophold på produktionsskolen. Først og fremmest nævner hun, at hun har fået styrket sin selvtillid. Hun kan vældig godt lide at arbejde de kreative områder, som hun har fået mulighed for på Kunst og design-linjen, men er også glad for den almene undervisning, hvor hun oplever et mindre stressende læringsmiljø end i folkeskolen. Her kan hun ”ligesom slappe lidt mere af og udbedre sine mangler”.

Helene

Helene er 18 år og har siden november 2006 gået på produktionsskole 2 på cafélinjen. Inden hun begyndte på produktionsskolen, var hun begyndt på 10. klasse på en naturefterskole, hvor hun forinden havde taget 9. klasse. Men hun blev træt af det og stoppede derfor to måneder inde i skoleåret. Tidligere havde Helene også haft et ophold på en anden efterskole, som hun ikke kunne lide at være på. Hun startede to måneder efter de andre elever og sluttede en måned før skoleårets slutning, så dette første efterskoleophold betød et kun delvist gennemført 9. klasses forløb.

Hendes tidligere skoletid var delt mellem to steder; til og med 6. klasse gik hun i en almindelig folkeskole, hvor hun fik specialundervisning i dansk, og 7.-8. klasse, hvor hun gik i en særlig praktikskole for elever med læse-, skrive- og matematikvanskeligheder. Hun har mest dårlige erindringer om sin tid i den første skole, hvor hun oplevede at blive ”mobbet hele tiden” og ikke havde nogen at lege med. Men praktikskolen oplevede hun som ”et godt sted”, da der var ”nogen med de samme problemer” som hende selv. Flere af kammeraterne fra praktikskolen går nu på samme produktionsskole.

Helene gennemgik testningen i slutningen af april 2007, hvilket vil sige et halvt år inde i sit produktionsskoleforløb. Hun blev testet efter opfordring fra forstanderen, som mente, at det var vigtigt for hende at blive testet, fordi hun selv havde nævnt, at hun ikke var så god til at læse og stave. Til resultatet af testen konstaterer hun, at ”det er bare godt, at man finder ud af, at man ikke er så god til at læse og til at huske og sådan noget.” Men det var på sin vis ikke noget nyt for hende.

Efter at Helene og flere andre elever er blevet testet, har skolen indført den praksis, at eleverne hver onsdag skal bruge morgentimerne på læsning. Her læser Helene som regel tegneserier, siger hun, da det er det, hun bedst kan lide. I øvrigt er hun meget glad for at være på produktionsskolen, hvor hun oplever at være en del af et fællesskab – kæresten går der også – og at have opgaver, som ifølge lærerne ”er god til”. Ellers interesserer hun sig meget for dyr, har 24 kaniner og unger, og vil på længere sigt gerne være dyrepasser, hvilket hun dog er klar over, at hendes boglige problemer kan være en barriere for.

Rikke

Rikke er 17 år og har afsluttet 9. klasse om sommeren, hvor hun i december startede på produktionsskole 2. Gennem sin skoletid er hun flyttet en del gange, idet moren, som hun voksede op hos, ofte skiftede arbejde og bopæl. Næsten hver gang måtte Rikke også skifte skole, så hun endte med at have gået på mindst fire forskellige folkeskoler. Hendes forhold til skolen var ikke godt, som hun fortæller:

”Jeg har ikke sådan været rigtig glad for at gå i skole. Jeg har mange gange været ked af at komme i skole, fordi jeg blev mobbet meget – græd i hvert frikvarter og snakkede med lærerne om det og sådan noget. Af de år jeg har gået i skole, der tror jeg højst jeg har været der 5 år.”

Rikke startede på produktionsskolen efter aftale med kommunen, fordi hun skulle aktiveres. Da hun endnu ikke kommet i gang med nogen uddannelse og først ville kunne starte næste år til august, blev det besluttet, at hun kunne komme på produktionsskole indtil da. Hun startede på grøn linje, men da der så kom en masse nye elever til den linje, skiftede hun til teknisk

linje, fordi der ikke var plads på de andre linjer. Men hun virker ikke særligt begejstret for at være på teknisk linje, hvor hun betegner sine aktuelle arbejdsopgaver som "lidt kedelige".

Det var linjelæreren, der spurgte, om hun ikke ville testes. På den måde kunne de finde ud af, hvor god hun var til de forskellige ting. Selv syntes hun, at "det kunne jo være godt nok". Hun fortæller videre, at hun syntes, det var lidt hårdt at gennemgå testen. Hun havde problemer med stavningen, som hun efter eget udsagn ikke er særlig god til. Men tilbagemeldingen på den var ikke så dårlig, som hun havde forventet.

Der er planer om, at hun eventuelt skal have en IT-rygsæk, men der er endnu ikke sket noget på dette område. I læsetimerne foretrækker hun at læse ungdomsbøger og bøger fra "virkelighedens verden". Hendes fremtidsplaner går ud på, at hun gerne vil være pædagog og i første omgang vil søge ind på social- og sundhedsskolen og tage grundforløbet. Tiden på produktionsskolen kan bruges som forberedelse hertil, idet hun kommer ud i nogle forskellige praktikforløb.

Mathias

Mathias, som er 19 år, kom på produktionsskole 3 efter at taget grundforløbet til kokkeuddannelsen på teknisk skole. Han sprang fra, da han skulle til at finde læreplads, fordi han ikke brændte nok for det. Han havde da nogle venner, som allerede gik på produktionsskolens musiklinje, som opfordrede ham til at komme derud. Han kom dog ikke direkte ind på musiklinjen men startede på metalværkstedet og kunne så efter en måned skifte over på musiklinjen, da der blev plads.

Skoletiden havde for Mathias udfoldet sig på to forskellige folkeskoler. Den første sluttede efter 7. klasse, hvorefter han skulle ind på en større centralskole. Det var først, da han kom på den større skole, at han kom til at opleve et sammenhold med sine klassekammerater. Indtil da havde han følt sig meget udenfor, hvilket måske hang sammen med, at han boede længere væk fra skolen end de øvrige børn. Så var der også de boglige problemer og ordblindheden, som blev opdaget allerede på den første skole. Han var på læsekursus, hvor han havde "nogle gnidninger med de lærere, der stod for det". Han blev dog "rimelig god til at læse", som han konstaterer, men "det skriftlige hang stadigvæk".

Han fortalte lige fra starten på produktionsskolen, at han var ordblind. Det var i forbindelse med en snak om dette, at han blev tilbudt at blive testet. På en måde syntes han, at "det var lidt mærkeligt at skulle sidde og lave sådan en test, for man vidste jo godt selv, at man var det". Men han tog så testen og fik IT-rygsækken, som almenunderviseren så instruerede ham i at bruge. Der blev efterfølgende givet mulighed for at bruge den i timerne, specielt i dansk, men Mathias udfordrede sig selv og valgte især at arbejde med sit engelsk, som han også havde meget lyst til at forbedre. Så hans foretrukne måde at bruge sin tid ved computeren på var "at skrive på den, bruge den engelske ordbog, få den hjælp der var og bruge de forskellige valgmuligheder. Så jeg fik meget hjælp ud af den", konkluderer han.

Mens Mathias gik på produktionsskolens musiklinje, kunne han beskæftige sig med det, han virkelig brænder for. Det er musikken, som han stadig dyrker ved at spille i band dagligt. Han er nu gået i gang med en HG på handelsskolen, som han vil have for at "have noget at falde tilbage på". Men det er musikken, han vil leve af, hvis han kan komme til det. Han fortæller opsummerende om sit ophold på produktionsskolen:

”Hver morgen, så var det sjovt at komme i skole, man havde lyst til at komme i skole, fordi du vidste, at man kom ud til noget du havde lyst til, i det her tilfælde musik.”

Udover at kunne beskæftige sig med det, han interesserede sig mest for, oplevede han også at møde og opfatte en lærer på en ny måde. Han beskriver således sin musikleærer som dygtig og i stand til at kommunikere på lige fod med eleverne – ”man skulle tro han var en af os” og siger videre:

”Det var også det specielle – altså, det var selvfølgelig ham, der bestemte, men han gav os så meget frie tøjler, at vi ikke følte os bundet, som hvis vi gik i skole og der er en lærer som bestemmer.”

Han konkluderer på den baggrund, at hvis det havde været muligt, kunne han godt have tænkt sig at tage et år mere på produktionsskolen og betegner sit år her som ”det bedste skoleår nogensinde”.

Mia

Mia er 20 år gammel. Da hun kom på produktionsskole 3, havde hun ikke mange gode skoleerfaringer. Hun var blevet mobbet det meste af sin skoletid undtagen de år, hun var på efterskole – ordblindeefterskole – umiddelbart inden sit produktionsskoleophold. Men på produktionsskolen oplevede hun en god tid i det år, hun gik der. Hun afsluttede sit forløb sidste sommer og går nu på handelsskole med henblik på at tage en uddannelse som blomsterbinder.

Mia fortæller om baggrunden for sin testning:

”Det var noget jeg snakkede med værkstedslederen nede i kunsthåndværk om. Vi havde snakket om, at jeg skulle på VUC, og så havde jeg sagt, at jeg havde svært ved at læse og stave, og så fandt vi så ud af, at man kunne søge om sådan noget, mens jeg gik her på skolen. Så der fik jeg taget sådan en test, og så fik jeg søgt om det.(...)”

Det var ikke lige i starten af sit produktionsskoleophold, at hun blev testet. Det skete ca. halvvejs inde i forløbet, da det først var på det tidspunkt, hun kom til at fortælle en lærer om sit problem. Det var ikke så let for hende at tale om det, for selvom hun godt ved, at ikke er noget at være flov over, har hun aldrig været sådan helt åben omkring sin ordblindhed.

Om selve testningen fortæller hun:

”Jeg kan ikke huske det helt vilde fra testen for jeg har været igennem så mange forskellige test. Jeg mener, at det var noget med at vi skulle sidde ved en computer og besvare en masse spørgsmål. Jeg har aldrig sådan været glad for at tage sådan en test og er altid nervøs (...), for at jeg skulle være ekstremt dum og slet ikke kunne noget som helst.”

Efter testen fik hun en snak med talepædagogen fra taleinstituttet, der fik sat ekstra skub i processen med at få en IT-rygsæk. Det tog lidt tid, men hun nåede at få den inden starten på VUC. I den tid hun var på produktionsskolen fulgte hun ikke undervisning, idet hun bevidst havde valgt at ville have et år fri for undervisning af frygt ”for at køre træt i det.”

Mia har haft stort udbytte af sin IT-rygsæk, som hun fortæller, har hjulpet hende igennem en del af den undervisning, hun har haft på VUC. Hun havde den med i alle timer, så hun kunne sidde og skrive på den, og den kunne hjælpe hende med at stave. Scanneren havde hun

dog ikke med i skole hver dag, den brugte hun mest derhjemme til at få teksten læst højt men kunne så også lægge teksten ind på computeren, så hun kunne få det læst højt nede i skolen.”

Jesper

Efter at have gået et år på produktionsskole 3 er Jesper i en alder af 17 år startet på murerlinien på teknisk skole. Han forklarer, at baggrunden for at komme på produktionsskolen var, at han skulle have den bærbare computer. Det var altså på forhånd, inden han kom på produktionsskolen, afgjort at han skulle testes med henblik på at kunne få en IT-rygsæk, så selve begrundelsen for produktionsskoleopholdet var kædet sammen med, at han skulle forbedre sine almenfaglige kundskaber.

Jesper beretter om en skoletid der var fyldt med problemer. Han beskriver sine roller i skolen som ”en klovn” eller ”den person der lavede fis med alting”. Han ræsonnerer, at det nok var, fordi han ikke kunne finde ud af det eller havde svært ved det. Han forbinder sine negative oplevelser med skolen med, at han i de små klasser hver dag skulle sidde flere timer og lave lektier, netop fordi han havde svært ved det. Han havde samtidig en voldelig barndom, hvor han ofte blev slået af sin far. Da han kom i puberteten, blev han selvdestruktiv, forsøgte selvmord og begyndte at skære i sig selv. Selvom han efter 8. klasse kom væk fra hjemmet og kom til en ny skole, havde han svært ved at bryde med sin gamle rolle og leve op til skolens forventninger. Han havde fortsat svært ved at etablere respekt for lærerne i folkeskolen, hvilket tydeligvis hænger sammen med, at han ikke har følt sig retfærdigt behandlet i skolesystemet.

Der er ingen tøven, når Jesper fortæller om, hvordan han oplevede tilbuddet om at blive testet:

”Det syntes jeg var godt, for så kunne jeg jo få noget hjælp. Jeg tænkte måske næsten, at man skulle gøre sig dårligere, end man var, for at være sikker på at få den. Men så på den anden side, hvis ikke jeg kunne få den, så... Hvis det er, fordi jeg er klog nok til ikke at have den, så vil jeg da hellere lade en anden få den bærbare, som så har mere brug for den end jeg har. Så altså, jeg gjorde selvfølgelig, hvad jeg kunne og sådan noget. De fandt så ud af, at jeg kunne få gavn af den, og så sagde jeg selvfølgelig ja til den.”

Jesper antyder, at han overvejede at snyde i testen for at være sikker på at få en IT-rygsæk. Men her lader han sin retfærdighedssans råde, for hvis nu andre havde mere brug for den. Hans overvejelser efterlader dog det indtryk, at det betød rigtigt meget for ham, at testen kunne resultere i at få stillet en bærbar computer til rådighed. Men han havde også på andre måder positive forventninger til testningen. Testen var således for ham, dels et spørgsmål om at få identificeret egne ressourcer – finde ud af, ”hvor god jeg er”, dels et spørgsmål om at få hjælp til at udvikle sig.

Han har prøvet at blive testet flere gange i løbet af sin skoletid. Allerede i de små klasser blev han testet ordblind, hvilket han så var indtil 8. klasse, hvor han igen blev testet og fik at vide, at han ikke var ordblind. Hans forklarer selv nogle af sine problemer med at læse ved, at han er ”en af dem der”, der ikke interesserer sig for at læse for læsningens skyld. Han pointerer, at han kun læser, ”hvis det er nødvendigt”; det vil sige, at læsningen for ham skal være led i et andet gøremål eller have et formål. Det skal med andre ord kunne bruges til noget.

Det var primært i forbindelse med den almene undervisning på produktionsskolen, at Jesper kunne bruge sin IT-rygsæk. Han havde ikke behov for den på Bygge/Anlæg men han havde til gengæld god nytte af den i forbindelse med grammatisk skrivning og forståelse. Det er således den almene undervisning, hjælpemidlet først og fremmest knytter an til.

Jesper har hele tiden villet noget med sit produktionsskoleophold. Det er måske derfor heller ikke så overraskende, at han synes, at han har fået meget ud af det. Han gik på produktionsskolen igennem et helt skoleår og startede sit ophold umiddelbart efter at have afsluttet 9. klasse i folkeskolen. Han var skoletræt men håbede, at produktionsskolens vekslen mellem skole og arbejde kunne give ham lyst til igen at gå i skole, da han efterfølgende ville på teknisk skole.

Han konkluderer om sit udbytte af produktionsskoleopholdet:

”Det betød meget fordi jeg fandt ud af, hvad jeg gerne ville være, og jeg havde prøvet det. Så hjalp det også lidt at vide, i forhold til hvad man gik i gang med, at man ikke gik ind til noget, hvor man ikke vidste, hvad det var. Jo, så det der med at komme ud og have prøvet tingene og fundet ud af, hvad det var man ville, det synes jeg var godt. Der har ikke været noget negativt ved at gå herude, ikke for mig i hvert fald.”

For Jesper har produktionsskoleopholdet især betydet en afklaring af, hvilken uddannelse han skulle i gang med. Han har gennem de praktiske forløb i værkstederne opdaget, at det ikke var det, han først troede, der skulle være hans fag, som skulle være det, men et helt andet fag, som han fik prøvet. Han afslører desuden, at han både har lært noget om sig selv og om andre mennesker (specielt om dem på produktionsskolen) – erhvervet sig en vigtig almen dannelse – ud over, at han som nævnt også har lært noget om det fag, som han har fundet ud af han vil uddanne sig inden for.

Ida

Ida er 20 år og har et år på produktionsskole 3 bag sig. Under opholdet gik hun på Mode/-Design og fulgte dansk- og matematikundervisning. Gennem hele sin skolegang har hun haft meget svært ved dansk og matematik og fortæller, at hun til og med 7. klasse gik i en almindelig folkeskole, som hun ikke var særlig glad for. Det skyldes dels, at hun lider af en sygdom, som gør hende meget træt. Dels har hun altid været meget højere end de andre elever, høj, tynd og ranglet, hvilket bl.a. gav anledning til, at hun blev mobbet. Det, at hun ikke klarede sig godt i de boglige fag, gjorde også, at hun ikke var en af de populære elever. Hun havde kun en enkelt rigtig god ven, der blev mobbet rigtig meget, fordi hun var meget kraftig.

Efter 7. klasse kom Ida på en ordblindsefterskole, som hun gik på i tre år. Der var hun rigtig glad for at gå, da hun fik mulighed for at arbejde med kreative ting som maleri og syning, der altid har interesseret hende. Hun fandt det dejligt, at hun endelig kunne være mere kreativ, for ”det var der ikke ligefrem i folkeskolen” – eller som hun siger: ”Den jeg gik på, var der i hvert fald ikke ret meget kreativt”. Desuden fik hun på ordblindsefterskolen ”lov til også at blive bedre til dansk og matematik”. Derefter tog hun endnu et år væk hjemmefra, hvor hun var på håndarbejdshøjskole.

Med hensyn til beslutningen om at skulle på produktionsskole fortæller hun, at hun efter at have været så meget hjemmefra gerne ville bo hjemme et år. På produktionsskolen så hun en

mulighed for fortsat at kunne arbejde med det kreative og samtidigt lære noget dansk og matematik. Samtidig kunne hun som sagt bo hjemme, hvilket hun ikke havde gjort siden afslutningen af 7. klasse. Det havde også været hårdt, specielt det første år, fortæller hun, at flytte hjemmefra i så ung en alder. Men nu fik hun så muligheden for at bo hjemme et stykke tid. Hun har i øvrigt stor opbakning hjemmefra – både i forhold til støtte og valg af kreative uddannelsesmuligheder.

Det var en af lærerne på produktionsskolen, der spurgte om hun ville testes. Det ville hun gerne, da hun samtidig blev stillet i udsigt, at hun måske kunne få en bærbar computer. På den baggrund valgte hun at gennemføre testningen, om hvilken hun fortæller:

”(…) Jeg har prøvet det mange gange før. ... Altså i min skoletid er jeg blevet testet for mange ting.”

Som tilbagemelding på testen fik hun at vide, at hun var berettiget til en IT-rygsæk. Det havde hun også haft i noget af undervisningen på efterskolen, så på den måde var hun ikke fuldstændig uvant med det. Det var lige i begyndelsen af sit ophold på produktionsskolen, at Ida var blevet testet og dernæst, kun 14 dage senere, fik IT-rygsækken, som hun så kunne bruge i dansk gennem hele året. Hun fortæller, at hver onsdag blev alle de elever, der havde en bærbar, samlet på et hold, hvor de så lavede nogle forskellige opgaver med dem og lærte at skrive. Der havde hun den fordel, at hun kendte alle programmerne i forvejen.

Ifølge tilbagemeldingen på testen var hun ikke ordblind men fik at vide, at hun ikke havde lært nok. Hun fik således at vide, at det ikke var hende men den undervisning, hun havde modtaget gennem folkeskolen, der havde været for dårlig. På den måde var det en positiv tilbagemelding for hende, men som hun senere taler om, er det ikke altid positivt at blive testet:

”Nej, egentlig ikke. Altså, jeg må indrømme, der på højskolen, hvor de spurgte om jeg ville testes, havde jeg det nok sådan, fordi jeg var sådan lidt flink, at jeg kunne ikke rigtigt få mig til at sige nej, ... fordi han var så flink. Men jeg må indrømme, at den test der, den synes jeg var sværere.”

Efter produktionsskoleopholdet er Ida startet på et højskoleophold, hvor hun fortsat kan dyrke sin store interesse for at sy og arbejde kreativt. I den forbindelse har hun således også haft en test, som hun egentlig ikke var så indstillet på men fandt det svært at sige nej til. Det ærgrer hun nu sig lidt over, idet tilbagemeldingen heller ikke var så god.

Oliver

Oliver blev udskrevet fra produktionsskole 4 for ca. et år siden. Da havde han gået et år på produktionsskolen, efter forinden at have taget 9. klasse på efterskole. Lige inden efterskolen havde han været ude for en trafikulykke, hvor han slog hovedet alvorligt, havde indre blødninger og fik en del men i form af hovedpine og hukommelsesbesvær. På grund af denne ulykke var han meget fraværende fra efterskolen og vurderer selv, at han kun var der ca. halvdelen af tiden. Han har ikke så mange erindringer om sit efterskoleophold men fortæller om sin tidligere skoletid, at han har været skoletræt siden fjerde klasse. Det betød, at han gennem flere år, fra 5.-6. klasse, gik i en såkaldt E-klasse, som gik ud på, at han kun havde fire timer dagligt, indtil kl. 12.00, hvorefter han resten af dagen arbejdede på en gård.

I sin tid på produktionsskolen var Oliver på metalværkstedet, hvor han var glad for at være – ”det var hyggeligt, og lærerne er flinke”, siger han. Vedrørende beslutningen om at skulle testes siger han, at det var kontordamen, der lagde en besked om det på hans telefonsvarer. Han husker ikke noget om selve testningen men siger, at han synes det var godt nok at blive testet – måske især fordi han efterfølgende fik en IT-rygsæk. Til spørgsmålet om, hvor meget han har brugt den, mens han var på produktionsskolen griner han og svarer: ”*Godt spørgsmål, det ved jeg ikke – kan jeg ikke huske*”. Dog svarer han bekræftende på, at han deltog i almenundervisningen, både dansk og matematik, og at han brugte den i denne undervisning. Men på metallinjen havde han ikke mulighed for at bruge den.

Siden produktionsskoleopholdet har Oliver været på et TAMU-center, som har til huse på et kloster, hvor han arbejder med lidt forskelligt – køkken, rengøring, landbrug og bygningsvedligeholdelse. Han er dog ikke glad for at være der, da han synes, at der er for meget udskiftning af personale. Derfor vil han gerne tilbage til produktionsskolens metalværksted. Men han længes ikke tilbage til skolearbejdet, som han forbinder med at sidde ned hele dagen. Han finder det således belastende med den stillesiddende aktivitet, som han også oplever i interviewsituationen og afslutter denne med at sige:

”Altså som nu, hvis jeg sidder ned og laver ingenting, jamen så i løbet af 5-10 minutter falder jeg i søvn.”

Bettina

Bettina er 18 år og går på Køkkenlinjen på produktionsskole 5, hvor hun på interviewtidspunktet har gået ca. et halvt år. Inden produktionsskolen gik hun to år på en husholdningsskole, hvor hun det ene år var i glas og keramik, og det andet år var i køkkenet. Hun fortæller, at hun interesserer sig for at lave mad og kreative ting. Fx sidder hun i fritiden og laver fødselsdagskort, julekort og konfirmationskort og den slags, som hendes mor så sælger for hende på det plejehjem, hvor hun arbejder.

Gennem næsten hele sit grundskoleforløb har Bettina gået i specialskole. Hun har således altid haft svært ved at læse og skrive og har desuden mest negative oplevelser af skolen. De sidste fire år af sin skoletid oplevede hun som ”et fængsel”, fordi hun var den ældste af alle eleverne på skolen. Hun siger videre, at hun finder skolen irriterende, er træt af den – ja, ”lige ud sagt skoletræt”, som hun udtrykker det. Det gælder også det sidste år på husholdningsskolen og hendes nuværende forløb på produktionsskolen. Hun ønsker sig blot at finde et arbejde, hvor hun kan ”tjene nogle ordentlige penge” i stedet for at være ”så mange elever på hvert sted”, hvor ”lærerne siger, hvad vi skal gøre”. Hun brænder således for at komme ud i et ”rigtigt arbejde”, der ikke er så ”skoleagtigt”.

Bettina blev testet for nogle måneder siden. Det blev aftalt allerede ved indskrivningen på skolen, at hun skulle testes. Hun har da også trods sin negative indstilling til skolen ”valgt” at følge både dansk og matematik på produktionsskolen, for som hun siger:

”Det kan jeg blive nødt til – for at lære lidt mere. (...) Det er tvang, dansk i hvert fald.”

Om testen husker hun ikke så meget ud over, at hun blev stillet ”en masse spørgsmål”, og at den tog lang tid. Som tilbagemelding på den fik hun forskellige ting at vide, bl.a. at hun var ordblind, hvilket hun dog godt vidste i forvejen. Der var, så vidt hun kan huske, ikke noget,

der overraskede hende ved tilbagemeldingen. Efter et stykke tid fik hun så en IT-rygsæk, som hun kan bruge i den undervisning, hun følger.

Bettina fortæller, at hun især bruger den mulighed, IT-rygsækken giver hende for at gå på Internettet. Her er det især hjemmesiderne Netdating og Hjertebanken, der har hendes interesse. Hun bruger den således til at læse og sende e-mails, til at skrive med venner og veninder og, som hun siger, ”lære nogen at kende”. Hun er for nyligt flyttet hjemmefra og bor alene i en lille lejlighed ca. 20 km fra produktionsskolen, som hun pendler til med bus. Forældrene bor ikke så langt fra hende, men hun forsøger at gøre sig lidt uafhængig af dem, som hun siger: ”Jeg gider bare ikke have dem rendende hver dag”.

Dan

Dan er en af de lidt ældre elever på produktionsskole 5. Han er 23 år og bor i den by, hvor han gennem et par år har gået på produktionsskolen. Inden da havde han været omkring forskellige tekniske skoler i de nærliggende byer. Han ønskede på et tidspunkt at uddanne sig til slagter og måtte da skifte fra én teknisk skole til en anden og flytte fra en mindre til en større by, fordi den første tekniske skole ikke havde en slagterlinie. Men efter skiftet fandt han så ud af, at han alligevel ikke ville være slagter, droppede ud og fortæller om disse skift og tiden inden produktionsskolen:

”Så tog jeg på TAMU-skolen. (...) Det er sådan noget ufaglært arbejde, de samarbejder også med teknisk skole. Men de har bare nogen andre løsninger på, hvordan elever skal komme videre og sådan noget... Men jeg var godt nok syg, inden jeg kom hertil. Jeg havde nogle problemer og sådan noget. Kommunen de anbragte mig her på Produktionsskolen, fordi jeg ikke var klar til at komme ud og arbejde og sådan noget. Jeg havde hele tiden haft nederlag og var blevet hjemme i et par måneder og ja...”

Når Dan refererer til sygdom, problemer og nederlag, handler det om, at han i en periode var psykisk ude af balance og havde nogle misbrugsproblemer. Han måtte derfor stoppe på TAMU-skolen og kom efter en problemfyldt tid ind på produktionsskolen i stedet. Gennem sin tid her har han fulgt den almene undervisning i både dansk og matematik, hvorunder han blev tilbudt at blive testet. Det var noget, han selv havde ytret ønske om, idet han gerne ville vide, om han var ordblind eller ej. Gennem det meste af sin skolegang havde han nemlig gået i specialklasse og havde altid fået at vide, at han var ordblind. Han fortæller om testresultatet:

”Men så viser det sig bare, at jeg ikke er ordblind. Det viste sig bare, at jeg er lidt forvirret over ordene og ikke rigtigt kan koncentrere mig om det, når jeg sidder ned. (...) Jeg synes, det var dejligt, at man fik at vide, at man ikke er ordblind.”

Efterfølgende har han fået lov til at arbejde meget med de IT-redskaber, som er en del af IT-rygsækken. Han har dog ikke fået en IT-rygsæk, som han kan tage med hjem. Men han arbejder i dansk-undervisningen med opgaver, hvor han kan drage nytte af computerens hjælpeprogrammer, og synes selv, at det i danskundervisningen går fremad med opgaver og skrivning. Generelt synes han, at produktionsskoleopholdet har styrket ham på flere områder. Det har for eksempel styrket hans selvtillid at få lov til at arbejde i køkkenet, som han fortæller:

”... Jeg får masser af ros for min bagning. Folk de spiser alle mine brød om morgenen. Det er helt sikkert bager, jeg skal være, for det er noget, jeg godt kan

lide at lave. Selvom jeg er lidt sur, når jeg begynder at bage – altså alle de aggressioner jeg får, de ryger ned i dejen i stedet for – når man så står og ælter og tænker på andre ting, så bliver man mere glad. Når jeg bager, så bliver jeg glad (griner), og når man går over og serverer brødene, så når man er færdig med at spise og kigger ned i brødkurven: Hov så er der ikke flere!”

Jens

Jens er 19 år og har i snart et år været på produktionsskole 5, på smedelinjen. Han har ikke fulgt nogen almenundervisning under sit ophold på produktionsskolen men arbejder ihærdigt med de forskellige arbejdsopgaver, han har fået anvist på smedelinjen. Han holder sig meget for sig selv på skolen og beskriver også sig selv som ”ikke den mest sociale person”. Når han godt kan lide produktionsskolen, begrundet han det med, at ”man har meget frihed til sig selv og det, man gerne vil lave”.

Jens har gennemført til og med 10. klasse og forbinder mest skolen med, at ”det er lidt kedeligt at sidde stille så lang tid”. Af fag i skolen kunne han bedst lide historie og idræt, hvor han begrundet det første med, at ”det bare er noget der interesserer mig”, og det sidste med, at ”det er nok fordi man rører sig lidt mere”. Ellers siger han om sin skolegang og undervisningen, at ”ikke alle lærerne var lige gode”, at han gik i en rimelig stor klasse med 25-26 elever, og til spørgsmålet om, hvorvidt han kunne lide skolen:

”Det ved jeg sgu ikke – det skal jo overstås sådan noget”.

Efter 10. klasse var han ude som arbejdsdreng med håndværk og landbrug i et års tid, inden han begyndte på produktionsskolen. Udover at finde det kedeligt at sidde stille giver han ikke udtryk for at have haft særlige faglige problemer i skolen eller at have modtaget specialundervisning og har heller ikke tidligere været testet.

Jens siger, at det er på værkstedslærerens opfordring, han er blevet psykologtestet – for ”at finde ud af, hvad der er galt med mig”. Udfaldet af testen var, at han havde problemer med at løse nogle af opgaverne, og at psykologen indstillede ham til yderligere udredning hos en speciallæge i ungdomspsykiatri. Det er der ventetid til, så indtil videre bliver Jens på produktionsskolen. Det er desuden planen, at han under sit videre ophold skal i praktik nogle forskellige steder – hvor ved han ikke endnu. Men på lidt længere sigt kunne han godt tænke sig at arbejde med noget ”inden for det her fag” – altså smedefaget.

René

René er 17 år og går på Speciallinjen for unge med særlige behov på produktionsskole 5. Inden han startede her, gik han på ”en lille skole” i den kommune, han kommer fra. På mit spørgsmål om, hvorvidt det var en specialskole, svarer han med et glimt i øjet: ”Ja, jeg føler mig jo speciel”. Først havde han dog gået i almindelig folkeskole i nogle år men ”lærte ikke ordentligt – ikke fra min side i hvert fald”, siger han.

Det er et halvt år siden, René startede på produktionsskolen, hvor han blev testet efter et par måneder. Han opfatter det som almenunderviserens beslutning, at han skulle testes, men synes også selv, at ”det var fint nok”. Efter et stykke tid fik han så IT-rygsækken, som han nu ofte bruger. Han forklarer, hvordan han kan scanne og markere tekst, som han kan få læst op. Men

det han mest bruger, i hvert fald når han bruger computeren derhjemme, er Internettet, hvorfra han downloader spil og film.

I sin fritid dyrker han skydning, som han har gået til i fem år. René beskriver sit ophold på produktionsskolen som ”fint nok”. Da han skal uddybe det, svarer han, at det er godt, man får mad hver dag. Han kunne måske tænke sig at blive maler, hvilket kan hænge sammen med, at de på speciallinjen beskæftiger sig en del med at male.

7. Projektets betydning for deltagerne

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan deltagerne – produktionsskoleledere, -lærere og -elever – vurderer produktionsskoleprojektet og deres udbytte af det. Det har været projektets formulerede målsætning at befordre et samarbejde om at afdække og udvikle de dansk- og matematikfaglige kompetencer hos den enkelte elev – med det mål at flest mulige går i gang med og gennemfører en uddannelse. Men frem for at spørge specifikt ind til, hvordan de forskellige deltagere i projektet vurderer projektet i forhold til målsætningen, har vi valgt at undersøge mere åbent, hvad projektet har og kunne have betydet for dets målgrupper. Den empiriske viden, kapitlet trækker på, omfatter oplysninger fra forstanderundersøgelsen, observationer fra inspirationskurserne, samt interviewudtalelser fra ledere, lærere og elever i projektet.

7.1. Ledernes vurdering af den ekstraordinære indsats

Produktionsskoleforstandernes/ledernes syn på projektet blev midtvejs i projektet undersøgt via et spørgeskema (Survey-Xact) udsendt fra Taleinstituttet. Af de indkomne besvarelser fremgår det, at de først og fremmest vurderer projektet til at have stor betydning for målgruppen af elever. I deres besvarelser skriver de bl.a., at mange elever har haft den opfattelse, at når man er ordblind, er der ingen muligheder, hvor de så gennem projektet har erfaret, at de har *flere muligheder* for at komme videre; at de bliver *hurtigt afklaret* i forhold til læsestaveproblemer, hvilket betyder, at de får *mulighed for hurtigere hjælp*; og at projektet konkret har haft størst betydning for de elever, der har fået bevilget en IT-rygsæk. Samtlige ledere vurderer projektet til at have en eller anden form for positiv betydning for eleverne.

Ledernes vurdering af lærernes udbytte af projektet er til gengæld mere blandet. Nogle vurderer det positivt ved, at lærerne sætter pris på at kunne vende nogle pædagogiske problemstillinger med tale-læsepædagogen og ved, at lærerne får hjælp til at *afklare de meget svage elever*, får *gode råd om videre forløb* og får nogle *bud på, hvordan de skal målrette undervisningen*. Men der meldes i spørgeskemaundersøgelsen også tilbage om *frustration over ikke at have tid nok*, specielt tid til at *integrere det i værkstedsundervisningen* og om, at lærerne har haft *svært ved at implementere projektet i undervisningen*.

I vores interview med lederne fra produktionsskolerne fremkommer der flere vurderinger, som overvejende indeholder genfortællinger af projektets idégrundlag. Man kan derudfra slutte, at der blandt de interviewede ledere er bred opbakning til projektet. Der er dog nogle, som mere konkret vurderer, hvem projektet har betydning for og på hvilken måde. En leder siger således:

”Det betyder jo, at vi med vores afklaring, sammen med den unge, får endnu et kort på hånden til at sige: her skal noget yderligere til. Sommetider er vi gået til kommunen og har sagt: Jamen hvis den og den elev skal blive ved med at gå her, så er der faktisk brug for ekstra støtte i værkstedet. Vi sætter ikke støttepædagoger

på eleverne, men der kan komme ekstratimer, (...). Det har vi haft gode resultater med. Vi har også nogle gode papirer med til sagsbehandlere og forældre til at sige, at der måske skal et særligt uddannelsesforløb til her (...).” (produktions-skoleleder)

Her tegner der sig det rationale, at afklaringer af eleverne i nogle tilfælde kan udløse ekstra ressourcer til produktionsskolens undervisning. Skolen kan således bruge afklaringen over for kommunen eller andre bevilgende myndigheder til at argumentere for ressourcer i form af ekstra lærertimer, som er en gevinst for skolen. For eleven er der den gevinst, at det ikke blot er en afklaring her og nu, men også kan være en afklaring i forhold til det videre forløb efter produktionsskolen.

En anden leder siger:

”For det første så har vi fået en mulighed for, at få afklaret vores elever yderligere, som vi har manglet før. En meget kortere vej til at få dokumenteret det, vi egentlig har en fornemmelse af, men som vi ikke helt ved, hvad er, og det er fantastisk. (...) Specialklasser og -skoler og jeg ved ikke, hvad de ikke har gået i, og snakket med en psykolog en gang og dit og dat. Det er helt vildt, for der har sikkert været brugt rigtig mange ressourcer på de her unge undervejs. Man har bare ikke fundet ind til, hvor det i virkeligheden var ...” (produktionsskoleleder)

Her er det afklaringen af eleven, der fremhæves som det centrale. Den afklaring, der sker med eleven gennem projektets indsats, fremstilles i dette udsagn som den første sande afklaring af eleven, hvor man finder ud af hvad *det i virkeligheden* er.

Endelig er der en leder, der siger:

”I store træk har det været positivt. Jeg mener, det er en berigelse af vores arbejde, at vi har fået mulighed for at få den her test ind. Og det er i kraft af, at de elever vi har, næsten alle sammen har et eller andet lig i lasten i forhold til deres skolegang. Mange af dem er dybt i tvivl, om det har noget med deres skole at gøre, eller det simpelthen er manglende evne hos dem selv til at lære de her ting. Så i starten var de meget nervøse. Når vi siger, nu har vi mulighed for at teste Jer, sker der med det samme det inde i hovedet af dem, at de kan huske, at når de skulle have matematikprøver, så blev de målt og fik hammeren på en eller anden måde. Så vi har praktiseret det på den måde, at vi altid har snakket meget åbent omkring det, og vi profilerer det også alle de steder, vi kan, i kommunalt regi og anden regi, hvor vi kan mærke, at det er et kvalitetsløft til os at kunne sige, at vi er med i det her projekt, og vi kan udføre de test her. Hos eleverne har vi gjort det, at – vi har selvfølgelig en liste over nogle, vi har fået tilladelse til at teste – jeg melder til morgensamlingen, at tale-læsepædagogen kommer, og i dag er det Mikael og Helene, der skal ind og testes. Og så sker der det, at de andre, der også er på listen, spørger: Hvornår skal jeg testes? Hvornår skal jeg testes?” (produktionsskoleleder)

Udsagnet her peger, ligesom det første, på to væsentlige interessenter, som har et udbytte af projektet. Dels produktionsskolerne, idet projektet for skolen vurderes som en *berigelse* og et *kvalitetsløft*, den kan profilere sig på. Dels eleverne, som det erkendes er meget nervøse ved at

skulle udsættes for endnu måling men samtidig opbygger nogle forventninger, så de implicit antages at være forventningsfulde i ordets positive forstand.

7.2. Produktionsskolelærer-perspektiver på indsatsområderne

Lærerne er ligeledes blevet spurgt, hvilken betydning de tillægger projektet. De vurderer det bl.a. ud fra, hvad udredningen kan betyde for eleverne, og anlægger dermed et indirekte/andenhåndes elevperspektiv. Men de vurderer også udredningen ud fra egne/førstehåndes pædagogiske perspektiver og dermed, hvilken betydning projektet, herunder en eventuel kursus-deltagelse og vejledning, har haft for deres undervisning og har for det videre pædagogiske arbejde på produktionsskolen.

For elevens vedkommende

Det der bl.a. nævnes som værende af betydning for eleverne er, at de får dokumentation på deres eventuelle problemer. Med de papirer, udredningen resulterer i, kan eleven således dokumentere et behov for hjælp i forhold til fremtidig uddannelse, som en værkstedsleder påpeger:

”De kan jo godt mærke, at det er et kanongodt redskab, når de har fået det. Og de elever, der er blevet testet og har fundet ud af, hvor deres problematikker ligger og har fået at vide: Jamen når vi har lavet det her, så kan du faktisk – så får du et stykke papir! Og når du så kommer videre og vil starte på teknisk skole, kan du have det med og fortælle det til din underviser, og så tager de hensyn til det. (...) Altså, de kan godt se, jamen det er en fordel: Jo mere, jeg har fået papir på, jo mere jeg har fået afklaret, jo lettere er det for mig senere.” (værkstedsleder)

Udover at udredningen kan åbne op for nogle hjælpemidler, kan den også på anden vis skabe en åbenhed, som fremhævet af en anden værkstedsleder:

”Jeg tror, det har været af rigtig stor betydning, fordi det får åbnet op og fået de unge til at acceptere, at der kan være nogle problematikker: Og de får set, at der faktisk også er nogle hjælpemidler. Måske endda også dem, der ikke har et problem. De får forståelse for, at der er nogen, der kan have et problem, og at det er faktisk i orden. Altså modsat gamle, gamle dage, hvor man var håbløst åndssvag, hvis man havde nogle problemer som ordblindhed eller noget tilsvarende. På den måde er det rigtig godt.” (værkstedsleder)

Værkstedslederen peger således på, at det øgede fokus på at udrede og kompensere for ordblindhed og lignende problemer kan skabe større åbenhed omkring disse problemer. Hvor det tidligere har været meget tabubelagt at være ordblind, kan et projekt som dette bidrage til skabe både mere selverkendelse for dem, der har problemet det, men måske også større social accept omkring det at have problemet.

Følgende to udsagn fokuserer på det positive i, at eleverne kan få en IT-rygsæk, mens de er på produktionsskolen:

”Det er da min fornemmelse, at der er rigtig mange elever, der har glæde af og god brug af sådan en rygsæk.” (værkstedsleder)

”Det er det her med, at man gør ventetiden på at blive testet meget kort. Man kan blive testet rigtigt hurtigt. Før kunne der typisk være flere måneders ventetid på at få en test på Taleinstituttet. Når du så havde fået den, så kunne der være flere måneders ventetid på undervisningen. Og det betød, at året næsten kunne være gået inden eleven nåede dertil. Og det har vi i hvert fald fået bragt ned. De bliver testet og de bliver tildelt udstyr og kan komme i gang meget hurtigt, så det er en fordel. Og det er en fordel, at vi har maskinerne.” (almenunderviser)

Ovennævnte underviser har også tidligere været involveret i samarbejde med Taleinstituttet og kan med den erfaring konstatere en mærkbar forskel. I forhold til tidligere nævnes den langt kortere ventetid og hurtigere ekspeditionstid på at blive udredt og tildelt en IT-rygsæk.

Endelig er der også nogle undervisere, der forholder sig lidt mere skeptisk til, hvad de unge har ud af udredningen og af de tildelte hjælpemidler. De siger:

”Jeg tror også at det er meget forskelligt fra, hvem de unge er. Nogle unge tror jeg vil få ekstremt meget ud af det, og så er der nogle, der får lidt ud af det. Altså hvor man kan sige, at det er bedre end ingenting. Jamen det er også mit billede, at der er så mange faktorer i spil med sådan noget som læse-/dansk-/stavevanskeligheder, at det er fint nok at udstyre dem med et redskab, men der er også bare nogle andre ting, som det måske ikke altid ligger i skolernes magt at gøre op med eller løse.” (værkstedslærer)

”Hvis jeg skal være ærlig, det ved jeg faktisk ikke. (...) Det jeg tænker på er altså, jamen om de egentlig vil bruge det. Altså, som man siger, den ene af dem, er den type der med: Ja gider jeg i dag, så gider jeg. Gider jeg ikke i dag, så gider jeg ikke. Altså nu siger jeg ”gider”, men det er jo ikke det, det kommer an på, men...” (værkstedsleder)

Disse værkstedslærere indikerer, at der kan være problemstillinger, som rækker ud over, hvad IT kan afhjælpe, og som kræver andre pædagogiske virkemidler. Desuden kan der være tilfælde, hvor det ligger uden for skolernes pædagogiske muligheder at løse problemet. Den motivationsproblematik, som skitseres i det sidste af ovenstående citater, vil i hvert fald udgøre en meget stor pædagogisk udfordring.

I pædagogisk henseende

En almenunderviser udtrykker bekymring over, hvorvidt projektet *rykker*, idet hun siger:

”I forhold til hvor mange penge, der er gået til det, så er jeg ikke sikker på det rykker ret meget. (...) I forhold til, hvor svært sådan noget er, så tror jeg måske, at det går meget godt. Men der mangler noget for de elever, der får en rygsæk. (...) Fordi, mange af de elever, som får sådan en, er jo ikke selvmotiverende og selvhjulpne og... De har ikke noget at bruge den til i dagligdagen.” (almenunderviser)

Det problematiseres i ovennævnte udsagn, at der er brugt mange ressourcer på individualiserede undervisningsredskaber og -metoder, mens det pædagogiske beredskab ikke har fået så mange ressourcer. Det mener underviseren er en mangel, fordi en stor andel af denne gruppe elever ikke anses for at være tilstrækkeligt *selvmotiverende og selvhjulpne* til at kunne få

udbytte af IT-rygsækken på egen hånd. Der efterlyses således pædagogiske ressourcer, eller en undervisning, der kan danne ramme for en inddragelse af IT-rygsækken.

Behovet for i højere grad at prioritere undervisningen er også temaet i de følgende to udsagn:

”Jeg tror da, det har rigtig stor værdi på mange områder. Både det der med, at man finder ud af, at dem på produktionsskolerne måske har et rigtigt stort behov for at få undervisning, og at man måske skal ind og tildele et eller andet, eller hvor man i hvert fald havde en fast lærer for dem, der måtte være interesseret i det. Jeg tror man skal tænke lidt på, hvad for nogle undervisere man får ind. Hvis man får denne her gruppe i den lille trygge kerne, tror jeg godt de tør modtage noget undervisning. Men at sidde i en klasse hvor de føler sig dumme, det har de ikke lyst til. (...) Jeg tror da også, det signalerer, at man gerne vil noget mere for eleverne. Jeg syntes da det er et godt springbræt til at komme videre og få lavet noget undervisning til de her elever.” (værkstedsunderviser)

”Jamen, jeg synes da pilen peger opad, bestemt. Det gør den da. Det, jeg syntes er det største problem, er at vi her i huset ikke ofrer ressourcer nok på det. Eller tid nok på det, og tid er jo ressourcer kan man sige. Det hænger jo sammen med vores hverdag, som er rimelig presset. Det er da ikke andet end en undskyldning, eller det ved jeg ikke. Det kommer an på, hvad man skal med eleverne. (...) Jamen, det er jo ikke mere end vi selv styrer. Vi har et projekt der skal være færdigt i den her uge, men det er fordi der er nogle vinduer der skal bruges. Men ellers har jeg med den møbelfabrik, vi hovedsageligt arbejder for, en aftale om, at vi laver det vi kan nå. Og så er vi ved at bygge nogle muld toiletter, det burde vi sådan set også være færdig med før sommerferien. Men bliver vi det ikke, så bliver vi ikke.” (værkstedsleder)

Ifølge begge ovennævnte værkstedsundervisere har projektet stor værdi for produktionsskolerne. Førstnævnte peger på det positive i, at ”man” (som måske er skolen, måske samfundet) finder ud af, at produktionsskolerne har en undervisningsmæssig rolle at spille, og at det derfor handler om at sørge for nogle rammer med en *fast underviser* og en *lille gruppe i den trygge kerne*, der appellerer til at få eleverne til at turde. Sidstnævnte peger desuden på dilemmaet mellem at have både produktion og skole, hvor hensynet til det første kan blive en dårlig undskyldning for ikke at prioritere det sidste.

De følgende to almenundervisere ser projektet som en stor fordel for både skolen og deres egen faglighed:

”Fordelen ligger på skolen. Det bringer meget af usikkerheden væk og gør det langt nemmere at få dem over den hurdle det er at blive testet. Så har vi selvfølgelig også en meget tættere sparring med den talepædagog, der kommer her. Det er jo lækkert også sådan rent fagligt at have nogle at sparre med. For selvom vi har brugt tale-læsepædagogen fra taleinstituttet før, så var vi jo ikke så ofte sammen, som vi er nu.” (almenunderviser)

”Jamen, jeg synes det har en god betydning. Og den der med IT-rygsækken, det var vi ikke kommet i gang med, hvis ikke vi havde været i det her projekt. Jeg kan

ikke sige at vi ikke havde fået alle de der bærbare computere til eleverne, hvis ikke vi var med projektet, det ved jeg ikke noget om. Men jeg tror i hvert fald ikke, det er helt uden grund. Og jeg synes vi har et fantastisk samarbejde med taleinstituttet. Jeg er meget glad for det. Det inspirerer mig og hjælper mig meget at få sådan nogle gode ideer af dem. Jeg synes, de er meget professionelle. Altså, jeg synes det kører godt.” (almenunderviser)

I ovennævnte udsagn fremhæver almenunderviserne for det første det udbytte, de har af at have et tættere samarbejde med og sparring fra tale-læsepædagogerne. For det andet udtrykkes der tilfredshed med, at de har fået bærbare computere til eleverne og har fået mulighed for at inddrage disse i undervisningen. Mens der således fra dette almenunderviserperspektiv er tydeligt positive virkninger af projektet, er disse vanskeligere at få øje på for den nedestående værkstedsleder, der siger:

”Jamen min erfaring er jo ikke så stor. Altså nu Bettina, som har sådan en, hun går så til noget dansk, men bruger den jo derudover ikke ret meget. Men det kan så også godt være, at jeg ikke har nok viden om, hvilke muligheder der ligger i det. Hvordan kan man bruge det? og hvad kan jeg gøre for at – for eksempel i dagligdagen i køkkenet – få det i brug der?” (værkstedsleder)

Denne værkstedsleder har ikke selv været inddraget i projektet og ser ikke noget decideret formål med det i sin hverdagspraksis.

Endelig er der dog to værkstedslærere, der hævder at have haft udbytte af projektet og udtaler sig om deres erfaringer med at være på inspirationskurser:

”Ja, nu kender vi jo de der teknikker og har haft inspirationskurset i forhold til det. For mig handler det meget om en repetition af noget, du godt ved i forvejen, men jo flere gange du nu hører det her, jo bedre sidder det også fast. Og så hele tiden, når du står i en ny problemstilling, at se den der mulighed. Det er det, der er så vigtigt, for vi må jo erkende, at vi kan ikke alt, selvom vi gerne vil. Men det er så vigtigt i forhold til de enkelte unge at have hørt, at vi kan trække på hjælp til det. (...) Regeringens udspil med, at 95 % af alle skal have en ungdomsuddannelse, hvis det skal lykkes – det tror jeg stadig ikke på, men – så er det sådan nogle projekter som det her, der er afgørende for det.(...)” (værkstedsleder)

”Jamen det gav nogle ideer til, hvad vi konkret kunne gå i gang med at lave med eleverne, eller hvad vi kunne tage fat på, hvad vi kunne bruge i den der afdækning. Det syntes jeg, det gav. Vi var i gang med at teste, og der havde vi allerede fået mange af de der testresultater og skulle finde ud af, hvad vi skulle stille op med, hvis der for eksempel stod, at en elev skulle læse to timer om dagen, og få det til at passe ind i vores hverdag. Det havde vi ikke så mange ideer til på det tidspunkt. Nu har vi lavet en læsedag, og det er ligesom affødt af, at vi den dag havde en snak om, hvordan vi skulle gribe det an.” (værkstedslærer)

Disse lærere giver udtryk for at have lært nogle teknikker og fået nogle idéer ved at være på inspirationskursus. Den ene pointerer, at der er hjælp at hente både for læreren og eleven og synes at referere til dels Taleinstituttet, dels IT-rygsækken. Den anden refererer til, at de på deres skole stod og manglede konkrete idéer til, hvordan de kunne implementere de

pædagogiske anvisninger, der var fulgt med udredningen af de første elever. På den konkrete skole fandtes der nemlig ikke rum i form af almenundervisningen for disse anvisninger. Men inspirationskurset gav så idéer til, hvordan det på anden vis kunne organiseres, at eleverne fik mulighed for at læse inden for værkstedernes rammer.

Ud fra produktionsskolelærernes perspektiver, som både indeholder en andenhånds og en førstehånds vurdering, relateres projektet betydning både til elevgruppen og til dem selv i deres undervisning. De mange forskellige betragtninger tegner et nuanceret billede af både positive potentialer og uløste problemstillinger i forbindelse med at integrere projektet i skolernes undervisning.

7.3. Elevernes syn på udredningens betydning

I forbindelse med de biografiske interview med udvalgte testede elever har vi fået en delvis belysning af syn på udredningen eller testningen. Deres vurderinger er i nogen grad kommet til udtryk med de biografiske fortællinger men er ikke systematisk opsamlet i forhold til spørgsmålet om, hvilken betydning udredningen – testning og svar – har for gruppen som helhed. Det er en sådan helhedsvurdering, vi i det følgende skitserer ud fra en samlet præsentation af elevernes udsagn.

Der er mange elever, der primært vurderer deres udredning i forhold til, at de har fået et hjælpemiddel i form af en IT-rygsæk. Dette syn på udredningen er indeholdt i følgende udsagn:

”Jeg syntes, den var god – det syntes jeg. Det gik fint. Jeg fik også lidt hjælp. (...) Det møde jeg havde med mine forældre, det er ikke særlig længe siden. Det var i sidste uge.(...) Jeg kan vist få hjælp tror jeg. Det var angående den der, hvad er det nu den hedder (...) [IT-rygsæk, red.]. Jeg tror det vil være godt for mig, for ligesom at hjælpe til at skrive noget og få ordene lært at kende bedre.” (Rune)

”Men det går i hvert fald fint nok med den IT-rygsæk. Især når jeg kan komme i gang med undervisning her.”(Mikkel)

”Så jeg vil sige, at min ordblindhed er forsvundet en del ved den hjælp, jeg har fået, men der sidder stadigvæk lidt, og det vil der nok altid gøre. Jeg tror ikke jeg kan fjerne det hundrede procent.” (Mathias)

”Altså, jeg har ikke så meget imod at skulle gå til prøver og eksaminer og sådan noget nu, som jeg havde før jeg fik rygsækken. Fordi altså, da jeg gik på VUC, kunne den rygsæk jo hjælpe mig til at forberede mig til eksamen og sådan. Så det var en meget stor hjælp, også at jeg kan få læst engelsk op, for jeg kan slet ikke læse engelsk, og jeg kan heller ikke stave på engelsk. Jeg kan godt snakke engelsk, men jeg kan bare ikke læse og stave det.” (Mia)

”Så skete der... Efter et stykke tid, så fik jeg computeren.” (René)

”Så blev jeg så testet og fik at vide, at jeg var berettiget til at få sådan en bærbar computer. Og så har jeg sådan set haft den i dansk hele året – i dansktimerne. Og så havde vi, jeg tror, det var hver onsdag, så har vi sådan noget, hvor vi, alle dem der har en bærbar, hvor vi er sammen og laver nogle forskellige opgaver, skriver noget, lærer at skrive. Selvfølgelig skulle vi lære at bruge den, men jeg kunne godt, for jeg kendte meget godt de der programmer.” (Ida)

Der er også en del elever, der hæfter sig ved en positiv tilbagemelding på udredningen. Disse elever synes at have fået styrket troen på, at de kan klare en uddannelse, eller at de uddannelsesmæssigt kan klare mere, end de tidligere har troet. Dette syn fremkommer i følgende ytringer:

”Ja, det har også ligesom givet et skub. Nu må jeg tage mig sammen og blive ved. Jeg har også fået af vide af tale-læsepædagogen, at jeg godt kan tage den der afgangseksamen med nogle gode karakterer, måske ikke de bedste men sådan okay karakterer. Så det vil det vise sig om jeg kan.” (Julie)

”Jeg havde åbenbart klaret det bedre end jeg sådan lige havde gået og troet inde i mig selv. (...) Så det går fremad. Jeg laver mere, end jeg egentlig regner med, jeg kan. Jeg skal bare tro på mig selv. Og det er det, jeg er begyndt at gøre. Jeg tror på mig selv, og jeg ved, min familie tror på mig, og mine venner tror på mig. Det hjælper mig også til at få tillid og sige ”Nej, jeg skal ikke gå derind og være nervøs, jeg skal bare gå ind og vise dem, hvad jeg kan, så...” (Jeanette)

For nogle elevers vedkommende bliver udredningen betragtet som en slags standpunktsvurdering, som mest hælder til den positive side:

”Jeg har det fint nok. Så finder jeg ud af; om jeg kan få noget hjælp, og hvor jeg ligger henne, altså hvor god jeg er.” (Jesper)

”Den viste, at jeg ikke var så god til at læse og skrive og sådan noget. – Det generer mig ikke. Ind i mellem, men ellers ikke.(...)” (Bettina)

Men der er også nogle elever, der ikke er helt tilfredse med deres egen præstation:

”Det var i hvert fald den bedste test, jeg har haft i sådan rigtig lang tid, synes jeg. Fordi der fik jeg jo sådan at vide, hvad jeg var godt til, og hvad jeg var dårlig til og sådan noget. Så det var rigtigt godt. (...) Altså selvfølgelig, man bliver sådan lidt ”øv” over, at der var nogle ting, som man ikke lige helt havde styr på og sådan noget, men selvfølgelig... Altså, jeg er også blevet bedre siden sidst, jeg har fået den der IT-rygsæk, så det er rigtig godt.” (AnneSofie)

”(Tilbagemeldingen, red.) var, at hun syntes jeg var god til det og ikke havde så mange fejl. – Det så ikke sådan ud i de papirer, jeg havde fået. Men jeg syntes selv, det var megalvært.” (Rikke)

Det er klart vanskeligere at forholde sig til udredningens betydning, hvis man ikke har fået et konkret hjælpemiddel i form af IT-rygsækken, som det fremgår af nedenstående:

”Jeg ved ikke rigtigt – man kommer da til at kunne læse bedre” [ved at have læsetimer på skolen, red.]. (Helene)

”Jamen, det var godt”. (Oliver)

”Der skete bare sådan, at øh, jeg fik, altså øh, jeg kan godt læse og skrive nu, men altså, øh, der skete ikke særlig meget efter det der altså. Jeg prøvede sådan, jeg fortsatte min dansk (...). Jeg er bare blevet lidt mere selvstændig med at skrive og lave opgaver selv og sådan.” (Dan)

”Det var for at finde ud af, hvad der er galt med mig. Altså, det var for at få en analyse af mig, hun gjorde det der. Det var ikke så meget for at hjælpe mig, jo måske lidt.(...) Jeg skal så til en psykolog et andet sted.”(Jens)

Hvor nogle elever ser udredningen og testen som en afdækning af, hvad de kan, er der også nogle elever, der som Jens ser det som en afdækning af, hvad der er galt. Udredningen synes således at bevæge sig i et skisma mellem ressource- /kompetencetænkning, og manglende ressourcer /kompensationstænkning.

7.4. Sammenfatning

Der samles her op på, hvilken betydning projektet har, belyst ud fra de forskellige deltageres udsagn. Det er først belyst ud fra lederne, dernæst lærernes og til sidst ud fra de testede elevers synspunkter.

Lederne tillægger projektet størst betydning for eleverne, som udredes, og mere specifikt for de elever, der på grund af ordblindhed eller andet bliver bevilget en IT-rygsæk. Den udredning, der gennemføres med projektet, vurderes som en nærmest sublim afklaringsmulighed for eleverne. Næstefter eleverne, er det produktionsskolens omdømme, som i produktionsskoleledernes øjne nyder godt af projektet. Det betragtes som en berigelse og et kvalitetsløft, at produktionsskolen har fået dette tilbud til denne særlige gruppe af elever. Lederne vurderer til gengæld projektets betydning for lærerne som mere blandet, idet de i relation til lærernes undervisningsvilkår både hæfter sig ved fordele og ulemper ved projektet. De ser projektets fordele som, at det i nogle tilfælde kan levere argumenter for tildeling af flere ressourcer til skolens undervisning, og at lærerne får kvalificerede råd til at målrette deres undervisning i forhold til den særlige elevgruppe. Som ulemper nævner de manglende tid og løsninger til at integrere projektet i undervisningen, specielt på værkstederne.

Ud fra produktionsskolelærernes perspektiver indgår der, ligesom for lederne, både betragtninger af elevernes udbytte af projektet og af dets pædagogiske konsekvenser, dvs. dets konsekvenser for undervisningen og lærernes arbejde. For elevernes vedkommende betragter lærerne det overvejende som fordelagtigt, at de kan få dokumentation for deres særlige behov, vedrørende for eksempel IT-rygsækken; at det giver incitamenter til at erkende og acceptere – både for elevgruppen selv og dens omgivelser – at man kan have nogle særlige svagheder eller problemer; og at IT-rygsækken er et væsentligt hjælpemiddel, som nu kan erhverves gennem en langt hurtigere indsats og sagsbehandling end tidligere. Men det indgår også som en et produktionslærerperspektiv, at det ikke altid er en løsning med en IT-rygsæk, og at IT-

rygsækken som hovedregel ikke alene kan løse elevens læringsmæssige problemer men må samordnes med andre pædagogiske og sociale overvejelser i produktionsskoleundervisningen.

I forhold til produktionsskoleundervisningen rejser projektet for flere lærere spørgsmålet om, hvorvidt den aktuelle anvendelse af ressourcer – både projektets og produktionsskolernes – er optimal. Dette rejser en række yderligere spørgsmål om, hvorvidt IT-redskabet er for individorienteret og forudsætter, at eleverne er selvmotiverende og selvhjulpne; om lærerne på produktionsskolerne besidder de rette kvalifikationer til at kunne løfte et projekt som dette; og om man burde prioritere ressourcerne, herunder især tiden, anderledes på produktionsskolerne – skal der bruges mere tid på egentlig undervisning end på arbejde og produktion? Det fremstår specielt for nogle værkstedslærere som et spørgsmål, hvilken rolle IT-rygsækken og boglig undervisning skal spille på værkstederne – specielt de mest praktisk orienterede værksteder. Til sidst skal det nævnes, at flere almenundervisere fremhæver det som meget positivt at få tale-læsepædagogernes faglige sparring på problemstillinger i deres undervisning.

For de udredte elevers vedkommende er der stort set kun er positive tilkendegivelser af projektets virkning. Det er værd at bemærke, at de fleste af disse elever har fået bevilget en IT-rygsæk, og at de alle hævder at have stort udbytte – om end i forskellige henseender – af dette hjælpemiddel. Det skal også bemærkes, at flere af eleverne selv har bedt om at blive udredt. Flere af de interviewede elever giver udtryk for, at udredningen har styrket deres selvtillid og motiveret dem til fortsat uddannelse. De betragter udredningen som en afklaring af, både hvad de kan og ikke kan.

8. Elevernes videre forløb efter produktionsskolen

I dette kapitel behandles spørgsmålet om, hvor eleverne går hen efter produktionsskolen. Først ser vi på, hvad der gælder for produktionsskoleeleverne som helhed; dernæst ser vi på de testede produktionsskoleelever i særdeleshed. Vi kommer afslutningsvis ind på, hvordan det er gået de elever, vi har tegnet biografier af.

8.1. Overgang fra produktionsskole til erhvervsskole

En stor del af produktionsskolernes elever har tidligere været i gang med en erhvervsuddannelse, men ikke gennemført den. Og langt de fleste af de elever, som efter produktionsskolen går videre i uddannelsessystemet, gør det på en erhvervsskole. Derfor er der generelt stor opmærksomhed på samspillet og samarbejdet mellem produktionsskoler og erhvervsskoler, samt også undersøgelser og dokumentation vedrørende produktionsskolerne.

I den løbende registerbaserede statistik for produktionsskolerne, som Undervisningsministeriet tilvejebringer, opgøres udslusningen til uddannelse og arbejdsmarked. Den senest offentliggjorte statistik gælder 2007 (Pedersen 2008). De elever, som afsluttede et ophold på en produktionsskole, fordelte sig på følgende grupper:

- 29 % i en ordinær uddannelse
- 6 % gik videre i andre former for uddannelse
- 23 % overgik til ordinær beskæftigelse
- 2 % overgik til beskæftigelse med tilskud/aktivering
- 18 % overgik til ledighed
- 9 % overgik til andet (fx barsel eller militærtjeneste) eller havde uafklaret situation
- For 12 % forelå der ikke oplysninger om det videre forløb.

En analyse af udviklingen i årene 1998-2004 (UNI*C 2006) viser, at dette mønster med små udsving har været gældende gennem hele perioden. De mest tydelige forandringer er, at overgangen til beskæftigelse med tilskud er faldet i de senere år, fra 6-8 % til 2-3 %. Det kan hænge sammen med den gunstige situation på arbejdsmarkedet i disse år.

Den nævnte analyse rummede også en opgørelse af udslusningsmønstre fordelt på køn og med mere detaljerede oplysninger om uddannelsesstyper (til forskel fra de seneste statistikker). Opgørelsen viste, at der var forskel på mænds og kvinders overgangsmønstre i 2004 (Undervisningsministeriet, 2006, s 14).

Teknisk EUD var den mest søgte uddannelse. Her fortsatte 16 % af mændene mod 10 % af kvinderne.

Flere kvinder end mænd søgte til merkantil EUD (5 % kvinder mod 3 % mænd); gymnasiale uddannelser (8 % kvinder mod 4 % mænd) og SOSU (4 % kvinder mod 0,5 % mænd)

En større andel af mændene fortsatte direkte til ledighed (19 % mod 15 % af kvinderne)

Andelen, som overgik til beskæftigelse, var lige stor hos mænd og kvinder.

Spørgsmålet er så, hvordan det går de elever, som efter produktionsskolen begynder på en erhvervsuddannelse. Det belyses bl.a. i en rapport om sammenhængen mellem produktionsskoler og erhvervsuddannelser (Danmarks Evalueringsinstitut 2006). Her er opgjort status i perioden 1999-2003 for tidligere produktionsskoleelever et år efter, at de er startet på et grundforløb i en teknisk erhvervsuddannelse. Som forventet er der et betydeligt frafald (lidt over halvdelen i 2003), men frafaldet er mindsket i perioden, fra 70 % i 1999 til 56 % i 2003 (Danmarks Evalueringsinstitut 2006, s 21).

Udslusningen er også et tema i Kirkegaard og Nielsens undersøgelse af elever ved tre produktionsskoler i Århus-området (Kirkegaard og Nielsen 2008). Undersøgelsen byggede som tidligere omtalt på interviews med 110 elever, og forskerne søgte at geninterviewe disse elever et år senere for at høre om deres videre forløb. Det lykkedes imidlertid kun at få kontakt med 35 af eleverne, og det er derfor meget begrænset, hvilke konklusioner der kan drages. Forfatterne sammenfatter selv på følgende måde:

”Hvis man skal forsøge at sige noget mere generelt om produktionsskoleeleverne, så viser der sig ud fra geninterviewene en tendens til, at de personer, der ved, hvad de vil med deres liv, også lykkes med at målrette deres indsats herefter (...) Produktionsskolen er på den måde et tilbud om at komme til at lære noget fagligt for de personer, der har et mål med at gå på skolen – for eksempel at blive bedre til et fag. Der tegner sig ligeledes et billede af, at de elever, der ikke har noget mål med at gå på skolen, i mindre grad er lykkedes med at komme videre med deres liv efter endt produktionsskoleophold.” (Kirkegaard og Nielsen 2008, s 115).

Geninterviewningen viste i øvrigt, at en relativt stor del af eleverne stadigvæk havde kontakt med én eller flere af lærerne fra produktionsskolen. Det viser, at lærernes støttende funktioner i mange tilfælde rækker ud over selve opholdet på produktionsskolen (Kirkegaard og Nielsen 2008, s 115).

8.2. Udslusningen af de testede produktionsskoleelever

Som led i nærværende projekt er der gennemført opfølgninger, hvor de testede elevers situation efter afslutningen af skoleopholdet er blevet registreret. Registreringen er kun tilgængelig i to kategorier, nemlig ”arbejde eller uddannelse” og ”andet eller intet” (hvor ”andet” omfatter barsel, sygdom militærtjeneste, revalidering og pension), mens ”intet” omfatter kontanthjælp samt unge som ikke kan kontaktes).

Opfølgningen fra Taleinstituttets side består af tre omgange:

Der samles op, hvad produktionsskolerne udskriver eleverne til, via oplysninger, som produktionsskolen sender til Taleinstituttet.

En måned efter udskrivningen kontaktes eleven af Taleinstituttet, som registrerer, hvad eleven på det tidspunkt er i gang med.

Tre måneder efter udskrivningen kontaktes eleven igen af Taleinstituttet, som registrerer, hvad eleven på det tidspunkt er i gang med.

I nedenstående tabel er udslusningsmønsteret for de testede elever sammenlignede med mønsteret for alle produktionsskoleelever på landsplan, som omtalt i starten af dette afsnit.

	Arbejde eller uddannelse	Andet eller intet
Elever på landsplan 2007	61 %	39 %
Udskrivning, 357 elever	76 %	24 %
Opfølgning en måned senere, 235 elever	69 %	31 %
Opfølgning tre måneder senere, 234 elever	68 %	32 %

Antallet af elever i projektet er opgjort pr. 15. januar 2009. Når antallet af elever ved opfølgningerne er væsentligt lavere end ved udskrivning skyldes det, at der for de senest udskrevne elever selvsagt endnu ikke er foretaget opfølgning.

Opgørelsen af fordelingen på landsplan bygger på den seneste offentliggjorte statistik, som er omtalt ovenfor. Det ville have været mere relevant at sammenligne med statistik over udslusningen fra alle produktionsskoler i den nordjyske region, men en sådan statistik foreligger ikke, og derfor sammenlignes med seneste landsdækkende statistik.

Det ses, at i forhold til mønsteret på landsplan udskrives en betydeligt højere andel af eleverne i projektet til uddannelse eller arbejde. Og selv om denne andel er faldet lidt efter tre måneder, er den fortsat klart højere.

Det skal bemærkes, at andelen af elever med uoplyst udslusning formodentlig er lidt højere i den landsdækkende opgørelse, hvilket kan betyde at andelen, som udsluses til uddannelse eller arbejde, undervurderes lidt. Omvendt må man i sammenligningen være opmærksom på, at de testede elever formodentlig tilhører den svagere del af produktionsskolernes elever, i hvert tilfælde vurderet i forhold til traditionelle skolefærdigheder. Det kunne betyde, at uden projektets tilstedeværelse ville en mindre del end gennemsnittet kunne klare overgangen til videre uddannelse eller arbejde. Når elevernes overgangsmønster alligevel ligger betydeligt over landsgennemsnittet, kan det tages som udtryk for, at eleverne bliver testet og der gøres en indsats på grundlag af testningen, hvilket forbedrer deres mulighed for at klare overgangen.

Alt i alt viser opgørelsen således et positivt billede af projektets resultater for udslusningen af eleverne til uddannelse eller arbejde.

De fleste af de elever, som indgår i de biografiske fortællinger, er nu også udsluset fra produktionsskolerne. De indgår også i den statistik, som Taleinstituttet gennem det opfølgende arbejde på eleverne, har genereret om dem (jf. ovenstående tabel). Vi vil kort opsummere (efter samme rækkefølge som i de biografiske fortællinger), hvorvidt og hvad de interviewede elever er udskrevet til fra produktionsskolen, og hvad deres status på nuværende tidspunkt er.

Julie blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til arbejde i Netto, et sted i Nordsjælland, som hun flyttede tilbage til. Hun kunne ikke kontaktes ved 3. opfølgning og figurerer herefter under ”andet eller intet”.

Rune blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til et arbejds- og levested for bogligt svage unge mellem 18-25 år, hvor han er i gang med en PMU (pædagogisk medhjælper uddannelse). Han er der stadig ved 3. opfølgning.

Jeanette blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til en social- og sundhedsskole, hvor hun stadig er ved 3. opfølgning.

Mikkel blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til arbejde ved et vinduesfirma. Ved 3. opfølgning har han påbegyndt uddannelse (ikke oplyst hvilken).

Anne Sofie blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til HG-flex, som hun stadig er i gang med ved 3. opfølgning.

Helene blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til en landbrugs- og levnedsmiddeluddannelse, som hun stadig er i gang med ved 3. opfølgning.

Rikke blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til en social- og sundhedsuddannelse, som hun stadig er i gang med ved 3. opfølgning.

Mathias blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til VUC forberedelseshold til HG, som han ved 3. opfølgning stadig var i gang med.

Mia blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til VUC 10. klasse, men var ved 3. opfølgning droppet ud som følge af graviditet, følges nu af socialforvaltningen og figurerer herefter under ”andet eller intet”.

Jesper blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til mureruddannelsen ved Bygge og Anlæg på teknisk skole, hvor han stadig er i gang ved 3. opfølgning.

Ida blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til et højskoleophold, som hun stadig er på ved 3. opfølgning.

Oliver blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til indlæggelse på psykiatrisk afdeling, hvilket vil sige, at han figurerer under ”andet eller intet” ved 3. opfølgning.

Bettina blev under sit ophold psykologtestet og fik diagnosen mentalt retarderet af middelsvær grad. Hun er efter produktionsskoleopholdet udskrevet til et revalideringscenter, hvor hun stadig befinder sig ved 3. opfølgning.

Dan går stadig på produktionsskolen, men han er der nu som aktiveret af kommunen.

Jens blev psykologtestet og fik efter undersøgelsen diagnosen Aspergers syndrom. Han blev efter produktionsskolen udskrevet til et lærlingeprojekt med mentor på, som han stadig er i gang med ved 3. opfølgning.

René blev efter produktionsskoleopholdet udskrevet til en specialskole for unge med særlige behov, dvs. sociale, emotionelle eller psykiske problemer, hvor han stadig er ved 3. opfølgning.

Ud af de i alt 16 elever, er der to som er psykologundersøgt og har fået diagnoser, og som begge er i gang med uddannelse eller arbejde efterfølgende. Der er 14, som er udskrevet ”positivt”, hvilket vil sige til ”arbejde eller uddannelse”, hvoraf de 12 stadig var i gang ved 3. opfølgning.

8.3. Sammenfatning

Det er i andre undersøgelser dokumenteret, at en stor del af produktionsskolernes elever tidligere har været i gang med en erhvervsuddannelse men ikke gennemført den. Og efter produktionsskolen går langt de fleste af de elever, som fortsætter i uddannelsessystemet, videre på en erhvervsskole.

Undersøgelser af produktionsskoleelevers fortsatte uddannelse viser også, at der generelt er et meget stort frafald for denne gruppe af elever – over halvdelen er efter et år faldet fra de uddannelser, de var gået i gang med.

I en nyere kvalitativ undersøgelse af produktionsskoleelever peges der på en generel tendens til, at de personer, der ved, hvad de vil med deres liv, også lykkes med at målrette deres indsats herefter. Ligeledes påpeges der en tendens til, at de elever, der ikke har noget mål med at gå på skolen, i mindre grad er lykkedes med at komme videre med deres liv efter endt produktionsskoleophold. Ser man på de testede produktionsskoleelevers videre færden efter produktionsskoleopholdet i dette projekt, gælder det i hvert fald for flere af de interviewedes vedkommende, at de som udgangspunkt har været meget indstillet på at skulle testes og udredes, så de kunne komme videre, uden at de dog nødvendigvis har vidst, hvad de skulle videre med.

Samme kvalitative undersøgelse viste i øvrigt, at en relativt stor del af eleverne stadigvæk havde kontakt med én eller flere af lærerne fra produktionsskolen. Det fremgår således, at lærernes støttende funktioner i mange tilfælde rækker ud over selve opholdet på produktionsskolen, hvilket også fremgår i vores undersøgelse.

Sammenholder man de testede elevers overgangsmønster med mønstret for alle produktionsskoleelever på landsplan, viser det sig, at en betydeligt højere andel af eleverne i projektet udskrives til uddannelse eller arbejde. Og selv om denne andel er faldet lidt efter tre måneder, er den fortsat klart højere. Selv om der knytter sig en vis usikkerhed til fortolkningen, kan dette alligevel tages som udtryk for, at testningen og den efterfølgende indsats i undervisningen forbedrer elevernes mulighed for at klare overgangen til uddannelse og arbejde. Der tegner sig således et positivt billede af projektets resultater for udslusningen af eleverne til uddannelse eller arbejde.

9. Konklusion

Følgforskningen har fokuseret på at besvare følgende spørgsmål:

- Hvad kendetegner de elever, der vurderes at have særlige vanskeligheder og behov for hjælp?
- Hvad betyder deltagelsen i projektet og den ekstraordinære indsats for eleverne?
- Hvordan fungerer projektet og den ekstraordinære indsats i forhold til produktionsskolernes øvrige undervisning?
- Hvordan fungerer projektet set ud fra produktionsskolernes og lærernes synspunkter?
- Hvordan er elevernes videre forløb efter produktionsskolen?

Disse spørgsmål har været styrende for forskningen og er gennem projektet belyst som overordnede forskningsområder under betegnelserne *den organisatoriske kontekst*, *den institutionelle kontekst*, *den pædagogiske kontekst*, *målgruppen af elever – generelt og specifikt*, *betydningen af projektet og udslusningen fra produktionsskolen*. Vi har undervejs i rapporten belyst og sammenfattet på forskningsområderne i den nævnte rækkefølge, men vil her koncentrere konklusionen omkring de ovennævnte spørgsmål, idet vi lader spørgsmålene strukturere dens indhold og besvarelser.

9.1 Målgruppen af elever

Spørgeskemaundersøgelsen tegner et generelt billede af målgruppen som kendetegnet ved en i socioøkonomisk og uddannelsesmæssig henseende svag baggrund. Hvad angår elevernes familiebaggrunde, bekræfter undersøgelsen på de fleste punkter resultater fra andre undersøgelser af produktionsskoleelever. Forældrenes uddannelsesniveau er klart lavere end gennemsnitligt for de 17-årige på landsplan. Personer uden beskæftigelse og ufaglærte personer er stærkt overrepræsenteret blandt de testede elevers forældre, mens gruppen af faglærte og funktionærer er stærkt underrepræsenteret. De testede elever kommer også i højere grad end gennemsnittet af unge fra hjem, hvor forældrene er skilt.

Vi har også belyst elevernes fritidsaktiviteter, herunder bl.a. sport, musik og ferier. Hvad angår sport har lidt mere end fire femtedele deltaget på et tidspunkt, og omkring en tredjedel gør det stadig. Andre undersøgelser tyder på, at det svarer til det generelle mønster hos unge i aldersgruppen. Omkring en femtedel af produktionsskoleeleverne er aktive musikudøvere, og det er ifølge andre undersøgelser en betydeligt større andel end i aldersgruppen som helhed. Det er sandsynligt, at en betydelig del af denne musikudøvelse er knyttet til musiklinjer eller valgfag på produktionsskolerne. Hvad angår ferie og udlandsrejser viser undersøgelsen, at en stor del af eleverne har erfaringer fra besøg i udlandet, og at de på dette område ikke fremstår

svagere end andre unge, men at de formodentlig i mindre omfang end andre unge har holdt ferie sammen med forældrene.

Næsten alle de testede elever har gået i folkeskole, men kun omkring halvdelen af eleverne har folkeskolens afsluttende prøve i et eller flere fag. I forhold til andre unge er det en langt større andel af produktionsskoleeleverne, som har modtaget specialundervisning i folkeskolen. Når eleverne har ladet sig teste er det ifølge halvdelen af eleverne deres eget valg, mens en fjerdedel siger, at de har fulgt oplysninger fra skolen eller professionelle rådgivere. Derimod er det meget få af de unge, som tillægger forældrene nogen rolle i denne sammenhæng.

Tre fjerdedele af drengene og to tredjedele af pigerne har påbegyndt og afbrudt en ungdomsuddannelse (som regel en erhvervsuddannelse), inden de kom på produktionsskolen.

Elevernes planer for forløbet efter produktionsskolen peger også på erhvervsuddannelse som det foretrukne valg. Kun en lille del af eleverne planlægger en studieforbereende uddannelse, og endnu færre planlægger erhvervsarbejde eller praktik. Produktionsskolen kan således for en meget stor del af de unge forstås som et sted og en fase, hvor de forbedrer deres forudsætninger, både faglige og sociale, for at komme videre med en erhvervsuddannelse.

Elevinterviewene viser, at eleverne på forskellige måder har haft en omtumlet tilværelse i relation til deres skoleliv. Flytninger og skoleskift, som bl.a. kunne hænge sammen med forældrenes skilsmisser og/eller jobskifte, har for nogle betydet, at det tidligt blev vanskeligt for dem at følge med i skolen. For andre var det generelle vanskeligheder ved det boglige, der var den direkte årsag til skoleskift fra almene folkeskoler/-klasser til specialskoler/-klasser. Uanset årsagerne har de mange skoleskift og -vanskeligheder ydermere betydet, at stort set alle disse elever har været ofre for mobning i skolen. Mobning i sig selv kunne selvfølgelig også være anledning til, at de havde dårlige oplevelser i skolen. Der er ingen af de interviewede elever, der kan se tilbage på en sammenhængende og lykkelig skoletid. De bedste skoleerfaringer kædes af eleverne sammen med forløb, som de ikke anser som ”rigtig undervisning”. På den måde er ”rigtig undervisning” for de fleste af dem blevet indbegrebet af noget ubehageligt.

9.2 Betydningen af den ekstraordinære indsats for eleverne

For de udredte elevs vedkommende er der stort set kun er positive tilkendegivelser omkring udredningen og deres udbytte af projektet. Inden for det overordnet positive er der forskellige lag af betydninger, som eleverne giver udtryk for.

Omkring selve testningen ytrer de bl.a., at de ”har prøvet det mange gange før” og ”har været igennem så mange forskellige test”. På den baggrund er der nogle elever, der ikke kan huske så meget andet fra testsituationen end, at det blot er én blandt mange lignende testsituationer. Ud fra tidligere oplevelser af testning har de lært sig, at det er noget, der ”bare skal overstås”. Flere elever giver desuden udtryk for, at ”det er lang tid bare at skulle sidde”. En elev fandt det ”hårdt at gennemgå testen”, fordi hun havde problemer med stavningen.

Andre elever giver udtryk for, at testen, som de har gennemført sammen med talelæsepædagogen, er kvalitativt anderledes, idet den er til at finde ud af. Det er således vigtigt for eleverne med en oplevelse af at kunne magte/gennemføre testen, herunder at den gennemføres sammen med en voksen og ikke alene foran en computer, idet de sammenligner

med sådanne testsituationer, der oplevedes som for vanskelige og gav dem følelsen af magtesløshed.

For de elever, der selv har ønsket og været initiativtagende til at blive testet, kommer den positive oplevelse stærkest til udtryk. Testen har for sådanne elever handlet om at få identificeret egne ressourcer, at finde ud af, hvad man kan, om man eksempelvis er ordblind eller ej, og at få hjælp til at udvikle sig.

Omkring tilbagemeldingen på testen peger elevernes ytringer også i forskellige retninger. Der er således elever, der ved tilbagemeldingen betoner, at det blev klart for dem, hvori deres vanskeligheder bestod. Det gælder specielt for de særligt vanskeligt stillede elever, hvoraf nogle også er blevet psykologtestet, at det gjaldt om ”at finde ud af hvad der er galt med mig”.

For andre elever, særligt de relativt mest ressourcestærke i uddannelsesmæssig henseende, betød tilbagemeldingen, at de har fået en øget tro på at kunne noget. Nogle af disse elever giver således udtryk for, at udredningen har styrket deres selvtillid og motiveret dem til fortsat uddannelse. De betragter udredningen som en afklaring af, at de har nogle for dem hidtil uanede ressourcer og kan mere, end de troede de kunne. Eksempelvis har det betydet meget for nogle elever, at de gennem udredningen kunne få afkræftet, at de var ordblinde.

Om tiden efter og udbyttet af testningen kommer virkningen tydeligst til udtryk ved, at eleverne taler om, hvad IT-rygsækken har betydet for dem. Det er værd at bemærke, at de fleste af disse elever har fået bevilget en IT-rygsæk, og at de alle hævder at have stort udbytte – om end i forskellige henseender – af dette hjælpemiddel.

Det er et generelt fænomen ved elevudtalelserne, at det kan være vanskeligt at skelne mellem udredningens betydning for eleverne og det samlede produktionsskoleopholds betydning for dem. For nogles vedkommende er udredningen dog den del af produktionsskoleopholdet, som har betydet, at de kunne arbejde mere målrettet med at udvikle deres almene skolefærdigheder og få mere ud af produktionsskoleopholdet som sådan. Men der er også eksempler på, at det er værkstedsundervisningen og den hermed forbundne anerkendelse af andre ressourcer end de boglige, samt de sociale aspekter med nye kammeratskaber og en mere positiv omgangstone, end de ellers har været vant til på en uddannelsesinstitution, der fremstår som det mest positive udbytte ved produktionsskoleopholdet.

9.3 Forholdet mellem projektindsatsen og produktionsskolernes øvrige undervisning

Forholdet mellem projektet og skolernes hverdagspraksis er først belyst som samarbejdet mellem de deltagende parter i projektet, dvs. mellem Taleinstituttet og produktionsskolerne, som det fremtræder for parterne selv. Dernæst er det belyst, hvordan projektet spiller sammen med den undervisning, der foregår på produktionsskolerne, enten som en del af undervisningen og arbejdet på værkstedet eller som særskilt almenundervisning i traditionelle skolelokaler.

Nogle skoler havde også før projektets start et forholdsvist tæt samarbejde med Taleinstituttet, hvilket især gjaldt skoler med særskilt almenundervisning. Det var bl.a. ud fra samarbejdet med disse skoler, at der blev udtrykt et behov for mere samarbejde, hvorefter projektansøgningen og -samarbejdet blev formuleret.

Fra Taleinstituttets side har de projektansatte medarbejdere gennem projektperioden oplevet stor imødekommenhed og samarbejdsvilje fra produktionsskolernes side. Det fremhæves bl.a., at produktionsskolerne er gode til at arbejde med korte varsler og finde kreative løsninger. Men der er også visse punkter, hvor der viser sig nogle vanskeligheder for samarbejdet.

For det første er samarbejdet af varierende intensitet, hvilket hænger sammen med flere faktorer men bl.a. geografi. Der er selvsagt et hyppigere samarbejde med de produktionsskoler, der ligger inden for en meget kort afstand af Taleinstituttet. Til gengæld er de fjernt liggende skoler gode til at "samle sagerne".

For det andet fremstiller medarbejderne fra Taleinstituttet det som et problem, at produktionsskolerne er for træge med at fremskaffe papirer på eleverne og har været alt for tilbøjelige til at modtage eleverne som "ubeskrevne blade". Det medfører ifølge projektmedarbejderne spild af tid og ressourcer, idet udredningen af eleven ofte kunne være gennemført hurtigere og i nogle tilfælde måske endda være undgået.

For det tredje ses det som et problem, at der på nogle produktionsskoler mangler personer med de nødvendige pædagogiske kvalifikationer til at modtage projektmedarbejdernes pædagogiske anvisninger.

Fra produktionsskolernes side udtrykker lærere og ledere sig generelt positivt om projektet og ser gode potentialer i det. Men også herfra peges der på områder, hvor samarbejdet ikke er optimalt.

Der er værkstedsledere, der fremfører, at det er vanskeligt at implementere tale-læsepædagogernes anvisninger, fordi der mangler tid og ressourcer til det. Desuden forekommer projektet i nogle tilfælde værkstedslærerne meget fjernt og som noget, de ikke er særligt inddraget i.

Fra en almenunderviser er det blevet fremført, at det kan være vanskeligt at undervise ud fra andres testresultater frem for egne evalueringer af eleven, at der er en uklar ansvarsfordeling mellem tale-læsepædagogens og almenunderviserens opgaver, og at det kan være vanskeligt at inddrage IT-rygsækken aktivt i nogle undervisningssammenhænge. I den forbindelse efterspørges det, at tale-læsepædagogen kan gå ind og varetage specialundervisning af eleven.

Ud fra situationsbilleder er der eksempler på, hvordan projektet spiller sammen med produktionsskolernes undervisningssammenhænge. Det fremgår bl.a., hvordan værkstedslæreren i teoretiske dele af værkstedsarbejdet kan opdage elevers læse-stavevanskeligheder; samt hvordan der arbejdes med alternative former for pædagogisk opfølgning på en skole uden særskilt almenundervisning, og hvordan det i denne sammenhæng synes vigtigt, at "undervisningen" ikke fremstår som undervisning i traditionel forstand.

I situationsbilleder af almenundervisningen fremgår det, hvor forskellige behovene for "rigtig undervisning" kan være. Nogle elever efterspørger, at undervisningen foregår på en ganske bestemt måde, at den er underlagt disciplin og pligt, modstilles af hårdt arbejde og i dermed i indirekte forstand spiller sammen med eller modstilles af værkstedsarbejdet. Men almenundervisningen kan også, som andre billeder viser, praktiseres på en tilfredsstillende måde under relativt friere former. Dette understreger, at det i hvert enkelt tilfælde må afhænge af deltagerforudsætninger og formål, hvordan der skal undervises.

9.4 Produktionsskolernes og lærernes syn på projektet

Produktionsskolelederne tillægger projektet størst betydning for eleverne som udredes, særligt de elever, der på grund af ordblindhed eller andet bliver bevilget en IT-rygsæk. Den udredning, der gennemføres med projektet, vurderer de som en nærmest sublim afklaringsmulighed for eleverne.

Næstefter eleverne, er det produktionsskolens omdømme, som i produktionsskoleledernes øjne nyder godt af projektet. Det betragtes som en berigelse og et kvalitetsløft, at produktionsskolen har fået dette tilbud til gruppen af elever med særlige vanskeligheder.

Lederne vurderer til gengæld projektets betydning for lærerne som mere blandet, idet de i relation til lærernes undervisningsvilkår både hæfter sig ved fordele og ulemper ved projektet. De ser det som fordele ved projektet, at det i nogle tilfælde kan levere argumenter for tildeling af flere ressourcer til skolens undervisning, og at lærerne får kvalificerede råd til at målrette deres undervisning i forhold til den særlige elevgruppe. Som ulemper nævner de manglende tid og løsninger til at integrere projektet i undervisningen, specielt på værkstederne.

Ud fra produktionsskolelærernes perspektiver indgår der, ligesom for lederne, både betragtninger af elevernes udbytte af projektet og af dets pædagogiske konsekvenser. For elevernes vedkommende betragter lærerne det overvejende som fordelagtigt, at projektet leverer dokumentation for deres særlige behov, vedrørende for eksempel IT-rygsækken; at det giver incitamenter til at erkende og acceptere – både for elevgruppen selv og dens omgivelser – at man kan have nogle særlige svagheder eller problemer; og at IT-rygsækken er et væsentligt hjælpemiddel, som nu kan erhverves gennem en langt hurtigere indsats og sagsbehandling end tidligere. Men det fremføres også af en lærer, at det ikke altid er en løsning med en IT-rygsæk, og at IT-rygsækken som hovedregel ikke alene kan løse elevens læringsmæssige problemer, men må samordnes med andre pædagogiske og sociale overvejelser i produktionsskoleundervisningen.

I forhold til produktionsskoleundervisningen rejser projektet for flere lærere spørgsmålet om, hvorvidt den aktuelle anvendelse af ressourcer – både projektets og produktionsskolernes – er optimal. Dette rejser en række yderligere spørgsmål om, hvorvidt IT-redskabet er for individorienteret og i særlig grad forudsætter, at eleverne er selvmotiverende og selvhjulpne; om lærerne på produktionsskolerne besidder de rette kvalifikationer til at kunne løfte et projekt som dette; og om man skal prioritere tid og ressourcer anderledes på produktionsskolerne – skal der bruges mere tid på egentlig undervisning end på arbejde og produktion? Det fremstår specielt for nogle værkstedslærere som et spørgsmål, hvilken rolle IT-rygsækken og boglig undervisning skal spille på værkstederne – specielt de mere praktisk orienterede værksteder.

Til den positive side skal det nævnes, at flere almenundervisere fremhæver det som meget givende at få tale-læsepædagogernes faglige sparring på problemstillinger i deres undervisning.

9.5 Elevernes videre forløb efter produktionsskolen

Det er i andre undersøgelser dokumenteret, at en stor del af produktionsskolernes elever tidligere har været i gang med en erhvervsuddannelse men ikke gennemført den. Og efter

produktionsskolen går langt de fleste af de elever, som fortsætter i uddannelsessystemet, videre på en erhvervsskole.

Sammenholder man de testede elevers overgangsmønster med mønstret for alle produktionsskoleelever på landsplan, viser det sig at en betydeligt højere andel af eleverne i projektet udskrives til uddannelse eller arbejde. Og selv om denne andel er faldet lidt efter tre måneder, er den fortsat klart højere. Selv om der knytter sig en vis usikkerhed til fortolkningen, kan dette alligevel tages som udtryk for, at testningen og den efterfølgende indsats i undervisningen forbedrer elevernes mulighed for at klare overgangen til uddannelse og arbejde. Der tegner sig således et positivt billede af projektets resultater for udslusningen af eleverne til uddannelse eller arbejde.

Litteratur

- Ambrosius Madsen, U. (2003): Etnografisk forskning i det pædagogiske praksisfelt. Artikel i Tuft, B., Kampmann, J. & Hassel, M. (red.): *Børnekultur – et begreb i bevægelse*. Akademisk Forlag.
- Baklien, B. (2004): Følgeforskning. I *Sociologi i dag*. Årgang 34, nr. 4/2004.
- Clemmensen, N., Geysner, M.G. & Sørensen, M.S. (2000): *Produktionsskolerne i Danmark: deltagere og skoleprofiler*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006) *Sammenhæng mellem produktionsskoler og erhvervsskoler*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Fridberg, T. (2001) *Mønstre i mangfoldigheden. 15-18-åriges mediebrug i Danmark*. København: Borgen.
- Henriksen, C. S. (2002) *Børn og unges fritid i Høje Taastrup kommune*. København: CASA
- Hoppe, A. & Gremaud, A. (2000): *Logbog og forløbsplan – pædagogiske redskaber på produktionsskolerne*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 29, Undervisningsministeriet 2000.
- Hoppe, A. & Gremaud, A. (1999): *Arbejde og læring. Produktionsskoleværkstedet – et uddannelsessted*. Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter DLH, Odense.
- Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (2001): *Farligt feltarbejde – etik og etnografi i sociologien*. Aalborg Universitetsforlag.
- Jacobsen, N., Ljung, V. & Mathiesen, A. (2002): *Uddannelsessystemet – talentspejder eller ”den gode hyrde”?* Introduktion til Temanummer af Social Politik, nr. 3, 2002.
- Kirkegaard, T. og Nielsen, K. (2008) *Kreativitet, produktion og identitet – fra produktionsskole til erhvervsuddannelse*. København: Undervisningsministeriet.
- Krogstrup, H.K. (2006): *Evalueringsmodeller*. 2. udgave. Århus: Academica.
- Kvale, S. (2001): *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. 6. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, L. (2003): *Unge, livshistorier og arbejde. Produktionsskolen som rum for liv og læring*. En Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, udgivet i samarbejde med Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, L. & Larsen, K. (1997): *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitetscenter.
- Rambøl Management (2006): *Evaluering af målgruppevurderinger til produktionsskoler*. Rapport. Undervisningsministeriet, maj 2006.
- Pedersen, A. H. (2008) *Tal for produktionsskoler i kalenderåret 2007*. København: UNI*C
- Petersen, A. N, og Nielsen, T. M. (2008): *Børns familier*. København: Danmarks Statistik.
- Rådet for evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen (2007): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Sørensen, M. S. & Fløe, P. (2004): *En skoleform bliver til... - Blikke på produktionsskolen gennem 25 år*. Foreningen for produktionsskoler og produktionshøjskoler. Maj 2004.
- Undervisningsministeriet (1978) *Kombinerede uddannelses- og produktionsprogrammer*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003): *Statistik for produktionsskolerne 1997-2003*. September 2003, Statistik og Informationskontoret, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007) *Analyse af produktionsskolesektoren*. København: Undervisningsministeriet.
- UNI*C (2006) *Statistik for produktionsskoler 1998-2004*. København: UNI*C

Wacquant, L.J.D. (2001): *Introduktion: Struktur og logik i Bourdieus sociologi*. I: Bourdieu, P. & L.J.D. Wacquant: *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.

Andre referencer⁵

Ansøgning om tillægsbevilling til igangværende projekt i forhold til produktionsskoleelever med følgende titel: Ekstraordinær indsats i forhold til produktionsskoleelever læse-, stavevanskeligheder – et samarbejdsprojekt mellem Produktionsskolerne i Region Nordjylland og Nordjyllands Amts Taleinstitut.

Bekendtgørelse om indhold og tilrettelæggelse af produktionsskoletilbud m.v. BEK nr. 683 af 11. juli 2000. Retsinformation: Undervisningsministeriet 2000.

Ekstraordinær indsats i forhold til produktionsskoleelever læse-, stavevanskeligheder – et samarbejdsprojekt mellem Produktionsskolerne i Region Nordjylland og Nordjyllands Amts Taleinstitut. Ansøgning om Satspuljemidler.

Evalueringsmøde med deltagelse af projektets styregruppe og arbejdsteam, afholdt på Hobro Produktionshøjskole, den 15. juni 2007.

Lov om produktionsskoler, Undervisningsministeriets lov nr. 1124 af 29/12 1999, jf. lovbekendtgørelse nr. 785 af 6/7 2006 med senere indarbejdede ændringslove.

Rasmussen, A. (2007): Midtvejsrapport for følgeforskningen i Produktionsskoleprojektet. Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet, oktober 2007.

www.produktionsskoler.dk

⁵ Lovtekst, møde-/kursusdeltagelse og -referater, informations- og præsentationsmateriale om projektet, Internet-links og -dokumenter, m.m.

Appendiks: Forskningsdesign og metoderefleksioner

Forskningsopgaven og -spørgsmålene er udsprunget af indledende drøftelser mellem Taleinstituttet og Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Ud fra interessetilkendegivelser fra Taleinstituttet som opdragsgiver, der ønskede en fokusering på såvel de deltagende elever som de involverede lærere og skoler, blev det aftalt, at følgeforskningen skulle tage udgangspunkt i nedenstående brede spørgsmål:

Hvad kendetegner de elever, der vurderes at have særlige vanskeligheder/behov for hjælp?

Hvordan fungerer projektet og den særlige indsats set i forhold til produktionsskolernes undervisning hidtil og i øvrigt?

Hvad betyder deltagelsen i projektet og den særlige indsats for eleverne?

Hvordan fungerer projektet set ud fra lærernes synspunkt?

Hvordan er elevernes videre forløb inden for andre skoler (f.eks. erhvervsskoler) efter produktionsskolen?

De forskningsmæssige interesser i at belyse spørgsmålene relaterer især til områder som social arv/reproduktion, forholdet mellem teori og praksis/produktion inden for det pædagogiske område, samt institutions-/organisationsudvikling af uddannelsesinstitutioner.

I forskningsarbejdet har vi benyttet og kombineret forskellige metoder for at kunne producere empiriske data til at besvare disse spørgsmål. Den overordnede strategi har fulgt en metodologisk fleksibilitet (Wacquant 2001, s. 39), der ikke betyder, at en hvilken som helst metode er acceptabel, men at de valgte metoder skal stemme overens med den valgte problemstilling og løbende er taget op til revision i processen. Hensigten med at kombinere flere metoder har således været at sikre en så dækkende besvarelse af de enkelte spørgsmål som muligt.

Med observationsmetoden har sigtet været at indfange helheden i det pædagogiske arbejde på skolerne. Det centrale er her at erfare projektets pædagogiske kontekst i dets ”naturlige rammer”, hvilket sker med henblik på at få et indblik i kulturen inden for disse rammer (Ambrosius Madsen 2003).

Interviewet er velegnet, når det gælder om at få indblik i et fænomen, som det fremtræder fra forskellige perspektiver og fra den enkelte interviewedes livsverden (Kvale 2001). Her er fleksibiliteten og åbenheden vigtige aspekter, som muliggør, at fænomenet kan undersøges induktivt uden at skulle reduceres til forskerens (eller systemets) forudbestemte rammer. Det er især vigtigt i relation til at undersøge, hvad projektets tiltag betyder for eleverne i relation til deres baggrunde og deres oplevelser af undervisning i øvrigt.

Hvor åbenheden er vigtig for at forstå et fænomen indefra, har spørgeskemaets lukkede udformning sin berettelse i forhold til at undersøge, hvem deltagerne er, og hvad de repræsenterer i samfundsmæssig henseende. Spørgeskemaundersøgelser er således især

berettigede, når det handler om at indhente oplysninger af mere faktuel karakter, og når data skal være direkte sammenlignelige på tværs og i forhold til andre sammenhænge.

Til beskrivelsen af de elever, der vurderes at have særlige vanskeligheder, har vi på den baggrund benyttet såvel kvantitative som kvalitative tilgange.

Den kvantitative tilgang bestod i en spørgeskemaundersøgelse, som blev gennemført af tale-læsepædagogerne i forbindelse med optagelsen af anamnese forud for testningen af eleverne. Spørgeskemaet omhandlede faktorer vedrørende social baggrund, såsom familie, opvækst, bolig, forældres uddannelse og beskæftigelse, skole, fritid og kulturvaner. Fordelen ved at gennemføre dem besvarelsen ved tale-læsepædagogernes mellemkomst i forbindelse med anamnesen var, at de kunne gennemføres som mundtlige spørgsmål, som eleverne ikke selv skulle læse, og at eleverne ligeledes slap for selv at skulle skrive svarene. Dermed kunne der sikres en vis forståelseskontrol af spørgsmålene, om end eleverne ikke altid var i stand til at svare på spørgsmålene, hvilket især gjaldt spørgsmålene omkring forældrenes uddannelses- og arbejdsforhold.

Vi opnåede at få i alt 307 besvarede spørgeskemaer retur, hvilket er en svarprocent på 80 %. Der var således en meget høj besvarelsesandel, hvilken givetvis hænger sammen med, at undersøgelsen blev gennemført ved tale-læsepædagogernes mellemkomst. Bortfaldet kan bl.a. forklares ved, at undersøgelsen havde visse startvanskeligheder (selvom der i svarprocenten er taget højde for, at den ikke dækker hele projektperioden), og at der givetvis var elever, hvor de fornødne samtykkeerklæringer fra forældrene eller eleverne selv til at deltage i forskningen ikke var tilvejebragt.

Den kvalitative tilgang til samme spørgsmål bestod i gennemførelsen af biografiske interview med udvalgte elever inden for målgruppen. Som optakt til disse interview blev eleverne fulgt i deres hverdag på produktionsskolen, herunder specielt i aktiviteter, der relaterede til deres testning og opfølgningen herpå. Interviewene fokuserede således også på omstændighederne ved deres produktionsskoleophold og testning/udredning i relation til deres skoleerfaringer og liv i øvrigt.

Vi interviewede 16 elever fra de fem produktionsskoler, hvor feltstudierne blev gennemført. Antal og udvælgelse af elever til interview på den enkelte skole har, udover at eleven skulle have gennemgået en testning/udredning, været præget af en vis vilkårlighed, idet udvælgelsen afhang af, hvilke elever, der gik på skolen og var blevet testet på tidspunktet, hvor feltarbejdet fandt sted. I nogle tilfælde havde eleverne dog afsluttet produktionsskoleopholdet på interviewtidspunktet men var blevet kontaktet af produktionsskolen med henblik på at blive interviewet til følgeforskningen, hvorefter de mødte op på den pågældende produktionsskole for at lade sig interviewe. Samtlige interviews blev således gennemført på den produktionsskole, hvor eleven gik eller havde gået.

Til belysning af spørgsmålene omkring projektets virkninger og betydninger i relation til produktionsskolernes virke og de forskellige deltagergrupper har vi anvendt såkaldte felt- og casestudier. Disse betegnelser henter inspiration fra og kan ses som synonyme til etnografisk forskningsarbejde, der i en enkel definition er beskrevet som ”teorier og metoder til beskrivelse af, hvordan mennesker lever, skaber mening og betydning i deres sociale og kulturelle kontekst” (Ambrosius Madsen 2003, s. 65).

Casestudier går i lighed med ovennævnte etnografiske definition ud på at ”studere et komplekst tilfælde og baserer sig på en dybtgående forståelse af tilfældet opnået ved

omfattende beskrivelse, analyse og fortolkning af tilfældet taget i sin helhed og sin sammenhæng” (Launsø og Rieper 2000, s. 93). Et komplekst tilfælde vil sige, at input og output ikke kan relateres let og sikkert. Med dybtgående forståelse menes, at man søger at opnå en så dækkende og fylde forståelse af tilfældet som muligt. Med omfattende beskrivelse, analyse og fortolkning menes, at der stræbes tætte beskrivelser fra flere forskellige datakilder, som inkluderer førstehåndsindtryk fra observationer. At tilfældet skal tages i sin kontekst betyder, at forhold i omgivelserne, der formodes at have indvirkning på det, også må medtages i studiet.

Feltet og casene kan i den konkrete sammenhæng også betragtes som forskellige empiriske aspekter af forskningen. Hvor feltet er produktionsskolen i generaliseret eller idealtypisk form, er casen den enkelte produktionsskole, hvoraf der som sagt indgår fem i den samlede undersøgelse. Hvert casestudie er opbygget af følgende elementer: dokumentlæsning, observationer og interview med elever, lærere og forstander. Af relevante dokumenter indgik aktuelt præsentationsmateriale om skolen, herunder hjemmesider og foldere, samt tidligere udarbejdede materialer/undersøgelser, som kunne perspektivere de aktuelle forhold. Observationerne havde karakter af uformelle besøg, samtaler, deltagelse i møder og overværelse af undervisning og produktion/arbejde på skolen. Det enkelte casestudie indebar omkring 3-5 dages feltarbejde, gennemført over en periode af ca. to-tre uger, på hver skole. Det første casestudie blev gennemført i december 2006-januar 2007, og det sidste i februar-marts 2008. Feltarbejdet strakte sig således over ca. 15 måneder i alt.

Af interview indgik der, udover de 16 elevinterview, 18 lærerinterviews, omfattende både almenundervisere og værkstedsledere, samt 5 lederinterviews på produktionsskolerne. Udover interviewene på produktionsskolerne har vi også gennemført interview med projektgruppen på Taleinstituttet. Dels gennemførte vi midtvejs et fokusgruppeinterview med hele teamet omkring projektet, dels har vi gennemført 5 enkeltinterview med projektansatte (lederen, koordinatoren, socialrådgiveren, psykologen og en tale-læsepædagog). Vi har herunder interviewet samtlige medlemmer af projektets styregruppe.

Det etnografisk inspirerede feltarbejde og casestudierne indebærer risici for såvel forskeren som for de udforskede. Jacobsen og Kristiansen (2001) har således beskrevet det ”farlige feltarbejde” som omfattende potentielle farer for begge parter. Af særlige relevans er den fare, der vedrører udøvelsen af forskermagt, som optræder, hvis man som forsker definerer andres virkelighed på måder, som de observerede eller interviewede ikke havde forventet eller ønsket. Risikoen består bl.a. i, at der er mulighed for misforståelser, fejlfortolkninger, omfortolkninger og anden misbrug af materialet, og at ens afrapportering kan være skadelig for enkeltpersoner eller grupperinger. Desuden er der faren for, at man gennem et feltophold knytter for stærke relationer til de personer eller grupper, man undersøger, hvorved man risikerer at fejlrepræsentere sandheden.

I bestræbelsen for at minimere sådanne farer er der nogle etiske kodekser, som forskningen bør følge (Jacobsen & Kristiansen 2001, s. 74). Først og fremmest skal man indhente tilladelse til forskningen hos de involverede parter, hvilket skal ske på et informeret grundlag. Det vil sige, at de implicerede ved, hvad de indvilliger i, og hvad konsekvenserne af deres deltagelse er – hvem der står bag, hvad resultaterne bruges til, og hvordan de offentliggøres. Der er indhentet skriftligt samtykke hos eleverne og – hvis de var under 18 – deres forældre til

at deltage i følgeforskningen. For øvrige deltagere, herunder produktionsskole- og projektansatte, er der mundtligt informeret og givet tilsagn om deltagelse.

Med hensyn til offentliggørelsen af forskningsresultaterne anses det normalt som vigtigt at kunne sikre informanternes anonymitet. Udenforstående må således ikke kunne føre data direkte tilbage til bestemte personer eller grupper af personer, der har deltaget i forskningen. Denne fordring har dog været vanskelig at gennemføre konsekvent i et udviklingsprojekt som dette. En række personer vil, uanset at der er anvendt pseudonymer for egnavne og stednavne/institutioner, være genkendelige for andre projektdeltagere. Men vi har generelt bestræbt os på at sikre deltagernes anonymitet ud fra den betragtning, at forskere og forskningssubjekter aldrig fuldt ud vil kunne gennemskue konsekvenserne af en offentliggørelse