

# MENING I OVERGANGEN MELLEM GF2 OG OPLÆRING

*Af Anne Katrine Kamstrup og Vibe Aarkrog*

# INDHOLD

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENFATNING</b> .....	<b>4</b>
Sammenhæng mellem skole og oplæring .....	4
Elevernes oplevelse af fagidentitet i skolen og oplæringen .....	6
Opgaver og vejledning i starten af oplæring .....	7
Sociale fællesskaber både på skolen og i oplæringen.....	8
<b>1. INDLEDNING</b> .....	<b>10</b>
Læsevejledning .....	13
<b>2. METODE</b> .....	<b>15</b>
Valg af indgange, uddannelser og skoler.....	15
Valg af informanter til interview .....	16
Fokusgruppeinterview på skolerne .....	17
Individuelle interview i oplæringen .....	18
Databehandling .....	19
<b>3. ELEVERNES FORESTILLINGER OG OPLEVELSER</b> .....	<b>21</b>
Forestillinger og oplevelser om sammenhæng på tværs af skole og oplæring .....	22
Forestillinger og oplevelser af udviklingen af fagidentitet .....	28
Forestillinger og oplevelser om opgaver og vejledning.....	33
Forestillinger og oplevelser af sociale fællesskaber .....	37
<b>4. LÆRERNES UNDERSTØTTELSE AF ELEVERNES OVERGANG</b> .....	<b>42</b>
Mestring.....	42
Sammenhæng mellem skole og oplæring .....	47
Forberedelse til oplæringens sociale fællesskaber .....	53
Sammenfatning .....	55
<b>5. DE OPLÆRINGS-ANSVARLIGES UNDERSTØTTELSE AF ELEVERNES OVERGANG</b> .....	<b>57</b>
Det faglige oplæringsmiljø .....	57
Det sociale oplæringsmiljø .....	66
Sammenfatning .....	73
<b>REFERENCER</b> .....	<b>75</b>

# FORORD

I denne rapport præsenterer vi resultater fra et projekt med titlen 'Skabelse og oplevelse af meningsfuldhed i overgangen fra skole til oplæring', der er gennemført i perioden juni 2023-december 2024.

Projektet er gennemført i Center for Viden om Erhvervsuddannelser (CEVEU) i et samarbejde mellem Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet og Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE), Københavns Professionshøjskole.

Projektet indeholder en empirisk undersøgelse, der omfatter interview med elever, lærere og oplæringsansvarlige på fem uddannelser; Gastronomi-, Landbrugs-, Pædagogisk Assistent-, Social- og Sundheds- og Tandklinikassistentuddannelserne, og på fem skoler og 18 lærepladser.

Mange tak til de interviewede elever, lærere og oplæringsansvarlige for at have bidraget til undersøgelsen.

Til projektet har vi nedsat et sparringspanel med relevante aktører i forhold til projektets fokus, som består af forskere, medlemmer fra uddannelsessekretariater og repræsentanter fra lærepladser, skoler og kommuner. Sparringspanelet er blevet inddraget tre gange i projektperioden i forbindelse med drøftelse af foreløbige resultater fra projektet. Formålet med dialogen i sparringsnetværket er, ud over at drøfte resultaterne fra projektet, at inspirere til brug af resultaterne i videreudvikling af praksis. I projektet lægger vi således vægt på, at resultaterne skal kunne bidrage til videreudvikling af erhvervsuddannelsernes skole- såvel som oplæringsdele.

Mange tak til sparringspanelet for givende drøftelser og kommentarer til projektet.

December, 2024

Vibe Aarkrog, DPU, Aarhus Universitet og Anne Katrine Kamstrup, NCE, Københavns Professionshøjskole.

# SAMMENFATNING

Denne sammenfatning fremhæver de vigtigste pointer i rapporten 'Mening i overgangen mellem GF2 og oplæring'. Rapporten viser, at det er vigtigt, at skoler og lærepladser understøtter elevernes oplevelse af mening i overgangen, og peger på fire temaer, som især er væsentlige for elevernes oplevelse af mening.

Projektet har fulgt 18 elever i deres overgang fra grundforløb 2 (GF2) til første periode i deres oplæring og undersøgt, hvad der skal til, for at de oplever overgangen som meningsfuld. Eleverne er blevet interviewet, mens de var på skolen, hvor der har været fokus på deres forestillinger om oplæringen. Eleverne er efterfølgende blevet interviewet efter deres opstart i oplæringen, hvor der har været fokus på deres erfaringer sammenlignet med deres forestillinger på skolen. Desuden er deres lærere og oplæringsansvarlige blevet interviewet om, hvordan de understøtter elevernes oplevelse af mening i overgangen.

Definitionen af mening i projektet er inspireret af motivationsteori. I dette projekt handler mening derfor om de forhold, der motiverer eleverne til at lære og bekræfter dem i, at de er på rette vej med deres uddannelse. I overgangen er det interessant at se på, hvilke forestillinger eleverne har om deres oplæring, og om disse forestillinger bliver realiseret i oplæringen. Hvis der er stor forskel på forestillinger og den oplevede praksis, kan det nemlig udfordre elevernes oplevelse af meningsfuldhed og påvirke, hvorvidt de bliver i deres uddannelse eller falder fra. Desuden kan overgangen medføre, at eleverne får nye forståelser af, hvad de oplever som meningsfuldt.

Rapporten viser, at fire temaer er væsentlige for, at elever oplever mening i overgangen mellem GF2 og første periode i oplæring. De fire temaer er:

- Sammenhæng mellem skole og oplæring
- Elevernes oplevelse af fagidentitet både i skolen og i oplæringen
- Opgaver og vejledning i starten af oplæringen
- Sociale fællesskaber både på skolen og i oplæringen

Formålet med rapporten er at vise, at skoler og lærepladser kan understøtte elevernes overgange, hvis de arbejder med de fire temaer.

## **Sammenhæng mellem skole og oplæring**

Det styrker elevernes oplevelse af mening, når de kan se en sammenhæng mellem det, de lærer på skolen, og det, de lærer i oplæringen. På skolen glæder eleverne sig til at "komme væk fra skolebænken" og "prøve sig selv af uden for bøgerne". For mange drejer det sig om at prøve teorier og læring fra skolen af i oplæringen. De har en forventning om, at der er en sammenhæng mellem det, de lærer på skolen, og det, de skal lave i oplæringen, og at læring på skolen har klædt dem på til at indgå i praksis. Andre elever ser frem til at prøve sig selv af uden for bøgerne; de er trætte af den måde, de lærer på i skolen, og de glæder sig til at lære ved at gøre noget i praksis.

## **Skolerne arbejder med at skabe både specifik og generel sammenhæng**

Blandt de interviewede lærere bliver der også peget på vigtigheden af at skabe sammenhæng mellem undervisningens indhold og praksis inden for faget. På tværs af interviewene fremgår det, at sammenhæng i undervisningen kan opfattes som specifik og rette sig konkret mod udførelse af arbejdsopgaver i oplæringen. Eller sammenhængen kan dreje sig om generel viden, der kan anvendes bredt inden for branchen, og som har fokus på forståelse af, hvorfor man udfører arbejdsopgaver på bestemte måder.

Det er overvejende skolens opgave at undervise i generel viden, hvorfor dette også har fokus hos lærerne. Her møder lærerne udfordringer, fordi de oplever, at eleverne kan have vanskeligt ved at se det meningsfulde i denne generelle viden i forhold til den forestående oplæring, og at de derfor er svære at motivere til undervisningen. Denne udfordring stemmer godt overens med elevernes syn på sammenhæng. Eleverne kan således bedst koble læring fra skolen til oplæringen, hvis det drejer sig om noget, de konkret oplever at skulle bruge, når de er i oplæring. I interviewene med lærerne fremgår det, at lærerne forsøger at imødekomme udfordringen ved at tilrettelægge undervisningen på en måde, hvor lærerne didaktisk og pædagogisk kan få eleverne til at opleve den generelle viden som meningsfuld.

Det kan styrke elevernes oplevelse af mening, at lærerne tydeliggør for eleverne, at de i deres læring kobler teoretiske og praktiske elementer, fx ved at eleverne omsætter teori til praksis i værkstedsundervisning, simulationsbaseret undervisning, virksomhedsforlagt undervisning eller korte snusepraktikker. Endvidere kan lærerne relatere indholdet i undervisningen til praksis ved at give eleverne ansvar eller opgaver, som minder dem om den praksis, de skal ud i.

## **Lærepladserne har forskellige tilgange til elevernes læring fra skolen**

Når eleverne kommer ud i oplæringen, ser det ud til, at sammenhængen med skolen kan give mere eller mindre mening for eleverne. Nogle elever oplever, at læringen fra skolen har klædt dem på til at udføre opgaver i oplæringen; de kan sætte deres viden direkte i spil i oplæringen og endda være med til at udvikle praksis. Andre elever får en oplevelse af, at deres læring fra skolen giver mindre mening. Det kan fx være, at de ikke kan genkende de ting, de skal lære i oplæringen, fordi de har lært noget andet på skolen. Eller det kan være, at de i oplæringen får forklaret læringen fra skolen på nogle måder, som de bedre forstår, og derfor oplever, at de ikke behøver at gå i skole for at lære deres fag.

De oplæringsansvarlige er ligesom lærerne på forskellige måder optagede af sammenhængen mellem skole- og oplæringsdelene af uddannelserne. Modsat lærerne er de oplæringsansvarliges formål med at skabe sammenhæng med skoleundervisningen ikke at motivere eleverne for at lære. De fokuserer i større eller mindre grad på, hvad eleverne har lært i skolen, og har – ligesom vi ser hos eleverne – to forskellige opfattelser af relevansen af skoleundervisningen i forhold til oplæringen. Nogle oplæringsansvarlige mener ikke, at skoleundervisningen er relevant for oplæringen. For det første fordi de mener, at hvis eleverne viser initiativ og villighed til at indgå i arbejdet, skal lærepladsen nok lære dem det faglige. For det andet at undervisningen i skolen rammer skævt i forhold til, hvad der er brug for i oplæringen. Eleverne har altså i disse oplæringsansvarliges optik ikke lært "det rigtige", når de kommer ud i oplæringen.

Andre oplæringsansvarlige mener modsat, at skoleundervisningen er relevant som faglig forberedelse til oplæringen. Det kan enten være, fordi de opfatter, at den viden og de færdigheder, eleverne har med fra skolen, passer specifikt til det, eleverne skal arbejde med på lærepladsen, herunder at man på lærepladsen tilstræber at give eleverne arbejdsopgaver, hvor de kan anvende noget, de har lært i skolen. Eller de oplæringsansvarlige synes, at det, eleverne lærer i skolen, er interessant, også selv om det ikke passer specifikt til det, man bruger i udførelsen af arbejdsopgaver, og at lærepladsen kan lade sig inspirere af elevernes viden til udvikling af egen praksis.

Det kan styrke elevernes oplevelse af mening, at de oplæringsansvarlige hjælper eleverne til at se, at den teoretiske viden fra skolen er relevant i oplæringen. Det kan fx være i forbindelse med instruktioner til nye opgaver eller på personalemøder. Derudover kan det understøtte elevernes oplevelse af, at skoleundervisningen er meningsfuld, hvis oplæringsansvarlige og kollegaer interesserer sig for det, eleven har lært i skolen.

## **Elevernes oplevelse af fagidentitet i skolen og oplæringen**

Det er vigtigt for elevernes oplevelse af mening, at deres overgang fra GF2 til oplæring er med til at fremme, at de udvikler deres fagidentitet. Overgangen fra skole til oplæring er en del af en tilblivelsesproces for eleverne, hvor de går fra at være elever på en skole til at være fagprofessionelle på en arbejdsplads. Eleverne oplever, at lærepladserne er gode til at understøtte deres udvikling af fagidentitet i overgangen. Skolerne kan understøtte denne udvikling yderligere, hvis de allerede på skolen betragter eleverne som gryende fagprofessionelle.

## **Ansvar og inddragelse på lærepladsen fremmer udvikling af fagidentitet**

Eleverne oplever at blive set som fagprofessionelle i oplæringen, når de får ansvar og mulighed for at bidrage til arbejdet sammen med kollegaer på arbejdspladsen. For nogle handler det om at få ansvar og gøre en forskel ved "at tage fra" og aflaste deres chef og kollegaer i hverdagen. For andre om at få mulighed for at bidrage med faglig viden og måske endda udvikle eller udfordre praksis. Når eleverne oplever ikke at blive set som fagprofessionelle, er det ofte, fordi de ikke får adgang til "de rette opgaver". Det vil sige opgaver, hvor de oplever at kunne udvikle sig og bidrage til praksis.

Mange af eleverne har en positiv oplevelse af at blive set som fagprofessionelle, når de begynder i oplæringen. De oplæringsansvarlige nævner ikke selv, at de aktivt sætter fokus på at understøtte elevernes udvikling af fagidentitet. Alligevel ser det ud til, at flere lykkes med dette ved at inddrage elevernes synspunkter og ved at tage alvorligt, at eleven kan bidrage med noget og "tage fra" på arbejdspladsen. Desuden styrker visse typer af opgaver elevernes oplevelser af at være blive set som fagprofessionelle. Det kan fx være opgaver, som indebærer ansvar, som giver adgang til fællesskaber med kollegaer og/eller opfattes som særligt vigtige opgaver på arbejdspladsen. Lærepladserne kan styrke elevernes oplevelse af at blive set som fagprofessionelle ved at arbejde sammen med eleven om at definere og udvælge opgaver, som eleven oplever som meningsfulde i forhold til at udvikle sin fagidentitet.

## **Skolerne kan understøtte udviklingen af fagidentitet hos eleverne**

Skolen kan bidrage til, at eleverne udvikler deres fagidentitet, selv om eleverne primært tænker på oplæringen, når de taler om dette tema. Eleverne sætter nemlig det at blive set som fagprofessionel i modsætning til at være en elev på en skole. De forestiller sig, at deres overgang til oplæring vil indebære, at de bevæger sig væk fra at være elev og tættere på at være legitime deltagere på en arbejdsplads. Skolen kan derfor have blik for, at eleverne er gryende fagprofessionelle, der er begyndt at mestre nogle teknikker og kompetencer, som skal sættes i spil på en konstruktiv måde.

Det kan dog være udfordrende for lærerne at behandle eleverne som fagprofessionelle. Det er nemlig en udfordring for lærerne at motivere eleverne til at tage ansvar, mens de er på skolen. At tage ansvar på skolen kan fx betyde, at eleverne selv prøver at tage ansvar for, hvordan de vil løse en arbejdsopgave og ad den vej erfare, hvad de har brug for i deres læreproces. Lærerne understreger, at oplæringen har nogle andre forudsætninger for at give eleverne ansvar. I oplæringen møder eleverne en produktion og ansvar over for kunder, hvilket lærerne på skolen ikke kan tilbyde. Lærerne fortæller dog, at eleverne gradvist igennem deres uddannelse tager mere og mere ansvar på skolen, når de har været i oplæringen og oplevet at tage ansvar der. Eller når de i løbet af deres uddannelse erkender, at de har brug for den læring, de får på skolen.

## **Opgaver og vejledning i starten af oplæring**

Eleverne oplever mening i overgangen, når de får opgaver og støtte i begyndelsen af deres oplæring, som passer til deres faglige niveau. I oplæringen oplever nogle elever at få opgaver på det rette niveau, mens andre elever oplever at få opgaver, som de ikke magter. Når det sker, kan det udfordre elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Det er derfor vigtigt, at eleverne får opgaver, som passer til deres forudsætninger, og at de får den nødvendige støtte og vejledning til at udføre opgaverne.

## **Eleverne har brug for opgaver og vejledning på det rette niveau i starten af oplæringen**

Rapporten viser, at lærepladserne har fokus på, at eleverne skal have opgaver på det rette niveau. På tværs af interviewene fremgår det, at mange af lærepladserne gør dette ved at sikre en balance mellem tryghed og udvikling. Eleverne skal føle sig trygge på lærepladsen og i de opgaver, som de skal udføre, samtidig med at de skal opleve at udvikle sig. Flere oplæringsansvarlige peger på, at de tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger og tidligere erfaringer, når de skal finde balancen mellem tryghed og udvikling, og når de skal vurdere, hvilke opgaver eleverne kan magte, og hvor meget støtte de har brug for i udførelsen af opgaverne. Denne balance kan give eleverne en god overgang til lærepladsen, men i elevinterviewene er det tydeligt, at ikke alle lærepladser overvejer denne balance. I oplæringen kan oplæringsansvarlige derfor understøtte meningsfulde overgange ved at tilpasse opgaver og støtte til det niveau, som eleverne kommer med. Det vil sige, at lærepladserne skal have øje for, hvilke forudsætninger eleverne har, når de kommer ind ad døren hos dem, og hvad deres styrker og udfordringer er i forhold til at varetage arbejdspladsens opgaver.

## **Skolerne kan hjælpe eleverne i overgangen ved at give dem mestringsoplevelser**

Selv om dette tema relaterer sig til opgaver i oplæringen, spiller skolen stadig en væsentlig rolle. Som led i at forberede eleverne til at varetage opgaver i oplæringen arbejder lærerne med, at eleverne skal opleve at mestre opgaver. Formålet med dette drejer sig ikke kun om, at eleverne lærer noget, de kan anvende i oplæringen, men også om, at de udvikler self-efficacy. Det vil sige troen på, at de er i stand til at udføre relevante arbejdsopgaver. Lærerne oplever, at det kræver en høj grad af differentiering af undervisningen at sikre, at eleverne får mestringsoplevelser, inden de kommer ud i oplæringen. Eleverne har vidt forskellige niveauer, og lærerne oplever, at det kan være svært at skabe læringssituationer, hvor alle elever får en mestringsoplevelse.

## **Sociale fællesskaber både på skolen og i oplæringen**

Det styrker elevernes oplevelse af mening, hvis de har mulighed for at indgå i stærke faglige og sociale fællesskaber på både skolen og lærepladsen. I overgangen er eleverne optagede af, om de vil blive inkluderet i fællesskaberne på lærepladsen, og de kan have en bekymring for at blive ensomme, når de begynder i oplæring. Skolerne har dog ikke meget fokus på at forberede eleverne på at indgå i fællesskaber i oplæringen, og lærepladserne har hovedsageligt fokus på de faglige fællesskaber.

## **Eleverne inviteres ind i de sociale fællesskaber på lærepladsen**

På lærepladsen bliver eleverne mødt med forskellige typer af sociale fællesskaber. Det kan fx være fællesskaber med kollegaer, som er ældre eller i andre livssituationer end dem selv, eller det kan være fællesskaber med andre elever. Fællesskaberne kræver noget forskelligt af eleverne. For nogle elever er det nemt at indgå i fællesskaber med fx ældre kollegaer, og for andre elever kan det være krævende. Fællesskaber med andre elever kan også stille krav, fordi eleverne kan være usikre på deres position i forhold til hinanden.

De oplæringsansvarlige har hovedsageligt fokus på faglige fællesskaber. De er optagede af, at eleverne bliver inkluderet i fællesskaber med kollegaer omkring arbejdsopgaver, og de har fokus på, hvilke af medarbejderne på lærepladsen der er bedst til at lære fra sig og kan fungere som mentorer for eleverne. På den måde har de oplæringsansvarlige et mere fagligt fokus end eleverne, som også lægger vægt på sociale fællesskaber med kollegaer. På lærepladserne er der behov for, at eleverne ikke kun inviteres ind i de faglige fællesskaber, men også de sociale praksisser, som er etableret på lærepladsen. Det er desuden vigtigt, at lærepladsen overvejer, hvordan de pågældende elever passer ind i det fællesskab, som er tilgængeligt på lærepladsen, samt om eleverne kan have brug for at få rammesat, hvordan de indgår i fællesskaber med hinanden på nogle gode måder.

## **Skolerne kan forberede eleverne til at indgå i fællesskaber på lærepladsen**

I modsætning til eleverne har lærerne forholdsvist lidt fokus på forberedelse til det sociale fællesskab i oplæringen. Nogle få af de interviewede lærere arbejder dog aktivt med at forberede eleverne på at indgå i faglige fællesskaber; eller de arbejder med at skabe nogle gode og anerkendende fællesskaber i undervisningen. Disse lærere lægger vægt på, at deltagelse i fællesskaber er en forudsætning for at lære, og det er derfor vigtigt, at den måde, de behandler eleverne på, klæder dem på til at indgå i fællesskaberne i oplæringen. Det kunne styrke elevernes oplevelse af mening i deres uddannelse, hvis skolerne taler om det sociale fællesskab



som en del af oplæringen. Her kunne det være en hjælp, hvis skolerne italesætter, at fællesskaber i oplæringen kan se ud på mange måder, og på den måde forbereder eleverne på, at de potentielt skal indgå i fællesskaber med personer, som de ikke umiddelbart har meget til fælles med.

# 1. INDLEDNING

I denne rapport præsenterer vi resultaterne fra et forskningsprojekt med titlen 'Skabelse og oplevelse af meningsfuldhed i overgang fra skole til oplæring'.

Fokus på meningsfuldhed er valgt, fordi det antages, at elevernes forståelse af og oplevelse af meningsfuldhed i uddannelsen har betydning for, om og hvordan de kan håndtere overgangen fra skole til oplæring, hvor frafaldet har vist sig at være stort. Derudover har forskning vist, at det at opleve læring som meningsfuld er afgørende for, at man senere anvender det lærte (Campione, Shapiro & Brown, 1995; Wahlgren & Aarkrog, 2012). Motivationen for projektets fokus drejer sig således om at styrke såvel elevernes gennemførelse som deres læringsudbytte.

Fokus på overgangen til første oplæringsperiode skyldes, at en betydelig del af frafaldet i erhvervsuddannelserne kan lokaliseres til denne overgang. Se fx DEG's analyse af frafald på og efter GF2<sup>1</sup> eller Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik. Analysen viser, at mange uddannelser har et højt frafald fra grundforløb til hovedforløb fordelt på de enkelte erhvervsuddannelser.<sup>2</sup>

Der kan være forskellige grunde til det særligt høje frafald i overgangen til første oplæringsperiode (Jørgensen, 2011; Mariager-Anderson m.fl., 2019). Dette projekt fokuserer overordnet på kvalitet i uddannelsesforløbets undervisning og oplæring. Formålet med projektet er således at øge gennemførelsen i uddannelserne ved at inspirere til videreudvikling af praksisser i skoleundervisningen og i oplæringen, der kan understøtte elevernes overgang til oplæring.

Projektet har dermed afsat i en vedvarende udfordring i relation til kvalitet i vekseldannelsessystemet, nemlig hvordan der skabes sammenhæng mellem teori og praksis og mellem skoleundervisning og oplæring, således at eleverne oplever og forstår sammenhængen. Gennem årene er der afprøvet og undersøgt forskellige metoder til at skabe sammenhæng, (EVA, 2013; Louw, 2015). En oversigt over forskning i sammenhæng mellem teori og praksis i erhvervsuddannelserne viser imidlertid, at der fortsat er udfordringer (Aarkrog & Wahlgren, 2022). At elevernes oplevelse af sammenhæng er vigtig, skyldes, at oplevelse af sammenhæng medvirker til, at eleverne oplever uddannelsen som meningsfuld (Antonovsky, 1987; Hanssen, 2024), og oplevelse af meningsfuldhed styrker motivationen for at gennemføre uddannelsen.

---

<sup>1</sup> : <https://deg.dk/nyheder/analyse-fracaldet-paa-erhvervsuddannelserne-er-stoerst-ved-grundforloeb-2>

<sup>2</sup> <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1630.aspx>

## Teoretisk rammesætning for projektet

Projektet har særligt fokus på elevers oplevelse af og skabelse af mening i overgangen. Et mindre litteraturstudie gennemført forud for projektet viser, at forskningen peger på en række faktorer, der har betydning for elevernes oplevelse af sammenhæng. Der peges blandt andet på, at der skal arbejdes systematisk med refleksion, med læring i autentiske læringsmiljøer og med læring med brug af digitale læringsværktøjer. Endvidere peger forskningen på, at eleverne har vanskeligt ved selv at skabe sammenhæng og derfor har brug for hjælp fra lærer og oplæringsansvarlig til dette. Endelig viser forskningen, at det er vigtigt, at eleverne har positive forventninger til oplæringen, og at lærer og oplæringsansvarlig samarbejder. Den eksisterende forskning er kendetegnet ved, at der stort set ikke er fokus på kvaliteten af sammenhænge, herunder om eleverne oplever disse sammenhænge som meningsfulde. Endelig har der ikke været fokus på, hvordan eleverne skaber meningsfulde sammenhænge. Undrer man sig over, at eleverne fortsat har vanskeligt ved at se og forstå sammenhænge i deres uddannelse, kan det således skyldes, at forskning og udvikling ikke har haft tilstrækkeligt fokus på, hvad eleverne oplever som meningsfulde sammenhænge, og hvordan de skaber disse sammenhænge (Aarkrog & Kamstrup, 2023).

Som forberedelse til projektet har vi gennemført et pilotprojekt om elevernes oplevelse af meningsfuldhed i deres uddannelse (Aarkrog & Kamstrup, 2023). Interviewundersøgelsen i pilotprojektet viser, at de interviewede elever fremhæver to forhold, når de bliver spurgt om, hvad der gør deres uddannelse meningsfuld: Uddannelsen skal have en tæt kobling til elevernes fremtidige erhverv, og der skal være et godt socialt og fagligt fællesskab med klassekammerater på skolen og kollegaer i oplæringen. Undersøgelsen viser, at eleverne vurderer disse to forhold som lige vigtige.

På baggrund af den eksisterende forskning og viden fra pilotprojektet har udgangspunktet for projektet 'Skabelse og oplevelse af meningsfuldhed i overgang fra skole til oplæring' været, at der mangler viden om, hvordan elever, oplæringsansvarlige og lærere skaber og opfatter meningsfuldhed i relation til elevernes overgang fra skole til oplæring, herunder om de har

### Begreber i rapporten

**Elev:** I rapporten bruges begrebet elev, selv om projektet følger elever i både skole og på deres læreplads. Nogle af eleverne vil beskrive sig selv som lærlinge, når de er i oplæringen, men for læsevenlighedens skyld kaldes de alle elever, både når de er i skole og i oplæring.

**Oplæring/læreplads:** Elevernes lærepladser er forskelligartede. I rapporten bruges begrebet oplæring til at beskrive den del af uddannelsen, hvor eleverne ikke er på skolen, og begrebet læreplads bruges til at beskrive det sted, hvor oplæringen foregår.

**Oplæringsansvarlig:** Dette begreb bruges til at beskrive den eller de personer, som er særligt ansvarlige for elevernes oplæring på lærepladsen. Nogle steder kaldes de vejledere, andre steder er det mestre eller svende, der har særligt ansvar for oplæring.

Begreberne stemmer overens med BUVM's betegnelser for Erhvervsuddannelsesområdet [Ny terminologi på erhvervsuddannelsesområdet | Børne- og Undervisningsministeriet](#)

forskellige opfattelser. Overgangen forstås i projektet som en proces, der allerede er i gang, mens eleverne er på skolen.

Projektets fokus på mening udspringer også af pilotundersøgelsen, som har omfattet et fokus på forskning i oplevelse af meningsfuldhed. Vi har særligt ladet os inspirere af Ib Ravn, der definerer mening således: ”Noget har mening, når vi ser, hvordan det indgår i – eller kan komme til at indgå i – en større helhed eller kontekst.” (Ravn, 2008, s. 64). Omsat til elevernes oplevelse af overgang fra skole til oplæring betyder oplevelse af meningsfuldhed, at eleverne kan se, at det, de arbejder med i skole og i oplæring, indgår i den større helhed, som her er at opnå kompetencen til at varetage et job inden for branchen. Ravn peger også på, at oplevelse af meningsfuldhed er en forudsætning for motivation. Derfor anvender han en motivationsteori til at præcisere forhold, der har betydning for oplevelse af meningsfuldhed. Den anvendte teori er Selvbestemmelsesteorien, der er formuleret af professorerne Richard Ryan og Edward L. Deci. I denne teori er motivation betinget af opfyldelse af tre psykologiske behov for autonomi, kompetence og samhørighed (Ryan & Deci, 2017). Disse tre begreber har inspireret den teoretiske ramme i vores projekt.

I projektet omfatter mening de forhold, der motiverer eleverne til at lære og bekræfter dem i, at de er på rette vej med deres uddannelse, og de forhold som gør det modsatte. Det, eleven oplever som meningsfuldt, ændrer sig løbende afhængig af den kontekst, eleven indgår i. I overgangen er det interessant at se på, hvilke forestillinger eleverne har om deres oplæring, og om disse forestillinger bliver realiseret i oplæringen. Hvis der er stor forskel på forestillinger og den oplevede praksis, kan det udfordre elevernes oplevelse af meningsfuldhed og påvirke deres motivation for at lære og fortsætte på uddannelsen. Samtidig konstruerer eleverne løbende nye opfattelser af, hvad de oplever som meningsfuldt. Det betyder, at selv om oplevelser i oplæringen ikke svarer til elevernes forestillinger i skolen, betyder det ikke nødvendigvis, at eleverne mister motivationen for at fortsætte på uddannelsen.

### **Projektets forskningsspørgsmål**

For at blive undersøge elevernes oplevelse af mening i overgangen har vi gennemført en empirisk undersøgelse. Denne undersøgelse har drejet sig om, hvad eleverne opfatter som meningsfuldt i skoleundervisningen i forhold til deres forestillinger om og forventninger til oplæringen. Endvidere hvordan deres forestillinger og forventninger svarer til deres erfaringer med oplæringen. Derudover har undersøgelsen drejet sig om, hvordan lærere og oplæringsansvarlige understøtter, at eleverne oplever overgangen som meningsfuld, herunder ligheder og forskelle i læreres og oplæringsansvarliges opfattelser. Med meningsfuldhed som omdrejningspunkt stiller den empiriske undersøgelse følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvordan er samspillet mellem elevernes forestillinger om oplæringen og deres konkrete erfaringer med oplæringen?
2. Hvad lægger lærerne og de oplæringsansvarlige vægt på for at understøtte eleverne i overgangen fra skole til oplæring, og hvilke tanker gør de sig i den forbindelse?
3. Hvilke ligheder og forskelle er der på elevers, oplæringsansvarliges og læreres opfattelse af, hvad der understøtter eleverne i overgangen fra skole til oplæring?
4. Hvordan kan elevernes overgang understøttes i skolen og i oplæringen?

Begrundelsen for at inddrage de tre stemmer, elevens, lærerens og den oplæringsansvarliges, er, at elevernes opfattelse af, hvad der er meningsfuldt i overgang fra skole til oplæring, påvirkes af de læringsaktiviteter, som lærere og de oplæringsansvarlige tilrettelægger. Disse aktiviteter afspejler, hvordan lærere og de oplæringsansvarlige opfatter, at elevernes overgang kan understøttes. Der kan være større eller mindre overensstemmelse mellem det, eleverne opfatter som meningsfuldt, og det, som lærerne og de oplæringsansvarlige gør for at understøtte elevernes overgang. Mens relativt stor overensstemmelse forventes at indvirke positivt på elevernes overgang, vil relativt lille overensstemmelse forventes at have negativ indvirkning på elevernes overgang.

Når eleven bevæger sig fra skole til oplæring, skal eleven ikke blot lære noget nyt, men også lære på en anden måde. Eleven overgår fra opfattelse af meningsfuldhed fra et lærer- og skoleperspektiv til opfattelse af meningsfuldhed fra et oplæringsansvarlig- og lærepladsperspektiv. I nogle tilfælde vil opfattelserne ligne hinanden, i andre tilfælde er der forskelle. Lighederne og forskellene mellem lærernes og de oplæringsansvarliges opfattelser mødes med forskellige elevers forskellige opfattelser af, hvad der giver mening i overgangen. Dette kan give anledning til harmonier eller disharmonier mellem de tre aktørers opfattelser, der vil indvirke positivt eller negativt på elevens overgang.

Det er dog vigtigt at understrege, at vi ikke har undersøgt, om forskellige opfattelser hos lærere, oplæringsansvarlige og elever indvirker på elevernes opfattelse af meningsfuldhed i overgangen fra skole til oplæring. I undersøgelsen har vi lagt vægt på at vise forskellige perspektiver på eller fortællinger om meningsfuldhed i overgangen som inspiration til videreudvikling af de gode overgange mellem skole og første oplæringsperiode.

## Læsevejledning

Ud over denne indledning og et kapitel om metode indeholder rapporten tre kapitler. Kapitlerne kan læses hver for sig og præsenterer tre vinkler på overgangen fra skole til oplæring: Elevernes, lærernes og de oplæringsansvarliges vinkler.

Hvis man er nysgerrig i at læse om elevernes forestillinger og oplevelser i overgangen, skal man dykke ned i **kapitlet 3**. Her kan man læse om fire temaer, som er væsentlige for, at eleverne oplever mening i overgangen mellem GF2 og første periode i oplæring. De fire temaer er 1) Sammenhæng i læringen mellem skole og oplæring 2) Fremme elevernes oplevelse af fagidentitet både i skolen og i oplæringen 3) Opgaver og vejledning i starten af oplæringen 4) Sociale fællesskaber både på skolen og i oplæringen. De fire temaer præsenteres igennem en analyse af elevernes forestillinger om oplæringen, mens de er på skolen, og deres erfaringer når de er begyndt i oplæringen.

Er man særligt interesseret i, hvordan lærerne understøtter elevernes overgang, og hvilke overvejelser de gør sig i den forbindelse, kan man læse **kapitlet 4**. Kapitlet beskriver, hvordan lærerne forbereder eleverne på GF2 til deres første periode i oplæring. Analysen viser, at lærerne har særligt fokus på tre områder, når de skal forberede eleverne på overgangen. Disse områder er 1) lærernes understøttelse af mestring hos eleverne 2) lærernes arbejde med at skabe sammenhæng mellem skole og oplæring og 3) forberedelse til oplæringens sociale fællesskaber

Hvis man er optaget af, hvordan de oplæringsansvarlige på lærepladserne arbejder med at understøtte elevernes overgang, kan man dykke ned i **kapitel 5**. De oplæringsansvarlige sætter særligt fokus på to temaer, når de skal understøtte elevernes overgang fra GF2 til oplæring. Det første tema drejer sig om det faglige oplæringsmiljø med fokus på de oplæringsansvarliges opfattelse af skoleundervisningens relevans for oplæringen. Det andet tema drejer sig om det *socialt oplæringsmiljø* med fokus på de oplæringsansvarliges opfattelse af tryghed og travlhed og balancen herimellem.

## 2. METODE

I dette kapitel præsenteres den empiriske undersøgelsesmetode. Formålet med den empiriske undersøgelse er at svare på fire forsknings spørgsmål:

1. Hvordan er samspillet mellem elevernes forestillinger om oplæringen og deres konkrete erfaringer med oplæringen?
2. Hvad lægger lærerne og de oplæringsansvarlige vægt på for at understøtte eleverne i overgangen fra skole til oplæring, og hvilke tanker gør de sig i den forbindelse?
3. Hvilke ligheder og forskelle er der på elever, oplæringsansvarliges og læreres opfattelse af, hvad der understøtter eleverne i overgangen fra skole til oplæring?
4. Hvordan kan elevernes overgang understøttes i skolen og i oplæringen?

Forskningsspørgsmålene drejer sig om at karakterisere forskellige former for skabelse og oplevelser af meningsfuldhed i overgangen fra skole til oplæring. Der er følgelig anvendt en kvalitativ tilgang i den empiriske undersøgelse. Den kvalitative tilgang omfatter fem casestudier, der indeholder individuelle- og fokusgruppeinterview.

Nedenfor redegør vi for valg af indgange, uddannelser, skoler og af informanter til undersøgelsen, for dataindsamlingen og for analysen af data.

### Valg af indgange, uddannelser og skoler

Målet med valg af indgange og uddannelser inden for projektets økonomiske ramme er at opnå viden om et så bredt udsnit af uddannelser som muligt, herunder om forhold, der går på tværs af de fem uddannelser. Undersøgelsens fem uddannelser er fordelt på de to indgange 'Fødevarer, jordbrug og oplevelser' og 'Omsorg, sundhed og pædagogik', se tabel 1.

Hovedområde	Uddannelse
Fødevarer, jordbrug og oplevelser	Gastronom
	Landbrug
Omsorg, sundhed og pædagogik	Pædagogisk assistent (PAU)
	Social- og sundhedsassistent (SSA)
	Tandklinikassistent

Tabel 1. Fem uddannelser fordelt på to hovedområder.

I valget af uddannelser er der lagt vægt på, at frafaldet er relativt højt i overgang fra skole til oplæring, samtidig med at uddannelsen har en vis volumen. Tabel 2 viser frafaldsprocenten for de fem udvalgte uddannelser: Gastronom-, Landbrugs-, Pædagogisk assistent-, Social- og sundhedsassistent- og Tandklinikassistent.

Uddannelse	Ikke i gang med HF Ingen overgang til HF	Ikke i gang med HF Startet på HF, men faldet fra	Ikke i gang med HF total
Gastronom	22,3 %	9,6 %	31,9 %
Landbrug	14,4 %	5,8 %	20,2 %
PAU	27,2 %	3,1 %	30,3 %
SSA	12,7 %	8,5 %	21,2 %
Tandklinikassistent	19,6 %	7,9 %	27,5 %

Tabel 2. Frafald på Gastronom-, Landbrugs-, Pædagogisk assistent-, Social- og Sundhedsassistent- og Tandklinikassistentuddannelserne. Data er trukket i uddannelsesstatistik.dk den 22. december 2023.

Frafaldsprocenterne under overskriften "Ikke i gang med HF" henviser til frafald på de udvalgte uddannelser tre måneder efter færdiggjort grundforløb - både elever, som ikke er begyndt på hovedforløb (HF), og elever, som er begyndt på HF, men faldet fra igen inden for tre måneder efter færdiggjort grundforløb. Frafald i overgangen mellem grundforløbets 2. del og hovedforløbet - Nøgletal | Børne- og undervisningsministeriet (uddannelsesstatistik.dk)

I valg af skoler og lærepladser til undersøgelsen er der tilstræbt en geografisk spredning.

## Valg af informanter til interview

På hver af de fem uddannelser er der gennemført interview med elever, lærere og oplæringsansvarlige. Interviewene har fokus på overgangen og er derfor gennemført i både skole- og oplæringsdelen.

Eleverne er blevet interviewet på to tidspunkter i deres uddannelsesforløb, relativt kort tid før de skulle begynde i oplæringen, og relativt kort tid efter, at de var begyndt i oplæringen. Det første interview var et fokusgruppeinterview med 5-6 elever, der blev gennemført i sidste skoleforløb før oplæringen (GF2 eller første hovedforløb). Kriterier for udvælgelse af elever til fokusgruppeinterview var, at de skulle repræsentere en spredning i klassen i forhold til køn, alder, etnicitet og erhvervs erfaring. Skolerne udpegede eleverne til interviewet, og i alt 27 elever deltog i fokusgruppeinterviewene.



Uddannelse	Fokusgruppe-interview med elever på GF2 eller starten af hovedforløbet	Fokusgruppe-interview med lærere fra skolen	Individuelle interview med elever under deres oplæringsforløb	Individuelle interview med oplæringsansvarlige
Gastronom (inkl. en tjener elev)	5	3	4	2
Landbrug	5	33	4	4
PAU	5	2	4	4
SSA	6	3	4	4
Tandklinik-assistent	6	3	2	2
I alt	27	14	18	16

Tabel 3. Oversigt over interviewpersoner.

Det andet interview blev gennemført med eleverne individuelt i deres første oplæringsforløb. I forhold til projektets økonomiske ramme blev fire elever fra hvert fokusgruppeinterview interviewet. På Tandklinikassistentuddannelsen var det imidlertid kun muligt at få aftale med to tandklinikassistentelever under deres oplæringsforløb. Vi har således gennemført 18 individuelle interviews med eleverne under deres oplæringsforløb. I nogle få tilfælde har det ikke været muligt at gennemføre interview på lærepladsen, enten fordi lærepladsen ikke gav tilladelse til besøg på stedet, eller fordi eleven selv ikke har ønsket at mødes fysisk. Disse elever er i stedet blevet interviewet telefonisk. Fokusgruppeinterviewene har været 45-90 minutter, og de individuelle interview ca. 30 minutter.

I forbindelse med gennemførelse af fokusgruppeinterview med eleverne på skolerne blev der også gennemført et fokusgruppeinterview med to lærere på hver af de udvalgte fem skoler (i alt fem interview). Ligeledes blev der i forbindelse med de individuelle elevinterview på lærepladserne gennemført individuelle interview med elevernes oplæringsansvarlige. På to af elevernes lærepladser var det ikke muligt at få lavet aftaler med den oplæringsansvarlige. Der er således gennemført i alt 16 interview med de oplæringsansvarlige. Fokusgruppeinterviewene med lærerne varede 60-75 minutter, og de individuelle interview med de oplæringsansvarlige ca. 30 minutter.

## Fokusgruppeinterview på skolerne

Som det er fremgået ovenfor, har vi gennemført fokusgruppeinterview med elever og medarbejdere på de fem skoler. I et fokusgruppeinterview er der mindre fokus på, hvad den enkelte person siger, og mere fokus på hvad gruppen sammen drøfter og konstruerer (Halkier 2010). I elevinterviewene har vi således været interesserede i, hvordan eleverne i fællesskab har sat ord på deres oplevelser af meningsfuldhed på uddannelsen. Vi havde en formodning om, at mening og meningsfuldhed er abstrakte begreber, som kan være svære at forholde sig til. Ved at

<sup>3</sup> En lærer, en studievejleder og en SPS-koordinator

vælge fokusgruppeinterview som metode blev det ikke op til den enkelte at forholde sig til noget abstrakt, men derimod en fælles opgave for hele gruppen. Det blev understreget af interviewer fra starten, at interviewet var en dialog, hvor eleverne blev opfordret til at kommentere hinandens udsagn.

Fokusgruppeinterviewet med eleverne var inddelt i tre dele. I et forudgående pilotprojekt havde vi afprøvet og haft positive erfaringer med at gennemføre interview, der aktiverede eleverne (Aarkrog & Kamstrup, 2023). Således indledte vi interviewet med en billedrunde, hvor vi på forhånd havde printet nogle billeder, som viste forskellige situationer i de pågældende uddannelser. Der var billeder fra både skole- og oplæringsdelene af uddannelsen, herunder af materialer, maskiner og digitale teknologier brugt i uddannelsen eller erhvervet, og billeder fra undervisningssituationer, herunder klasseundervisning, gruppearbejde osv. Der var desuden billeder, der illustrerede samarbejde og fællesskab, fx idrætsdage eller fester. Eleverne blev bedt om at udvælge to billeder, som illustrerede noget, som for dem var meningsfuldt ved deres uddannelse. Derefter tog vi en runde, hvor eleverne hver især fortalte, hvad de så på de to billeder, de havde udvalgt, og hvorfor billederne illustrerede noget meningsfuldt for dem. Derefter blev eleverne spurgt om deres forventninger til og forestillinger om deres kommende oplæringsforløb. Interviewet sluttede med tre spørgsmål, som tog udgangspunkt i Selvbestemmelsesteorien (Ravn, 2008; Ryan & Deci, 2017), det vil sige i de tre psykologiske behov for autonomi, kompetence og samhørighed (Ravn, 2021). For at undersøge elevernes oplevelse af disse behov spurgte vi dem om, hvad de kommer til at tænke på, når de skal forholde sig til følgende tre spørgsmål:

- Lytter lærerne til elevernes perspektiver? (autonomi)
- Hvornår oplever du, at du rykker dig i din uddannelse? (kompetence)
- Hvilke former for fællesskaber er der på uddannelsen? (samhørighed)

Disse tre spørgsmål gik igen i samtlige interview med elever, lærere og oplæringsansvarlige, men forskelligt formuleret alt efter hvem interviewperson(erne) var.

Fokusgruppeinterviewet med lærerne var ligesom elevernes inddelt i tre dele. Vi indledte interviewet med, at lærerne individuelt på post-it skulle færdiggøre følgende sætning: "En aktivitet på uddannelsen er meningsfuld, når..." så mange gange, de kunne nå inden for ca. tre minutter. Derefter tog vi en runde, hvor lærerne hver fortalte, hvad de havde skrevet, med henblik på at drøfte deres opfattelser af meningsfuldhed. Derefter stillede vi lærerne spørgsmål om deres oplevelse af elevernes overgang til oplæringen, og hvilke aktiviteter skolen gennemfører i den forbindelse. Sidste del af interviewet tog udgangspunkt i spørgsmålene vedrørende de tre psykologiske behov ovenfor, idet lærerne skulle forholde sig til følgende spørgsmål:

- "At inddrage et elevperspektiv" – hvad vil det sige for dig?
- "Elevs mestringsoplevelser" – hvad får det dig til at tænke på?
- "Fællesskaber og relationer på uddannelsen" – hvad kommer du til at tænke på her?

## Individuelle interview i oplæringen

De individuelle interview med eleverne i oplæringen byggede på en semistruktureret interviewguide, der indeholdt tre temaer. Første tema drejede sig om elevernes oplevelser i

forbindelse med at blive modtaget i oplæringen og generelt at deltage i arbejdsopgaverne og praksisfællesskabet. Der var her fokus på, hvad eleverne havde oplevet som meningsfuldt. Andet tema drejede sig om at sammenligne elevernes forventninger til oplæringen, mens de var på skolen, med deres oplevelser i oplæringen. Således læste vi elevens forventninger fra interviewet i skolen op for eleven og spurgte, hvad eleven tænkte om disse forventninger efter at være begyndt i oplæringen. Det tredje og sidste tema drejede sig om de tre psykologiske behov fra Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2017), hvor eleven med udgangspunkt i oplæringen skulle tage stilling til følgende udsagn:

- Jeg synes, at der bliver lyttet til mig.
- Jeg synes, at jeg kan magte de opgaver, jeg skal løse, eller situationer, jeg bliver sat i.
- Jeg har et godt samarbejde og samvær med kollegaerne.

De individuelle interview med de oplæringsansvarlige var også semistrukturerede. Interviewene indeholdt tre temaer: modtagelse af eleven i oplæringen, herunder kontakt med skolen, den daglige oplæring og forberedelse af eleven til næste skoleperiode, herunder sammenhæng mellem skoleundervisning og oplæringen. Interviewene sluttede af med de oplæringsansvarliges oplevelse af autonomi, kompetence og selvbestemmelse, hvor de skulle forholde sig til følgende tre spørgsmål:

”At lytte til eleverne” – hvad får det dig til at tænke på?

”At eleven skal opleve, at han/hun udvikler sig” – hvad får det dig til at tænke på?

”Fællesskaber og relationer på arbejdspladsen” – hvad kommer du til at tænke på her?

## Databehandling

Alle interview er optaget og transskriberet. I indledningen til det enkelte interview er interviewpersonerne blevet informeret om formålet med og indholdet af undersøgelsen. De er blevet informeret om anonymitet og om deres rettighed til at trække sig ud af undersøgelsen. Alle interviewede har indvilget i at medvirke i undersøgelsen og har ikke trukket sig ud af undersøgelsen.

## Analyse

I analysen har vi kodet interviewene med udgangspunkt i forskningsspørgsmålene i et framework. Et framework er en matrix over forskellige kategorier, som bruges til systematisk at kode data. Således er alt data fra interviewene systematisk kodet i kategorier og analyseret med det formål at pege på tværgående mønstre i datamaterialet.

I analysen af elevinterviewene har vi fokuseret på elevernes *overgang*. Elevers oplevelse af mening i en given situation bliver påvirket af de erfaringer, de bærer med sig, og deres forestillinger om fremtiden. I overgange fra et sted til et andet kan elever se deres erfaringer i et andet lys, eller de kan opleve noget, som påvirker deres forestillinger om fremtiden. Det vil sige, at oplevelser af mening kan ændre sig, når elever er i en overgang og bevæger sig fra et sted til et andet eller bare bevæger sig fremad i deres uddannelse. Vi har derfor lagt vægt på at sammenligne deres forestillinger om oplæringen, når de er i skole, med de erfaringer, de gør i oplæringen. I en læsning på tværs af de udviklede kategorier har vi formuleret nogle fortællinger, hvor vi sammenstiller elevernes forestillinger om oplæringen, mens de er på skolen, med deres oplevelser i oplæringen.

I analysen af interviewene med lærerne og de oplæringsansvarlige har vi taget udgangspunkt i, hvordan de opfatter, at de kan understøtte elevernes oplevelse af meningsfuldhed i overgang fra skole til oplæring. Understøttelsen drejer sig om faglig forberedelse til oplæringen, faglige sammenhænge mellem skoleundervisning og oplæring og den sociale del af oplæringen, det vil sige elevens deltagelse i fællesskabet på arbejdspladsen, herunder samarbejde og samvær med kollegaerne. Vi har på tværs af de fem uddannelser ønsket at vise såvel spændet i lærernes og de oplæringsansvarliges opfattelser som ligheder og forskelle i deres opfattelser.

# 3. ELEVERNES FORESTILLINGER OG OPLEVELSER

I dette kapitel præsenteres en analyse af elevernes forestillinger om og oplevelser i oplæringen. Analysen viser, at der er fire temaer, som eleverne peger på som vigtige for at skabe meningsfulde overgange mellem GF2 og oplæring. Det drejer sig om forestillinger og oplevelser om:

- Sammenhæng mellem skole og oplæring
- Oplevelse af fagidentitet både i skolen og i oplæringen
- Opgaver og vejledning i starten af oplæringen
- Sociale fællesskaber både på skolen og i oplæringen

I forhold til at opleve mening er det relevant at se på, hvilke forestillinger eleverne har om deres oplæring, og om disse forestillinger bliver realiseret i oplæringen. Hvis der er stor forskel på forestillinger og den oplevede praksis, er der risiko for, at eleverne ikke trives og i sidste ende falder fra deres uddannelse (Holmegaard et al, 2014). Et potentielt frafald kan naturligvis skyldes, at eleverne opdager, at erhvervet alligevel ikke var noget for dem. Men noget frafald kan sandsynligvis undgås, hvis eleven får en positiv overgang til deres – for manges vedkommende – første møde med erhvervet. Det er derfor vigtigt med viden om, hvad eleverne forestiller sig og oplever, så skoler og lærepladser bedst muligt kan støtte op om elevernes overgang.

De fire temaer analyseres med udgangspunkt i elevernes forestillinger og oplevelser i overgangen. Eleverne er blevet interviewet, lige inden de skulle begynde i første oplæring. I interviewet er de blevet spurgt om deres forestillinger om deres kommende oplæring, og hvad de forventer af deres kommende tid i oplæringen. Senere, da eleverne blev interviewet i oplæringen, har vi forholdt dem til deres forestillinger, mens de var på GF2. Under hvert af de fire temaer præsenteres først en analyse af de forestillinger, eleverne gør sig om oplæringen, mens de er på skolen. Derefter præsenteres en analyse af deres oplevelser af samme tema, efter de er begyndt i oplæring. Igennem analysen af overgangen fremstilles dermed nogle fortællinger om elevernes oplevelse af mening i overgangen fra skole til oplæring<sup>4</sup>.

Analysen af elevernes forestillinger og oplevelser er stykket sammen på tværs af forskellige interview og dermed også på tværs af alle uddannelser. Der er således ikke foretaget en sammenligning af den enkelte elevs forestillinger og oplevelser. Vi fremhæver dermed fortællinger om overgangen, som giver genlyd i flere af uddannelserne og blandt flere af eleverne.

---

<sup>4</sup> Inspireret af en narrativ analyse.

## Forestillinger og oplevelser om sammenhæng på tværs af skole og oplæring

I dette afsnit præsenteres elevernes forestillinger om, hvad og hvordan de regner med at lære i oplæringen, og hvordan den læring adskiller sig fra og hænger sammen med læringen på skolen. Derefter præsenteres en analyse af elevernes oplevelse af, hvad og hvordan de lærer i oplæringen, herunder også hvordan eleverne ser skolen i et nyt lys, når de er i oplæringen.

Det er meningsfuldt for eleverne, når de oplever en tydelig sammenhæng mellem læring i skolen og oplæringen. Eleverne er optagede af, at deres uddannelse foregår i henholdsvis skole og oplæring, og de er bevidste om, at de to læringsarenaer kan bidrage med noget forskelligt i deres samlede uddannelse.

### Forestillinger om sammenhæng i oplæringen, som eleverne gør sig på skolen

Mens eleverne er på skolen, gør de sig forestillinger om, hvad og hvordan de kommer til at lære i oplæringen. Eleverne forestiller sig, at de kan lære noget i oplæringen, som de ikke har mulighed for at lære på skolen. Det kan både dreje sig om nye teknikker og fagligt indhold, som de ikke oplever at have adgang til på skolen, og om at lære at indgå i arbejdspladsens og fagets rutiner. I forlængelse af dette peger flere elever på, at de forestiller sig – og håber på – at de får mulighed for at indgå i mange forskellige typer af opgaver, og at de ikke kun bliver sat til at udføre rutineopgaver.

En tværgående forestilling er, at oplæringen vil give eleverne mulighed for at prøve sig selv af ”uden for bøgerne”. Analysen viser, at eleverne har to relativt forskellige tilgange til forestillingen om at prøve sig selv af ”uden for bøgerne”. Den ene tilgang indebærer, at eleverne forestiller sig, at læring fra skolen gør dem bedre i stand til at indgå i fagets praksis. Disse elever forestiller sig at få mulighed for at prøve læring fra skolen af ude i praksis. En landbrugselev udtrykker det således:

*Vi har også lige haft om kvægs sygdomme, og det skulle vi også helst kunne bruge til at kunne spotte, hvis der er en sygdom hos et kvæg i stedet for, at vi ikke opdager det, fordi vi ikke har haft om det. (elev, Landbrug, skole)*

I den anden tilgang til forestillingen om at prøve sig selv af ”uden for bøgerne” har eleverne brug for at komme lidt på afstand af bøgerne. Her forestiller eleverne sig, at oplæringen kan give dem mulighed for at tilegne sig faget, uden at det behøver at være tæt koblet til de mere teoretiske dele af uddannelsen. Eleverne forestiller sig oplæringen som en mulighed for at blive en del af faget, selv om man har svært ved den mere teoretiske del. Den forestilling bliver illustreret igennem nedenstående citat, hvor en SSA-elev fortæller om sine forestillinger om oplæringen:

*Hvis du nu bare har megagodt styr på din teori og bare kan den til neglene, så behøver det ikke at betyde, at du så også går ud og bliver en god SSA, hvor en, der måske har sværere ved alt det med teorien, er måske den, der bliver den bedste SSA. Altså, det er måske ikke hver dag man skal gå efter bøgerne, bare fordi det er dét, de siger agtigt... ja... se mennesket mere end bogen, altså... (elev, SSA, skole)*

Uanset om eleverne glæder sig til at prøve teori af eller glæder sig til at lære uden teori, så er det en gennemgående fortælling, at eleverne helst vil lære i oplæringen. Der er forskellige nuancer af dette perspektiv, hvor nogle elever er gladere for læringen på skolen end andre, men på tværs af interviewene er der en klar tendens til, at eleverne er "trætte af at sidde på skolebænken" og glæder sig til at komme ud og lære ved at gøre noget på en arbejdsplads.

### **Oplevelser om sammenhæng, når eleverne er i oplæring**

I dette afsnit præsenteres elevernes oplevelser af sammenhæng mellem læring i skolen og oplæringen. På tværs af interviewene træder nogle oplevelser frem, som viser, hvordan oplæringen har levet op til elevernes forestillinger om læring i oplæringen. Oplevelser i oplæringen præger desuden elevernes fortællinger om skolen. Overgangen fra skole til oplæring har medvirket til, at eleverne kan se deres læring i skolen i et nyt lys. Disse pointer uddybes i følgende afsnit.

#### **Eleverne bliver bekræftet i, at de bedst kan lide at lære i oplæringen**

På skolen er det en udbredt forestilling blandt eleverne, at de bedre vil kunne lide at lære i oplæringen end på skolen. I oplæringen ser det ud til, at de interviewede elever bliver bekræftet i den forestilling, hvilket kommer til udtryk på forskellige måder.

For det første fremhæver eleverne, at oplæringen lever op til deres forestilling om, at de vil lære noget nyt om fagets indhold og rutiner. Flere elever beskriver, at de har lært dele af deres fag, som de ikke kunne forestille sig på forhånd. En kokkelev beskriver den oplevelse sådan her:

*Jeg er blevet overrasket over alle mulige ting, man kan lave med mad, som jeg slet ikke havde vidst, at man kunne. Vi lavede sådan nogle citronperler, hvor det bare er citronsaft, vand og sukker, og så er det husblas, og så kan du dryppe det ned i frossen olie, og så kommer det til at ligne kaviar, og så kunne jeg bruge det til en dessert. Jeg havde aldrig forestillet mig, at man kunne bruge sådan nogle ting. (elev, Gastronomi, oplæring)*

For det andet bliver det fremhævet blandt eleverne, at de er blevet positivt overraskede over, hvor mange typer opgaver, de får lov til at være med til. På skolen har eleverne haft en forestilling om, at de i oplæringen ville få mulighed for at lære faget at kende ved at få lov til at prøve en variation af opgaver. Analysen viser, at den forestilling er blevet imødekommet i oplæringen. Her svarer en tandklinikassistentelev på, hvilke opgaver hun skal udføre i sin oplæring:

*Alt. Det er alt fra at assistere, afrydde, dække op til behandling, være ude i sterilen, fylde op, tage patienter ind, tage røntgenbilleder. Jeg laver faktisk det hele. Det er meget mere, end hvad man lige tænker, og hvad jeg har haft af forventning. Jeg havde ikke troet, at vi havde haft så mange arbejdsopgaver. (elev, Tandklinikassistent, oplæring)*

Citatet viser, at eleven oplever at få lov til at være med til mange aspekter af arbejdet og faget. Flere forskere har peget på, at elever i oplæringen finder arbejdet ensformigt, fordi de ofte bliver sat til trivielle opgaver og ikke får mulighed for at udvikle sig fagligt (Nielsen & Kvale, 2003). Den kritik af oplæringen er stort set ikke at finde i elevernes oplevelser i denne undersøgelse.

På baggrund af de positive oplevelser med læring i oplæringen ser det ud til, at eleverne bliver bekræftet i deres forestilling om, at de hellere vil lære på lærepladsen end på skolen. Det skyldes blandt andet, at de oplever, at deres uddannelse giver mere mening i oplæringen, fordi de får mulighed for at arbejde med faget i praksis. En landbrugselev sætter her ord på den oplevelse:

*Jeg vil meget hellere lære det i virkeligheden, end jeg vil lære det bogligt. Det tror jeg, alle, der er på landbrugsskolen, de hellere vil. Altså man prøver det, så det giver mening, i stedet for at man bare læser i en bog, at "sådan er det bare". Så er det sjovere, at man prøver at blande noget, og at man ser, at okay det gør faktisk en forskel i stedet for, at det bare er... man ved jo ikke om det virker, hvis det bare står i en bog, kan man sige. (elev, Landbrug, oplæring)*

Nogle elever oplever dog også, at det er meningsfuldt at lære teorier på skolen og derefter få mulighed for at prøve dem af i praksis. Det vil sige, at eleverne har varierende opfattelser af, hvor meningsfuld undervisningen i skolen er sammenlignet med i oplæringen. Men blandt de interviewede elever er den gennemgående fortælling, at det er mere meningsfuldt at lære i praksis

### **Skolen kommer til at give mindre mening**

Overgangen fra skole til oplæring bidrager også til, at eleverne ser skolen og deres læring i skolen i et nyt lys. Nogle elever oplever i den forbindelse, at de får sværere ved at se meningen med, at skolen er en del af uddannelsen. Blandt disse elever kommer skolen til at give mindre mening, fordi de oplever, at de kan lære alt, hvad de skal bruge, i oplæringen. En tandklinikassistentelev sætter her ord på den fortælling:

*Når man kommer ud i oplæringen, ved de jo ikke, hvor meget man ved, så de fortæller det jo bare igen, og så får du det jo genopfrisket. Jeg havde valgt at tage uddannelsen som en mesterlære, hvis jeg kunne vælge i dag. [...] jeg er af den overbevisning, at jeg lærer det i klinikken og ikke på skolen. Jo, så kan man da få noget teori ved at læse bogen, men det behøver jeg jo ikke at gøre henne i skolen. Altså jeg tror ikke, at skolen kan lære mig noget, som klinikken ikke lærer mig, og som jeg ikke kan læse i en bog. (elev, Tandklinikassistent, oplæring)*

Citatet illustrerer en oplevelse blandt nogle elever, hvor de tænker tilbage på tiden i skolen og har svært ved at se, hvad de skal bruge den til, nu hvor de står i oplæringen. Eleverne kan godt se, at deres læring fra skolen er relevant for faget, men når de står i oplæringen, oplever de, at de sagtens kunne undvære viden, som de har lært på skolen, eller at de i hvert fald hellere vil have den læring i oplæringen. En del af elevernes oplevelse er desuden, at de ikke har lært "det rigtige" i skolen. De oplever, at det, de har lært i skolen, er noget andet end det, de skal udføre i deres oplæring. Derfor kommer læringen fra skolen til at forekomme mindre nyttig i oplæringen. Her fortæller en tandklinikassistentelev om ikke at have lært det rigtige i skolen:

*Jeg synes faktisk ikke, at der har været en sammenhæng mellem skolen og oplæringen. Det har måske kun været til en enkelt behandling. Så er det det eneste, der har givet mening, og noget som jeg kan bruge fra skoleforløbet, og resten har jeg faktisk ikke fået noget ud af, når jeg sidder og tænker på, hvad jeg faktisk sidder og laver til daglig på klinikken [...]. Det synes jeg, har været lidt ubrugeligt. (elev, Tandklinikassistent, oplæring)*



Citatet illustrerer en oplevelse blandt flere elever af, at skolen giver mindre mening, når de er i oplæring. Eleverne har her en forståelse af, at sammenhæng mellem skole og oplæring betyder, at man har prøvet at lave noget på skolen, inden man kommer ud i oplæringen. Det vil sige, at eleverne havde en forestilling om, at skolen havde klædt dem på til at indgå i opgaverne i oplæringen, men i praksis viser det sig, at de er blevet klædt på til at andre typer af opgaver. Eleverne har dermed haft en forventning om, at de kan tage elementer fra skolen og bruge dem direkte, når de er i oplæringen.

### **Skolen kommer til at give mere mening**

Blandt andre elever opstår en oplevelse af, at læring i skolen giver mening, når de står i oplæringen. Den oplevelse falder i tråd med forestillingen om, at eleverne glæder sig til at afprøve teori fra skolen i deres oplæring. Så stik modsat elevernes oplevelse i det ovenstående afsnit, hvor skolen kommer til at give mindre mening, kan læring fra skolen også fremstå mere meningsfuld, når eleverne ser den i et nyt lys i oplæringen.

Når eleverne oplever, at deres læring fra skolen giver mening, er det ofte, fordi de kan se en sammenhæng med deres arbejde i oplæringen, fx at episoder i oplæringen minder dem om noget, de har lært på skolen. En PAU-elev sætter ord på det perspektiv:

*Det følger lidt med i baghovedet det her med de begreber, vi har haft med fra skolen. Mens jeg er inde på stuen [i børnehaven, red.], så fylder det egentlig ikke så meget, også fordi en stor del af hverdagen, der bliver de her fagbegreber jo ikke brugt. Så det er ofte, når vi sidder til møder, og når jeg sidder og skriver på mine opgaver, at den popper op. Nå ja, det er jo faktisk lige det her, vi har haft om; så bliver det koblet. (elev, PAU, oplæring).*

Eleven beskriver her oplevelsen af at kunne genkende begreber, som de har lært om i skolen, på forskellige tidspunkter i oplæringen. Genkendelsen sker ikke, når eleven har mest travlt med at passe børnene, men nærmere når der er lidt mere "stille" stunder til møder eller i forbindelse med at skrive opgaver. Blandt andre elever giver læringen fra skolen mening, når de kan bruge den til at udføre deres opgaver i oplæringen bedre. Fx fortæller en SSA-elev:

*Altså jeg tror – nu når jeg har været ude i det før som ufaglært – så er der jo mange af tingene, jeg ved i forvejen. Men det er mere det der med, at man får en ny viden på, okay hvordan er det her så? Altså hvis borgeren gør sådan? Så giver det meget god mening, altså man bruger det faglige mere, end jeg gjorde før. Før tænkte jeg jo ikke rigtigt over det. Selvfølgelig kan alle se, hvis man får en blodprop. Hvis du møder en, der sidder og hænger med den ene side af ansigtet, det ville man jo lægge mærke til eller tænke sådan: Okay her skal jeg godt nok ringe efter hjælp. Men nu kan jeg jo vide sådan okay, hvad kan det være? Kan det være, fordi borgeren er træt? Og jeg kan nogle ting- få dem til at smile, få dem til at grine, få dem til at trykke mine hænder, sådan nogle ting, som man måske ikke ville have gjort før. (elev, SSA, oplæring)*

Eleven reflekterer over, at hun kan udføre sine opgaver i oplæringen bedre og mere selvstændigt på baggrund af sin viden fra skolen, som kan sættes i spil. Eleven oplever at blive bedre til sit fag grundet skolen, og læringen fra skolen giver mening, fordi den kan bruges i oplæringen. Som en del af denne oplevelse fremhæver nogle elever også, at de slet ikke ville være i stand til at udføre arbejdet i oplæringen, hvis de ikke først havde lært grundlæggende teori og teknikker på skolen.

Et andet element af oplevelsen er, at eleverne ikke blot bruger læring fra skolen, når det passer ind i oplæringen, men også aktivt søger viden, som kan gøre dem bedre til at udføre deres opgaver. Det kan fx være at læse op på et bestemt tema, som eleven er stødt på i oplæringen, og søge viden og inspiration fra gamle opgaver. En landbrugs elev sætter her ord på den oplevelse:

*Jeg kan uden tvivl bruge læring fra skolen. Altså både alt det vi har lært om kalvene, det har jeg kunnet tage med ud, alt det information og alt det jeg kan huske. Jeg har kigget i mine opgaver fra skolen nogle aftener og tænkt "åh ja, det var dét, ja, okay" men også bare igen det der med sygdomme og sådan noget med kærne, det er lidt nemmere at spotte, når man ved, hvad det er, man kigger efter. Kontra hvis jeg nu slet ikke havde lært om det omme på skolen, så havde jeg jo slet ikke kunnet spotte, at den dér ko den fejlede det dér. (elev, Landbrug, oplæring)*

Denne elev har oplevet, at læring fra skolen kan bidrage til, at vedkommende udfører sine opgaver i oplæringen godt. Citatet viser også, hvordan eleven selv opsøger viden fra skoleperioden for at kunne bruge den næste dag i oplæringen. På den måde er eleven selv med til at skabe koblinger mellem sine forskellige læringsarenaer ved at inddrage den viden, som eleven oplever kan være en støtte og gøre vedkommende bedre i oplæringen.

### **Skolen giver mening fremadrettet**

Blandt nogle elever i oplæringen findes en oplevelse af, at skolen giver mening for dem fremadrettet. I oplæringen får eleverne øje på, hvad skolen kan bidrage med i deres videre uddannelsesforløb, og progressionen i deres uddannelse bliver dermed mere tydelig for eleverne. Der er to aspekter af denne oplevelse.

Det ene er, at eleverne oplever at mangle viden i oplæringen. Den viden regner de med, at skolen kan bidrage med, og de forventer, at det vil være en del af læringen i næste skoleperiode. En tjener elev illustrerer her denne oplevelse:

*Jeg har et stort vinkort [i oplæringen red.], og jeg har kigget det igennem, men jeg kan stadig ikke finde ud af det. Når jeg skal på skole, skal jeg lære om vin, jeg skal vinsmage, jeg skal vide, at hvis druen kommer syd fra Frankrig eller Nord for Italien, hvordan smager druen så. Derfor ved jeg, at her skal jeg lære om det. (elev, Tjener, oplæring)*

Eleven mangler viden om vin i oplæringen, men vedkommende tager det roligt grundet en vished om, at de skal lære mere om det i det videre uddannelsesforløb. Eleven kan se progressionen i uddannelsen for sig, og på den måde giver det næste skoleforløb også mening for eleven. På tværs af interviewene peger flere elever på forskellige faglige områder, som de glæder sig til at lære mere om, når de er tilbage på skolen, og de viser dermed, hvordan de næste skoleforløb giver mening i deres samlede uddannelse.

Det andet aspekt er, at eleverne i oplæringen føler sig bedre rustet til at indgå i undervisningen på skolen. Når de har set deres fag i praksis, har de en forventning om, at de bedre kan forstå det faglige indhold i skolen. Fx siger en PAU-elev:

*Indtil nu har det jo været meget bredt, det vi har haft om [på skolen på GF2, red.], hvor man meget af tiden har siddet: ja okay, men jeg kan ikke sætte det her på noget vel, fordi jeg har ikke været ude mere end de her fire dage [i VFU, red.]. Det tror jeg kommer til at gøre en*

*forskel, når vi så kommer ind igen. Nu kan man endelig lidt bedre følge med og sige: "Okay, det giver mening det her" [læring i skolen red.], fordi jeg har oplevet det her [i oplæringen, red.]. (elev, PAU, oplæring)*

Citatet er et eksempel på, at nogle elever begynder at se, hvordan de forskellige dele af deres vekselluddannelse giver mening i forhold til hinanden, både at skoleperioderne skal ruste eleverne til at indgå i oplæringen, og at oplæringsperioderne skal ruste eleverne til at kunne få mest muligt ud af skoleperioderne.

## **Hvad kalder elevernes forestillinger og oplevelser af sammenhæng på hos skoler og lærepladser?**

I elevernes forestillinger og oplevelser indgår nogle bestemte forståelser af teori og praksis. Det ser ud til, at eleverne kobler udtryk som "teori", "begreber", "læring fra skolen", "bøger" til en skolekontekst, hvorimod udtryk som "lære ved at gøre noget", "prøve noget af", "væk fra skolebænken" bliver koblet til en oplæringskontekst. Flere forskningsstudier viser, at teori og praksis er uadskillelige størrelser, når man skal lære et fag, og at praktiske og teoretiske elementer af et fag optræder i alle dele af erhvervsuddannelserne (fx Kamstrup, 2023; Louw, 2017). Elevernes teori/praksis-forståelser ser ud til at have en relativt statisk karakter, men deres forståelser har betydning for deres oplevelser af mening i overgangen. Fx glæder de sig til at lære i oplæringen med den begrundelse, at de hellere vil lære ved at gøre noget væk fra skolebænken. I denne forståelse bliver oplæringen koblet med at gøre noget, og skolen koblet med at sidde stille og læse bøger. Analysen viser, at der er to tilgange til dette, hvor nogle elever værdsætter den læring, som de oplever, at skolen kan tilbyde, og andre glæder sig til at komme væk fra skolen som læringsarena. Den første gruppe af elever ser deres læring på skolen som noget, de kan koble til deres læring i oplæringen, mens den anden gruppe oplever, at de kan nøjes med at lære i oplæringen. Denne gruppe oplever ikke, at de kan koble deres læring fra skolen til oplæringen.

Når eleverne knytter deres teori/praksis-forståelser så fast til de to læringsarenaer, bliver mulighederne for at se sammenhæng også mindre. Det er derfor vigtigt, at både skoler og lærepladser hjælper eleverne til at få en bredere forståelse af teori og praksis som noget, der kan knytte sig forskelligt til skolen og oplæringen.

På skolen kan det styrke elevernes oplevelse af mening, hvis lærerne hjælper eleverne med at forstå, at deres læring på skolen ofte både er praktisk og teoretisk. På de fleste erhvervsskoler er praktiske opgaver i værksteder og simulationsværksteder en del af hverdagen. Desuden kan lærerne relatere indholdet i undervisningen til praksis ved fx at give eleverne ansvar eller opgaver, som minder dem om den praksis, de skal ud i. Desuden får eleverne mestringsoplevelser på skolen, når de får lov til at prøve kræfter med at omsætte teori til praksis fx i værkstedsundervisning, virksomhedsforlagt undervisning og korte snusepraktikker. Men i disse eksempler kan det være, at eleverne skal have hjælp til at forstå, at det både er praktiske og teoretiske elementer af deres fag, som de arbejder med.

I oplæringen kan det styrke elevernes oplevelse af mening, hvis de får hjælp til at se, at deres opgaver og handlinger i oplæringen på en eller anden måde er koblet til fagets teori. Det kunne fx være ved, at de oplæringsansvarlige fortæller om, hvordan deres handlinger er baseret i fagets teori. Teori om faget kan fx nævnes, når eleverne får instruktion i forbindelse med en opgave,

eller når der drøftes bestemte temaer på personalemøder. De medarbejdere, som har den samme faglige baggrund som eleven, kan desuden tale med eleven om, hvordan de selv lærte, da de var under uddannelse. Desuden kan de oplæringsansvarlige eller andre kollegaer i oplæringen regelmæssigt spørge eleverne, om de har lært noget på skolen, som kan kobles til en bestemt opgave, de skal udføre i oplæringen. På den måde kobles læringen på skolen til oplæringen, og det kan hjælpe eleverne med at se, at deres læring på skolen giver mening i oplæringen.

## **Forestillinger og oplevelser af udviklingen af fagidentitet**

Det er meningsfuldt for eleverne, at de i løbet af deres uddannelse udvikler sig til at være en fagprofessionel på lige fod med faglærte på lærepladsen. Overgangen fra skole til oplæring er en del af en tilblivelsesproces for eleverne, hvor de går fra at være elever på en skole til at være medarbejdere med relevans for arbejdspladsen. De interviewede elevers forestillinger og oplevelser tydeliggør, at denne proces er vigtig for dem i overgangen, og at det er vigtigt, at de får mulighed for at se sig selv som en fagprofessionel i oplæringen og dermed udvikle deres fagidentitet.

I dette afsnit præsenteres først en analyse af elevernes forestillinger om, hvordan de vil blive behandlet som fagprofessionelle i oplæringen. Efterfølgende præsenteres en analyse af deres oplevelser af at blive behandlet som fagprofessionelle, og hvad lærepladserne gør for det.

### **Forestillinger på skolen om rollen som fagprofessionel i oplæringen**

I interviewene på skolen fortæller eleverne om, hvordan de forestiller sig, at deres rolle vil være i oplæringen. Eleverne forestiller sig, at de i oplæringen vil indgå på mere lige fod med de andre fagpersoner, end de oplever at gøre i deres rolle som elev på en skole.

For nogle af eleverne handler den forestilling mest om, at de glæder sig til at skulle indgå i en arbejdsplads, hvor de vil blive behandlet som voksne og få løn for deres arbejde. Disse elever fremhæver, at det blandt andet drejer sig om, at de skal kunne møde til tiden og indgå i et fællesskab med kollegaer, som har den samme faglighed som dem selv. Desuden ser de frem til at få en rolle, hvor de kan gøre en forskel både for arbejdspladsen og i erhvervets praksis.

For andre elever er forestillingen om at være fagprofessionel i oplæring funderet i at få en rolle, hvor de både skal lære i og udvikle praksis. Det indebærer både, at de vil få mulighed for at få råd og vejledning fra mere erfarne medarbejdere, og at de også får mulighed for at give råd og udfordre praksis. Flere af eleverne oplever, at de har noget at bidrage med fra skoleperioden, og de har en forhåbning om, at deres kollegaer på lærepladsen vil lytte til deres faglige indspark. En SSA-elev beskriver den forhåbning således:

*[Jeg håber, red.], at man får lov til det der med at være reflekterende. Altså, at man får lov til at sige ens tanker højt; okay kan man gøre det på den her måde, og hvordan kan man hjælpe borgeren bedst? Altså at man får lov til at sige tingene højt, og de tager imod det, eller tager det ind, og at man så får lov til at afprøve det. Og hvis det så lykkes, så er det jo bare fedt at have fået lov til at fortælle dem, hvordan man også kan gøre det. Altså så jeg tror, at det er det, jeg håber på at komme med andre øjne på det. (elev, SSA, skole)*

Citatet illustrerer en forestilling blandt eleverne om, at de forventer at blive set som fagprofessionelle, når de kommer ud i oplæringen. At de bliver opfattet som nogen, der har noget at bidrage med i en faglig sammenhæng, og at de vil blive lyttet til af deres kollegaer. Eleverne forstår godt, at de ikke har samme ekspertise og kan udføre samme opgaver som de mere erfarne medarbejdere, men de har en forestilling om, at de får lov at prøve kræfter med en stor del af faget.

### **Oplevelser af rollen som fagprofessionel i oplæringen**

Det er en gennemgående oplevelse blandt eleverne, at deres forestilling om at blive set som fagprofessionelle bliver imødekommet i oplæringen. Eleverne fremhæver, at det er værdifuldt og meningsfuldt for dem, når de oplever, at deres læreplads betragter dem som fagprofessionelle, som har noget at bidrage med på arbejdspladsen, og lytter til de perspektiver, de kommer med. Den oplevelse kommer frem på forskellige måder, og det er forskelligt, hvad eleverne lægger vægt på, når de oplever at blive taget alvorligt som fagprofessionelle.

### **Kan bidrage med faglig viden og udvikle praksis**

Nogle elever oplever at blive set som fagprofessionelle, når de kan bidrage med nye faglige perspektiver og viden. Det handler om, at lærepladsen anerkender, at eleverne har viden med sig fra skolen, og at denne viden kan sættes i spil i oplæringen. En PAU-elev fortæller her, hvordan det kan gå til:

*Jeg har snakket med min vejleder om, hvordan vi snakker til vores børn og gøre det nysgerrigt for dem at få mad i munden. Det er så nemt at køre den gamle ideologi: du skal spise rugbrød først, ellers får du ikke noget af det sjove. Jamen er vi så ikke med til at gøre deres madvaner forkerte? Så for at gøre det kort havde min vejleder sagt: Alt det, du sidder og snakker om, kunne du tænke dig at sige det til personalemødet? Så vi alle sammen kan høre det, og vi alle sammen måske kan gøre det til en dialog og måske til en fast rutine. Fordi det er fedt, det du siger. Hun lyttede og tog den til sig. (elev, PAU, oplæring)*

Eleven har oplevet, at hun havde en faglig viden, som kunne komme i spil i oplæringen og påvirke – og måske endda forbedre – lærepladsens praksis. I tråd med det oplever nogle elever at blive set som fagprofessionelle, hvis der er plads til at give feedback til deres kollegaer. En elev forklarer det sådan her:

*Der er plads til, at jeg kan gå lidt til dem, hvis jeg skal sige det på den måde, i forhold til at det er ikke sådan, det skal gøres, sådan du ved, det er der plads til. Og der er også plads til den anden vej. Det synes jeg er fedt. Der er denne her jargon i, at det er okay, at jeg lige sådan holder dem lidt ved ilden, hvis man kan sige det sådan. Stikke lidt til dem. Kan komme med argumenter for, jamen jeg synes sådan noget her skulle dokumenteres, fordi hvad nu hvis eller sådan noget. (elev, SSA, oplæring)*

I begge ovenstående citater bruger eleverne deres viden fra skolen til at udvikle praksis i oplæringen. De oplever, at de har mulighed for at ændre på praksis ved at bruge deres viden til at argumentere for forslag til nye måder at gøre tingene på. På begge lærepladser er der således en åbenhed over for, at elevernes faglige viden er brugbar, hvilket styrker eleverne i deres rolle som fagprofessionelle.

Andre elever oplever at blive set som fagprofessionelle, når lærepladsen lytter til og engagerer sig i deres vurderinger i praksis. En landbrugselev forklarer sådan en oplevelse således:

*Der var en dag en kalv, som jeg synes, der så megasyg ud, altså den kom ud og drak sin mælk, men den gik direkte ind og lagde sig og hang med ørerne. Og en ko eller en kalv, der hænger med ørerne, er tit en syg ko eller kalv. Så jeg gik ud til min chef, og så sagde jeg: ”prøv at høre her, jeg tror altså, at den der kalv derude, den er syg”. Så sagde han: ”nå men hvad laver den?” ”Jamen den hænger med ørerne, og den virker bare megasløj”. ”Nå okay, men det går vi da bare lige ud og kigger på”. Altså i stedet for at være sådan ”det kan du da bare lige tage dig af”, så ”det går vi lige ud og kigger på” i stedet for. (elev, Landbrug, oplæring)*

Eleven oplever at blive taget alvorligt i sin faglige vurdering af en situation. Eleven oplever, at den oplæringsansvarlige tager bekymringerne alvorligt og vil derefter hjælpe med at undersøge, hvad de skal gøre. Eleven oplever dermed, at der bliver handlet på det, som vedkommende bidrager med. I tråd med det fortæller en kokkelev om, at det er vigtigt at blive lyttet til i hverdagen:

*Det blev jeg lidt overrasket over, hvis man kan sige det sådan, fordi jeg er jo kun elev, men der bliver lyttet overraskende meget til mig. Der er nogle gange, hvor jeg spørger: ”Ville det ikke være en idé at bruge den lyserøde i stedet for den grønne?” Og så siger de: ”Jo, det kunne vi da godt lige prøve.” Ellers siger de: ”Nej, det passer ikke, fordi det har vi prøvet. Så på den måde, så lytter de til mig. (elev, Gastronomi, oplæring)*

Citaterne illustrerer oplevelsen af, at eleverne føler, at de bliver set som fagprofessionelle i oplæringen, når lærepladsen lytter til deres perspektiver og vurderinger. Det gør lærepladserne altså på forskellige måder både ved at være åbne over for elevernes ideer til nyt indhold og andre praksisser og ved at tage det alvorligt, hvis eleverne rejser en bekymring i forhold til elementer af arbejdet.

### **Eleverne kan tage initiativ til at påtage sig en rolle**

Eleverne oplever, at de selv kan tage initiativ til at indgå i rollen som fagprofessionel. Det vil sige, at de ikke kun venter på, at lærepladsen giver dem en rolle, men at de også selv påtager sig en rolle fagprofessionel på lærepladsen. En tandklinikassistentelev fortæller her om selv at efterspørge de arbejdsopgaver, vedkommende gerne vil indgå i:

*Ja, jeg havde en episode, hvor der var en operation, der skulle laves, og jeg havde faktisk spurgt, om jeg ikke kunne få lov til at assistere på et tidspunkt. Selvfølgelig med en klinikassistent ved siden af. Der skulle jeg faktisk have været inde hos en anden tandlæge, men så kom klinikassistenten ind til mig og sagde: vi har den her operation her efter pausen, har du lyst til at assistere? Der sagde jeg selvfølgelig ja, fordi det ville jeg gerne. (elev, Tandklinikassistent, oplæring).*

Eleven får adgang til en bestemt opgave efter selv at have efterspurgt den. Via den opgave får eleven både adgang til at tage en bestemt rolle i oplæringen og adgang til en bestemt type læring. En anden tilgang til at indtage denne position er, at eleverne gerne vil gøre en forskel i deres oplæring. En landbrugselev fortæller her om at tage nogle initiativer, som får vedkommende til at føle sig vigtig for sin læreplads:

*Chefen er lidt dårlig til at lade mig gøre tingene, for nu er jeg jo hans første elev. Så der spørger jeg selv ind til, om jeg skal blive lidt længere for at hjælpe med det og det og det og det. Der var et tidspunkt, hvor vi skulle have majs ind; dér kunne jeg så se, at chefen var næsten ved at falde i søvn bag rettet. Så sagde jeg, jamen skal jeg tage over, for jeg har sovet? Så jeg kunne være klar til at køre i nat, for det var det, jeg regnede med, at jeg skulle. Så kan man faktisk godt sige, at jeg smed ham ind i seng, og så gik jeg faktisk i gang med at gøre det, han skulle have gjort i løbet af natten. (elev, Landbrug, oplæring)*

Begge citater er eksempler på, at eleverne føler sig set som fagprofessionelle, når de udfører opgaver, som de oplever som vigtige for arbejdspladsens praksis. I det første citat oplever eleven at få lov til at udføre en særlig arbejdsopgave, som vedkommende gerne vil prøve at indgå i. I det andet citat oplever eleven at føle sig vigtig på lærepladsen i forbindelse med at gå ind og aflaste sin chef. Begge citater er desuden eksempler på, at eleverne viser handlekraft og selv er med til at forme oplæringen, så den lever op til deres forestillinger om at indgå i rollen som fagprofessionel.

### **Når eleven ikke bliver set som fagprofessionel**

Nogle af de interviewede elever oplever, at de ikke bliver set som fagprofessionelle, der kan bidrage til praksis. Disse elever oplever, at de ikke bliver inviteret med ind i de "rigtige" arbejdsopgaver, eller at de ikke får lov til at udføre arbejdsopgaverne selv. En tjenerlev sætter her ord på sådan en oplevelse:

*Det her med at stå ude bag baren og pudse glas, der står jeg bare omme bag ved i stedet for at være ude ved gæsterne. Det synes jeg er lidt mindre meningsfuldt. Det skal jo gøres, men jeg er jo elev, så jeg vil også gerne ud til gæsterne og lære lidt om dem. (elev, Gastronomi, oplæring)*

Eleven oplever at blive sat til opgaver, som ikke giver adgang til den læring og rolle, vedkommende gerne vil have i oplæringen. Eleven oplever at få nogle relativt rutineprægede opgaver og ikke mulighed for at blive en del af de opgaver, hvor vedkommende forventer at kunne udvikle sin faglighed mest. Udover at få rutineprægede opgaver er der også eksempler på elever, som ikke får lov til at udføre de faglige opgaver selv. Det fortæller en tandklinikassistentelev om her:

*Jeg mærker faktisk nogle gange, at det er som om, de ikke helt kan give slip, når de lader mig assistere. Den tandklinikassistent, der står på sidelinjen, har nogle gange svært ved – alt efter hvem det er selvfølgelig – at lade mig overtage 100 procent til behandlingen. Det er ikke noget, jeg oplever hele tiden, men jeg oplever det en gang imellem. De spørger mig jo, om jeg kan assistere, og der siger jeg: "Ja, det kan jeg godt, jeg har lavet den her behandling før." Og når man så er i gang, så står de alligevel og blander sig. Der bliver jeg ikke rigtig lyttet til, når de nu spørger mig, om jeg kan behandlingen. Så er det lidt svært at få lov til at assistere, når det er, de står dér og blander sig i det. (elev, Tandklinikassistent, oplæring)*

Eleven oplever, at vedkommende ikke får adgang til en bestemt type opgaver, fordi lærepladsen ikke vil overlade eleven ansvaret. Eleven bliver tilsyneladende frustreret over, at lærepladsen ikke lytter til ønsket om at varetage bestemte opgaver, hvilket medfører en oplevelse af ikke at blive taget alvorligt som en person, der kan bidrage fagligt.

Både tjenereleven og tandklinikassistenteleven oplever, at de ikke bliver set som fagprofessionelle, som de havde forestillet sig. Vi kan ikke vide, om deres lærepladser har vurderet, at disse elever ikke har været klar til at påtage sig de opgaver, som de efterspørger. Men vi kan høre på eleverne, at de oplever det som frustrerende, når de ikke bliver taget alvorligt som fagprofessionelle

### **Hvad kalder elevernes forestillinger og oplevelser på hos skoler og lærepladser?**

Eleverne oplever mening i overgangen, når de bliver set som fagprofessionelle i oplæringen. Analysen viser, at eleverne gerne vil tages alvorligt som nogen, der kan indgå som legitime deltagere på en arbejdsplads. Fra forskningen ved vi, at læring i praksis er tæt knyttet til, om eleverne føler sig som legitime deltagere i praksisfællesskabet (Lave og Wenger, 2003). Forskningen viser desuden, at læring i høj grad er en social proces, der foregår i samspil med andre inden for en specifik praksis. Det er derfor centralt, at nye deltagere – i dette tilfælde eleverne i oplæringen – ikke bliver passive observatører, men derimod legitime deltagere i det praksisfællesskab, de træder ind i. Dette indebærer, at de får adgang til at deltage i meningsfulde opgaver og interaktioner, der gradvist øger deres forståelse og kompetencer i det faglige felt (Lave & Wenger, 2003).

For eleverne er det at blive set som fagprofessionelle en stor del af at blive inviteret ind i praksisfællesskabet. Det er derfor væsentlig for skoler og lærepladser at overveje, hvordan eleverne kan blive legitime deltagere i praksisfællesskabet.

Skolerne har en rolle i at støtte eleverne i at være legitime deltagere i et praksisfællesskab. Selv om eleverne tænker på oplæringen, når de taler om at blive taget alvorligt som fagpersoner, kan skolen også bidrage til det. Analysen af elevernes forestillinger og oplevelser viser nemlig, at eleverne sætter det at blive set som fagprofessionel i modsætning til at være en elev på en skole. De forestiller sig, at deres overgang til oplæring vil indebære, at de bevæger sig væk fra at være elev og tættere på at være legitime deltagere på en arbejdsplads. Det kan formodes, at eleverne ville opleve undervisningen på skolen som mere meningsfuld, hvis de dér havde en større oplevelse af at blive set som fagprofessionelle. Skolen kan også forstås som et praksisfællesskab, og lærerne kan overveje, om der er måder, hvorpå eleverne kan blive inviteret ind som legitime deltagere i det praksisfællesskab.

I oplæringen kan oplæringsansvarlige være opmærksomme på, hvilke opgaver der giver legitimitet som fagprofessionel. I analysen fremhæves forskellige eksempler på, at eleverne oplever at blive set som fagprofessionelle og eksempler på, at de ikke gør. Når eleverne oplever at blive set som fagprofessionelle, betyder det, at de kan bidrage med viden i opgaver og i praksisfællesskabet med kollegaer, og at deres kollegaer og oplæringsansvarlige lytter til deres ideer og observationer i praksis. Når eleverne oplever ikke at blive set som fagprofessionelle, skyldes det ofte, at lærepladserne ikke giver dem adgang til opgaver, som – ifølge eleverne – har ægte værdi for virksomheden. Enten fordi de ikke får tilbudt den slags opgaver, eller fordi mere erfarne kollegaer tager over og ikke lader eleverne løse opgaverne. I analysen tager nogle elever selv ansvaret for at få de ”rigtige” typer af opgaver, hvilket viser, at de har handlekraft i forhold til at træde ind i rollen som fagprofessionel. Men det er også vigtigt for elevernes oplevelse af mening i overgangen, at lærepladserne tager ansvar for, at eleverne inddrages i de opgaver, som giver adgang til praksisfællesskabet: Hvilken type opgaver giver denne adgang for eleverne, og hvilken hjælp og vejledning har eleverne brug for for at kunne varetage disse opgaver?



## Forestillinger og oplevelser om opgaver og vejledning

I dette afsnit præsenteres elevernes forestillinger om, hvilke typer af opgaver, de skal udføre, når de kommer i oplæringen, og hvilken støtte og vejledning de vil få. Efterfølgende præsenteres en analyse af, hvordan eleverne oplever at kunne magte de opgaver, de får i oplæringen.

Det er meningsfuldt for eleverne at komme godt i gang med arbejdsopgaverne i oplæringen og opleve, at de kan mestre de opgaver, de får. Oplevelse af mestring forudsætter, at eleven får opgaver på et tilpas niveau og med den rette støtte (Vygotsky, 1978). Det understøtter elevernes overgang, hvis de får opgaver på et niveau, hvor de både kan magte opgaverne og udvikle sig. Det kan ligeledes udfordre overgange, hvis eleverne ikke får opgaver på det rette niveau eller ikke får den nødvendige støtte til at udføre deres opgaver.

### Forestillinger om opgaver og vejledning i oplæringen

Mens eleverne er på skolen, gør de sig forestillinger om, hvilke typer af opgaver de vil få i oplæringen, og hvilken type støtte de vil få til at gennemføre opgaverne. Blandt eleverne er der en forestilling om, at opstarten i oplæring godt kan blive hård, fordi de skal lære mange nye ting og indøve nye rutiner. På baggrund af den forestilling gør eleverne sig især to forhåbninger om deres opstart på lærepladsen.

For det første håber eleverne på, at deres oplæringsansvarlige samt andre kollegaer vil være tålmodige med dem i starten. Eleverne har behov for tid til at komme ind i arbejdsopgaverne og til at få forklaret opgaverne – måske endda flere gange – af mere erfarne medarbejdere. De håber på, at medarbejderne på lærepladsen ikke antager, at de på forhånd kender alle fagbegreber og opgaver:

*[Jeg håber], at ens klinik er tålmodig med en, fordi det er et helt nyt sted, man ved ikke, hvor tingene er. Der er så mange skuffer, så mange ting, og de kalder det måske nogle andre ting end skolen, eller gør det på en anden måde end skolens måde; ikke nødvendigvis på en forkert måde. Man skal lige ind i det, man er måske lidt langsom. Altså det hele er nyt. Så tålmodighed. (elev, Tandklinikassistent, skole)*

For det andet håber eleverne på, at de vil blive taget imod den første dag og blive sat i gang med opgaver. Denne forhåbning bunder for nogle elever i en oplevelse fra deres virksomhedsforlagte undervisning (VFU), hvor de ikke er blevet taget imod af lærepladsen den første dag. En elev fortæller:

*Jeg håber da bare på, at der står én klar, og at jeg ikke må ud og vandre rundt et eller andet sted, jeg ikke aner hvor er. Men også det der med at man får en god oplæringsperiode, og at man bliver taget hånd om. (elev, SSA, skole)*

Begge ovenstående citater afspejler en forhåbning blandt eleverne om, at de oplæringsansvarlige vil tage imod eleverne på en god måde og få dem ind i opgaverne på lærepladsen. Deres forestillinger om opgaver i opstarten hænger dermed sammen med, hvordan de ansvarlige på lærepladsen støtter dem i deres læring fra starten af oplæringsperioden. I undervisningen på

skolen oplever eleverne, at deres mestring af opgaver og faglige udvikling er tæt knyttet til at få vejledning, ros og anerkendelse fra deres lærere. Det ser ud til, at disse mestringsoplevelser præger deres forestillinger om oplæringen.

### **Oplevelser med opgaver i oplæringen**

Eleverne fortæller i oplæringen om de opgaver, som de er blevet sat til at udføre i begyndelsen af deres oplæringsperiode. På tværs af interviewene træder forskellige typer af oplevelser frem. Det er både oplevelser, hvor eleverne har kunnet magte deres opgaver, og oplevelser, hvor de ikke har kunnet magte dem. Det er oplevelser om at få opgaver på det rette niveau og om at få den nødvendige støtte fra lærepladsen til at kunne udføre de faglige opgaver.

### **Når eleverne ikke magter deres opgaver i starten af oplæringen**

Blandt eleverne træder forskellige oplevelser frem om at blive udsat for arbejdsopgaver, som de ikke kan magte. Flere elever har oplevet at stå i situationer i oplæringen, som de ikke kunne magte, og som de har oplevet som nederlag. Det kan enten være, fordi de skal udføre opgaver, som de ikke er blevet instrueret eller oplært i, eller fordi de ikke kan få fat i den nødvendige støtte og vejledning fra kollegaer.

På tværs af interview med eleverne træder der flere eksempler frem på, at eleverne bliver bedt om at udføre opgaver, som de ikke er i stand til. En tandklinikassistentelev fortæller om sådan en oplevelse her:

*Jeg havde en episode fra noget tid tilbage med en behandler, der bad om et [bestemt slags red.] røntgenbillede, og jeg havde ingen idé om, hvordan sådan et billede så ud, eller hvordan det skal tages. Så jeg går derind og tænker, jamen okay, jeg må prøve mig frem. Så siger behandleren: Det er ikke sådan, du skal gøre det; du skal have det her billede, og jeg kender ikke det udtryk, for jeg har ikke hørt det udtryk før, så der måtte hun ud og lede efter en, der kunne hjælpe mig. Jeg havde jo ikke prøvet det før. (elev, Tandklinikassistent, oplæring)*

Eleven fortæller om en opgave, som ikke kunne magtes, fordi eleven ikke havde lært, hvordan man gør. I tråd med denne oplevelse fortæller en kokkeelev om, hvordan manglende oplæring har gjort, at vedkommende stoppede i sin oplæring:

*Hvis de havde taget sig tid til at lære mig tingene ordentligt første gang, så var det nok gået meget bedre, fordi der opstod mange problemer pga., at jeg ikke havde fået nok oplæring. Jeg gjorde det, de bad mig om, men de glemte at fortælle mig små detaljer, og så blev det ikke, som det skulle være. (elev, Gastronomi, oplæring).*

Eleven magtede ikke de tildelte opgaver og havde en oplevelse af at blive talt hårdt til i køkkenet. Begge elevers oplevelser illustrerer, at elever nogle gange bliver bedt om at udføre opgaver, som de ikke har været i stand til, og at de efterfølgende har fået kritik for ikke at have gjort det godt nok.

Elever kan ligeledes have svært ved at magte bestemte opgaver eller situationer, hvis de ikke har adgang til den rette støtte fra lærepladsen. Flere elever har oplevet, at de ikke har fået hjælp i situationer, hvor de har haft brug for det. Eleverne har oplevet at stå alene med et stort ansvar,

og de har brug for nogle mere erfarne kollegaer som støtte i situationen. En SSA-elev sætter her ord på sådan en oplevelse:

*Jeg havde en episode, hvor min borger var faldet, og der prøvede jeg jo også at ringe rundt, men der var simpelthen ikke nogen, der tog deres telefon. Og det var jo så, fordi de ikke havde tid til at svare mig, og der var jeg jo nødt til at gå væk fra denne her borger, som lige var faldet, for at se om jeg ikke kunne finde nogle kollegaer. (elev, SSA, oplæring)*

Eleven fortæller om en situation, som kun kan magtes, hvis eleven får hjælp fra mere erfarne kollegaer. Det bliver derfor afgørende at kunne få fat i sine kollegaer, og da eleven ikke kan det, bliver det en dårlig oplevelse. En kokkelev illustrerer perspektivet om at stå med for meget ansvar på en anden måde her:

*Generelt er jeg meget et overskudsmenneske: "Det gør vi da bare." Men en af dagene, der blev jeg sat til at lave personalefrokost for 30 mennesker, og jeg synes bare, at det var så meget mad. [...] Jeg blev bare så irriteret, fordi jeg havde sagt ja til opgaven, og jeg havde jo klarat den før, men lige den dag havde jeg en dårlig dag. [...] På den måde har jeg nogle gange en off-dag. Så hvis jeg bliver sat til at lave noget eller får rigtig meget ansvar, så kan jeg godt blive sådan lidt: Åh mand, det er virkelig meget det her. Jeg siger først bagefter, at det var en lidt stor mundfuld. Jeg skal være bedre til at kæfte op nogle gange, men de har jo alle sammen meget. (elev, Gastronomi, oplæring)*

I begge eksempler kan eleverne ikke få fat i deres kollegaer, eller de får ikke sagt fra til en opgave, som de ikke kan magte. Med andre ord får de ikke den støtte fra lærepladsen, som de har brug for, for at kunne gennemføre opgaverne.

### **Når man godt kan magte sine opgaver, fordi man får støtte**

Blandt eleverne er der oplevelser af, at de kan magte deres opgaver i starten af oplæringen, når de får den rette støtte fra deres lærepladser. Eleverne får opgaver, som er udfordrende, men de oplever at kunne klare opgaverne. Og hvis ikke de kan klare opgaverne, ved de, at de kan få hjælp fra kollegaer eller oplæringsansvarlig, sådan som denne PAU-elev udtrykker det:

*Jeg synes ikke, at der er gange, hvor jeg føler, at det hele er ved at ramle sammen. Det synes jeg ikke. Hvis vi siger, at der sidder et barn og græder rigtig meget, eller der er en, der ikke vil det, du vil, jamen så er de andre også gode til at komme på eksempler på, hvad man kan gøre eller simpelthen overtage. Det er vi nok til. Det synes jeg er rart. (elev, PAU, oplæring)*

Eleven forklarer, hvordan kollegaerne står klar med hjælp, hvis vedkommende ikke kan magte sine opgaver. På den måde har eleven ikke stået i situationer, som har ført til dårlige oplevelser, fordi man har stået med for stort et ansvar selv. Samtidig vurderer kollegaerne, hvilken type hjælp eleven har brug for, så der er mulighed for at gennemføre opgaven selv. I tråd med det fortæller en landbrugselev her, hvordan støtte fra den oplæringsansvarlige gør, at vedkommende magter sine arbejdsopgaver:

*Hvis jeg er blevet sat til en opgave, hvor jeg fx har følt mig lidt usikker, så er det jo bare, at jeg spørger, og så forklarer de. Min chef han er sådan: "Føler du, du kan gøre det selv?" Og så hvis jeg siger "naaah", så hjælper han. Men hvis jeg føler, jeg kan gøre det selv, så forklarer han*

*bare fx, hvad jeg skal gøre. Altså, så det er meget sådan op til mig også, hvis man kan sige det sådan, altså hvad jeg har brug for. (elev, Landbrug, oplæring)*

Denne elev viser, at chefen er der som støtte, hvis der er brug for hjælp. Og eleven har selv indflydelse på, om vedkommende magter at udføre opgaven selv eller vil have hjælp undervejs. Begge elever tør prøve kræfter med forskellige typer af opgaver, fordi de ved, at der er støtte at hente, hvis det bliver for udfordrende. Citaterne i afsnittet viser dermed, at eleverne udvikler sig fagligt og oplever at mestre faget, hvis de får opgaver på det rette niveau, og hvis de oplæringsansvarlige giver dem den rette støtte.

### **Hvad kalder elevernes forestillinger og oplevelser om opgaver på hos skoler og lærepladser?**

Analysen af elevernes forestillinger om og oplevelser af arbejdsopgaver og støtte i starten af oplæringen viser, at elevernes oplevelse af mening styrkes, hvis de får opgaver på det rette niveau og får den nødvendige støtte og vejledning til at gennemføre deres opgaver. Vi ved fra forskning i pædagogik og læring, at det understøtter gode læreprocesser, hvis elevers opgaver ligger inden for deres nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 1978). Teorien om nærmeste udviklingszone peger på, at elever lærer bedst, når deres opgaver er tilpasset et niveau, der ligger lige over, hvad eleven kan klare selvstændigt, men inden for det, eleven kan opnå med støtte. Når opgaver placeres inden for den nærmeste udviklingszone, bliver eleverne udfordret på et niveau, der stimulerer dem uden at overvælde dem. Her spiller støtten fra en oplæringsansvarlig eller mere erfaren person en afgørende rolle. Denne støtte kan være i form af vejledning, instruktion og feedback, som gradvist nedtrappes, efterhånden som eleven bliver mere selvstændig. På den måde kan eleven bevæge sig fra at være afhængig af ekstern hjælp til at blive i stand til at løse opgaven på egen hånd, hvilket øger både mestringsoplevelsen og elevernes læring (Vygotsky, 1978).

I forhold til analysen af elevernes oplevelser af arbejdsopgaver og støtte understreger teorien om nærmeste udviklingszone, at opgaver, der hverken er for simple eller for svære, kombineret med passende støtte, kan styrke elevernes motivation og oplevelse af, at arbejdet er meningsfuldt. Når eleverne oplever, at de modtager den nødvendige støtte til at klare opgaver, de ellers ville finde for udfordrende, skaber det en positiv læreproces, hvor de gradvist bygger deres kompetencer op. Dette understøtter ikke kun elevernes faglige udvikling, men styrker også deres følelse af selvstændighed og selvtillid i oplæringsmiljøet.

Skolerne kan understøtte meningsfulde overgange ved at overveje, hvordan læringen på skolen kan klæde eleverne på til den videre læring på lærepladsen. Med andre ord skal det faglige indhold, som eleverne lærer på skolen, gerne sætte eleverne i stand til at tage de næste skridt ud i oplæringen og give dem et godt grundlag for at udføre deres opgaver dér. Det betyder ikke, at eleverne skal have lært at udføre præcist de opgaver, som de skal udføre i oplæringen. Skolerne skal nærmere understøtte, at eleverne i forhold til deres forudsætninger skal opleve at mestre noget af deres fag. Den oplevelse kan nemlig hjælpe elevernes tro på, at de kan magte forskellige opgaver i oplæringen.

I oplæringen kan oplæringsansvarlige skabe meningsfulde overgange, hvis de formår at tilpasse opgaver og støtte til det niveau, som eleverne kommer med. Det vil sige, at lærepladserne skal have øje for, hvilke forudsætninger eleverne har, når de kommer ind ad døren hos dem, og hvad

deres styrker og udfordringer er i forhold til at varetage arbejdspladsens opgaver. Lærepladserne kan dermed med fordel være bevidste om, at læring er en progression, hvor elever i starten har mere brug for instruktion og støtte, og at de, jo længere tid der går, kan få mulighed for at prøve sig selv af i en større zone.

## Forestillinger og oplevelser af sociale fællesskaber

Eleverne fortæller, at såvel faglige som sociale fællesskaber er vigtige for dem både på skolen og i oplæringen. På tværs af interviewene udtrykker eleverne, at det er meningsfuldt for dem at lære i faglige fællesskaber, og at relationer til andre elever og til kollegaer på lærepladserne er afgørende for deres trivsel.

I dette afsnit præsenteres elevernes forestillinger om de fællesskaber, som de forventer at skulle indgå i på lærepladserne. Derefter præsenteres en analyse af elevernes oplevelser af fællesskaberne på lærepladserne, herunder at disse fællesskaber kan se meget forskellige ud.

### Forestillinger om sociale fællesskaber

I interviewene på skolen fortæller eleverne, at fællesskabet på lærepladsen har stor betydning for dem. Mens de er i skolen, forestiller de sig, at fællesskaberne på lærepladsen kommer til at have stor indflydelse på deres trivsel, mens de er i oplæringen. Flere af eleverne oplever at have et godt fagligt og socialt fællesskab med deres klassekammerater på skolen, og de håber på, at de kommer ud i nogle gode fællesskaber på deres lærepladser.

Eleverne forestiller sig, at det gode fællesskab på lærepladsen vil indebære, at man kan hygge sig med sine kollegaer og samtidig have nogle gode faglige fællesskaber om de opgaver, man skal udføre. Der skal være plads til at tale om både faglige og private emner, og til at man kan have det sjovt sammen. En elev sætter her ord på det:

*Man har også mere motivation for at komme hver dag, hvis man hygger sig. Hvis man ikke kan lide dem, man går sammen med, så bliver det hurtigt deprimeret, og man kører traktor og gør det meget alene, så er det rart, at man lige kan snakke med nogle, inden man kører hjem. Eller ringer sammen, når man kører traktor. (elev, Landbrug, skole)*

Citatet viser, hvordan eleven håber at få et godt forhold til sine kollegaer, men også at eleven håber på ikke at blive ensom i oplæringen. På tværs af interview med eleverne på skolen ligger en implicit bekymring om at blive ensom i oplæringen. I tråd med det fortæller eleverne, at det betyder noget for deres overgang, at de allerede har kontakt til deres læreplads. Flere elever fortæller, at deres kommende lærepladser og mestre har kontaktet dem og på den måde forsøgt at lære dem lidt bedre at kende, inden de begynder. En elev fortæller om allerede at vide, at vedkommende skal deltage i forskellige aktiviteter med sine kollegaer:

*Jeg lagde meget vægt på til min samtale, at jeg gik meget op i fællesskabet. Der var også de her sommerfester og julefrokoster, og at man lavede nogle sociale arrangementer i ny og næ. Det behøver ikke at være i hver måned, men bare en gang imellem. Der er også konferencer, som de tager til. Der har jeg også været inviteret, selvom jeg ikke er startet endnu. Det betyder meget, at de betragter mig som deres kollega. Det er jo rart at føle sig som en del af noget, som man faktisk ikke er startet på endnu. (elev, PAU, skole)*

Elevernes forestillinger om fællesskaber handler også om stemningen og arbejdsmiljøet på lærepladsen. Eleverne har forhåbninger om, at der er en god stemning på lærepladsen, og at deres kommende kollegaer taler ordentligt til hinanden og eleverne.

### **Oplevelser af sociale fællesskaber**

På tværs af interviewene træder en fortælling frem om fællesskaberne på lærepladserne. Mens eleverne stadig var på skolen, gjorde de sig forestillinger om, at de skulle indgå i fællesskaber på lærepladsen. Men de havde ikke nødvendigvis et indtryk af, hvilke fællesskaber de ville komme til at indgå i. På baggrund af deres oplevelser bliver det nu tydeligt, at fællesskaberne på lærepladserne kan se meget forskellige ud. Nogle af fællesskaberne opleves som mere inkluderende end andre, og nogle elever har nemmere ved at indgå i forskellige typer af fællesskaber end andre. Nedenfor beskrives, hvordan forskellige fællesskaber kan se ud på lærepladsen.

### **Fællesskaber via etablerede sociale praksisser**

Eleverne oplever, at lærepladsens sociale praksisser og traditioner kan give adgang til fællesskaber. Etablerede sociale praksisser er de sammenhænge, hvor medarbejdere på arbejdspladsen mødes i mere eller mindre faglige anliggender. Det kan fx være morgenmøder med morgenmad eller frokostpauser, som foregår hver dag eller flere gange om ugen, og det kan være personalefester og nisseordninger, hvor eleverne bliver inviteret med på samme måde som de andre medarbejdere.

I de etablerede sociale praksisser får eleverne mulighed for at blive en del af fællesskabet på lærepladsen. De bruger disse fællesskaber både fagligt og privat. De etablerede sociale praksisser giver gode muligheder for, at eleverne kan snakke om noget fagligt med deres kollegaer i en mere uformel og rolig sammenhæng, end mens de er i gang med opgaverne. Her fortæller en elev, hvordan lærepladsen prioriterer tid til frokostpauserne, hvor de har mulighed for at drøfte både faglige og private emner:

*Elev: Ja. Dét er vi alle sammen samlet [i frokostpausen, red.], hvor vi sidder i en time. Vi har kun én pause, så holder vi bare en time. Det kan også godt være nogle gange, at det bliver mere end en time, hvis vi sidder bare rigtigt og snakker.*

*Interviewer: Hvad snakker I så om?*

*Elev: Det er alt, det er jo, hvis der er et problem i stalden, eller hvis der er noget, vi skal have hjælp til, eller hvis man gerne vil have hjælp til noget. Eller vi går også lidt op i at snakke privat, så det ikke bare er arbejde, arbejde, arbejde, så vi snakker sådan om, hvad der sker rundt omkring (elev, Landbrug, oplæring)*

Citatet viser, at frokostpausen bliver brugt til faglige og sociale snakke. Det fremgår af citatet, at for eleven er disse frokostpauser vigtige i forhold til at føle sig som en del af fællesskabet på arbejdspladsen og de sociale relationer, som lærepladsen tilbyder.

Hvad angår elevernes forventninger til mere private drøftelser bruger eleverne de etablerede sociale praksisser til at lære kollegaerne bedre at kende og også at fortælle om sig selv. For flere

af eleverne betyder det meget, at de oplever, at deres kollegaer kender dem ud over deres faglige formåen. Dette kan imødekomme den underliggende bekymring om at føle sig ensom på lærepladsen. Eleverne fremhæver, at det rart, når kollegaerne spørger til deres liv og interesserer sig for dem som private personer. En elev fortæller her, hvordan vedkommende trives med, at kollegaerne er interesserede:

*De taler altid til mig [til morgenmøder red.] og spørger ind til mig: Alt vel? Går det godt? Hvad har du lavet i weekenden og alle mulige mærkelige ting, spørger de ind til. Det er fedt, at de spørger meget ind til mig. De er virkelig glade. Det er fedt i stedet for, at de er megasure og nærmest ikke gad, at man var der. (elev, Gastronomi, oplæring)*

Der er også eksempler på, at eleverne ikke bliver inviteret med i nisseordninger og julefrokoster. Lærepladsens argumenter for ikke at invitere dem med har – ifølge eleverne – været, at de ikke er på lærepladsen så lang tid. Umiddelbart kan eleverne godt forstå disse argumenter, men baseret på hvor meget det betyder for eleverne at være med i de etablerede sociale praksisser, kan det være problematisk for deres trivsel, når de ikke inviteres med ind i alle relevante fællesskaber på lærepladsen.

### **Sociale fællesskaber med kollegaer med andre livssituationer**

Nogle elever oplever at skille sig ud på deres læreplads især i forhold til alder. På flere lærepladser oplever eleverne nemlig at være væsentligt yngre end gennemsnittet og tilmed også at være den eneste elev. Det betyder, at de tilgængelige fællesskaber på lærepladsen er med personer, som har andre livssituationer og interesser end eleverne. Eleverne har forskellige tilgange til disse fællesskaber og forskellige oplevelser af, om fællesskaberne imødekommer deres forestillinger om sociale behov.

Nogle elever ser de fællesskaber med kollegaer i andre livssituationer som givende, og de bliver overraskede over, at velfungerende fællesskaber på lærepladsen kan se anderledes ud, end de måske havde forventet. En elev sætter ord på den oplevelse her:

*Det sociale er meget hyggeligt. De er søde alle sammen. Jeg ser dem som kollegaer, men de er alle sammen mødre og fædre, og det er lidt sjovt, at jeg snakker med dem personligt, men det er jo næsten som at gå med sine forældre. Så spørger jeg: ”Nå men hvordan gik det med Mogens’ fødselsdag?” Så var vi også alle sammen inviteret til en kollegas 40 års, og der tog vi også alle sammen med. (elev, Gastronomi, oplæring)*

Andre elever er mere udfordrede af at skulle indgå i fællesskaber med kollegaer, som har andre livssituationer end dem selv, fx denne elev:

*Som jeg tidligere nævnte, er de mega søde og mega imødekommende, men jeg falder nok lidt ud i forhold til, at jeg er en del yngre end dem. Samarbejdsomt fungerer det på stort set alle punkter. Men hvis jeg tænker på, når jeg sidder i frokostpausen, der falder jeg måske lidt ud, fordi vi ikke har de samme interesseområder. De er en del ældre, så de snakker ofte om børn og mand og sådan nogle ting, hvor dér er jeg bare ikke helt endnu. Både mig selv og de andre prøver, men det er sgu lidt svært nogle gange. (elev, Tandklinikassistent, oplæring)*

Citatet viser, hvordan eleven har svært ved at føle sig helt komfortabel i fællesskabet med kollegaerne. Situationen er den samme som i ovenstående citat, hvor kollegaerne er søde og

imødekommende, men denne elev har sværere ved at overkomme deres forskelle. Dette er ekstra svært i overgangen fra skole til oplæring, fordi eleven kan opleve det som en stor barriere at skulle indgå i fællesskaber med nogen, hvor der ikke er oplagte fælles interesser at snakke om.

Nogle elever oplever, at fællesskabet på lærepladsen betyder at indgå i en familie. Dette gør sig særligt gældende for elever på landbrugsuddannelserne, som ofte er i oplæring på et landbrug, hvor den oplæringsansvarlige også bor med sin familie. Eleverne er forberedt på dette, og på tværs af de interviewede landbrugs elever bliver det tydeligt, at familien og eventuelle andre medarbejdere på gården udgør et godt fællesskab.

*Når mig og chefen vi er herinde [i familiens stue hvor interviewet foregår red.], så nogle gange er hans kone hjemme, og så er nogle af børnene hjemme. Og da vi dækkede stak, så vi skulle lægge plastik og net på der, der var hans søn med, og der gik jeg også bare og hyggesnakkede med ham, og her til kaffe i dag var hans ældste datter med, og så sad vi også bare og snakkede stille og roligt. Det er som om, det er sådan en lille ekstrarfamilie, man er kommet ind i. (elev, Landbrug, oplæring)*

Lærepladserne inden for landbrug er små, og denne type fællesskab er ikke udbredt på så mange andre lærepladser. Men eksemplet viser, at fællesskaber har forskellige former, og at eleverne kan få imødekommet deres behov for fællesskab i oplæringen på flere måder.

### **Sociale fællesskaber med andre elever**

Flere elever oplever at have et fællesskab med andre elever på lærepladsen. Disse fællesskaber er mulige på større lærepladser, hvor de har flere elever. Det er forskelligt, hvordan eleverne oplever fællesskaber med andre elever, og hvad de får ud af dem.

For nogle elever er fællesskabet med andre elever godt. Det skyldes for det første, at eleverne gerne vil være sociale med nogen, som de har meget til fælles med. For det andet at eleverne oplever at få gode faglige snakke med andre elever og har mulighed for at hjælpe hinanden med at forstå opgaverne og arbejdet i oplæringen. Nogle elever fremhæver, at det kan opleves som mere tilgængeligt at stille spørgsmål til andre elever end til deres øvrige kollegaer. En elev fortæller her, hvorfor det fungerer godt med faglige og sociale fællesskaber med andre elever:

*Det har jo været dejligt [at være kollega med andre elever red.], for det er nemmere at komme til dem og sig: "Jeg ved ikke lige, hvordan jeg skal gøre det her" eller: "Kunne jeg have gjort det bedre?" eller: "Hvordan ville du måske have gjort det?" Det er også det der med, at man har en relation til de mennesker, som man ligesom har brug for hjælp fra. Det gør det lidt nemmere. (elev, SSA, oplæring)*

Blandt eleverne er der dog også oplevelser af, at andre elever ikke nødvendigvis giver et godt fagligt fællesskab på lærepladsen. Eleverne oplever at være på forskellige niveauer og får derfor ikke så meget ud af hinandens sparring. Eleverne kan også være usikre på, hvilken status de har i forhold til hinanden. Fx hvis en anden elev gør noget, som eleven oplever som forkert eller problematisk, kan det være svært for eleven at vurdere, hvordan man skal forholde sig til det.



## **Hvad kalder elevernes forestillinger og oplevelser på hos skoler og lærepladser?**

På baggrund af analysen bliver det tydeligt, at elevernes oplevelse af mening i overgangen hænger sammen med, om de bliver inkluderet i fællesskabet på lærepladsen. Eleverne har et stort behov for at være en del af det sociale miljø og føle, at de hører til på lærepladsen. I afsnittet 'Forestillinger og oplevelser af udviklingen af fagprofessionel identitet' blev det diskuteret, hvordan det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at deltage i praksisfællesskabet på lærepladsen for at føle sig som legitime fagpersoner i oplæringen. Dette afsnit om fællesskaber viser, at eleverne ikke kun har behov for at have et fagligt fællesskab med deres kollegaer, men også et socialt fællesskab. De har brug for, at deres kollegaer kender dem som personer og interesserer sig for dem.

Det er vigtigt, at skoler og lærepladser støtter eleverne i at blive en del af fællesskabet i oplæringen. Analysen af interview med lærere (se afsnittet 'Forberedelse til oplæringens sociale fællesskaber') viser, at lærerne ikke gør sig mange overvejelser om det sociale miljø på skolen og heller ikke, at eleverne skal ud og deltage i sociale fællesskaber med kollegaer i oplæringen. Det kunne styrke elevernes oplevelse af mening i deres uddannelse, hvis skolerne taler om det sociale fællesskab som en del af oplæringen. Her kunne det være en hjælp, at skolen italesætter, at fællesskaber i oplæringen kan se ud på mange måder. På den måde kan skolen forberede eleverne på, at de potentielt skal indgå i fællesskaber med personer, som de ikke umiddelbart har meget til fælles med, men at sådanne fællesskaber sagtens kan være gavnlige for eleverne.

På lærepladserne skal eleverne inviteres ind i de sociale praksisser, som er etablerede på lærepladsen. Nogle sociale praksisser er oplagte, at eleverne træder ind i, fx morgenmøder og frokoster, men det er lige så vigtigt, at eleverne inviteres med til andre fællesskaber som fx fester og nisseordninger. Det er desuden vigtigt, at lærepladsen er nysgerrig efter at lære eleven at kende og overveje, hvordan vedkommende passer ind i lærepladsens fællesskaber. Hvis eleven fx er væsentligt yngre end de andre medarbejdere, kan det kræve en særlig opmærksomhed på, at vedkommende bliver inkluderet i samtalerne ved fx frokosten. Desuden er det væsentligt for lærepladsen at overveje, om eleverne danner gode fællesskaber med hinanden. I nogle situationer kan elever have brug for at få rammesat, hvordan de indgår i fællesskaber med hinanden på nogle gode måder.

Selv om fællesskaberne ikke i udgangspunktet har faglig karakter, kan det være vigtigt for elevernes læring, at de indgår i dem. Det er nemlig ofte i de uformelle rum, at læring og faglig sparring opstår. Derfor er det så væsentligt, at eleverne bliver en del af fællesskabet - ikke kun fordi eleverne har behov for gode sociale relationer for at trives, men også fordi det er væsentligt for elevernes faglige udvikling og læring.

# 4. LÆRERNES UNDERSTØTTELSE AF ELEVERNES OVERGANG

Dette kapitel drejer sig om lærernes understøttelse af elevernes overgang fra skole til første oplæringsperiode og om de overvejelser, de gør sig i den forbindelse. Kapitlet belyser følgende forskningsspørgsmål: Hvad lægger lærerne vægt på for at understøtte elevernes oplevelse af meningsfuldhed i overgangen fra skole til oplæring?

Der er fokus på undervisningen på GF2, der i stor udstrækning drejer sig om at forberede eleverne til oplæringen. Det vil fremgå, at lærerne overvejende fokuserer på at ruste eleverne fagligt og i mindre grad socialt til oplæringen. For lærerne drejer den *faglige forberedelse* sig om, at eleverne oplever, at de mestrer noget. Dette fokus svarer til elevernes forestillinger om at blive klædt på til at varetage rollen som fagperson og til de opgaver, de skal kunne varetage i oplæringen (se kapitel om elevernes forestillinger og oplevelser). Endvidere drejer lærernes faglige forberedelse sig i stor udstrækning om, at eleverne skal kunne se sammenhængen mellem det, de lærer i skolen, og det, de skal kunne i oplæringen, hvilket eleverne også fremhæver. *Den sociale forberedelse*, som er relativt lidt udbredt, drejer sig om at klæde eleverne på til at begå sig i oplæringens praksisfællesskab. I kapitlet om elevernes forestillinger og oplevelser fremgår det, at eleverne lægger vægt på den sociale forberedelse.

Kapitlet er struktureret i følgende tre overskrifter:

- Mestring
- Sammenhæng mellem skole og oplæring
- Forberedelse til oplæringens sociale fællesskaber

## Mestring

I kapitlet om elevernes forestillinger og oplevelser fremgår det, at de har nogle forestillinger og forventninger om sig selv som fagprofessionelle, om de opgaver, de vil få i oplæringen, og om at skolen skal klæde dem på til dette. Lærerne er også optagede af at klæde eleverne fagligt på, og i deres fortællinger er elevernes mestring vigtigt for overgangen fra skole til oplæring. Når eleverne mestrer noget, betyder det nemlig, at de har lært noget, der gør, at de enten kan udføre en handling, eller at de kan forstå noget. Teori om self-efficacy (troen på egne evner) viser, at det at opleve succes, fx ved at kunne mestre noget, styrker self-efficacy (Bandura, 1977). Elevernes self-efficacy har positiv indflydelse på deres mod på og lyst til at kaste sig ud i opgaver og udfordringer i oplæringen. Når lærerne sætter fokus på, at eleverne skal opleve mestring – også selv om de ikke direkte relaterer det til oplæringen – kan det således med udgangspunkt i teori om self-efficacy forstås som en måde at understøtte elevernes oplevelse af, at de nok skal klare sig i oplæringen.

I interviewene med lærerne er det gennemgående, at mestring viser sig som en aha-oplevelse hos eleverne, fx "nu forstår jeg" eller "nu kan jeg". Aha-oplevelsen er resultatet af, at eleverne gennemgår en udvikling i undervisningen. En lærer fra Landbrug giver et eksempel på, at aha-oplevelsen er forbundet med at mestre noget og at føle sig kompetent:

*Hvad, jeg selv synes, er meningsfuldt, det er, når aktiviteten gør eleven eller skolen klogere og bringer dem videre i det udviklingsforløb. Det kunne være, at de laver nogle øvelser, der rykker dem i forhold til at give dem følelsen af: "Jeg kan da godt sprøjte en gris, eller jeg kan jo godt finde ud af at spænde en plov på, selvom jeg egentlig har holdt mig bagerst i rækken hele vejen igennem, fordi det, troede jeg, bare slet ikke var mig." Det der med når det rykker en person i en eller anden retning, fordi de får prøvet, at det kan de godt. (lærer, Landbrug)*

Eksemplet drejer sig om at udføre en praktisk handling: at sprøjte en gris eller at spænde en plov på. Ifølge læreren er det meningsfuldt for eleven at opleve, at denne bliver klogere og mestrer noget (spænde en plov på), og at læreren kan se, at eleven videreudvikler sig (progression). Ydermere har eksemplet fokus på de elever, der ikke markerer sig i undervisningen, de stille elever, der holder sig "bagest i rækken". Det er disse elever, som giver udfordringer i forhold til lærerens mål om at lykkes med sin undervisning. Citatet er et eksempel på en fortælling om, at læreren engagerer sig i eleven, der har vanskeligt ved en opgave, er tilbageholdende eller af andre årsager ikke kan følge med. Og takket være lærerens indsats rykker eleven sig.

Citatet peger således på tre forhold, der går igen i lærernes opfattelse af, hvordan aha-oplevelsen er meningsfuld for eleverne: 1. At eleverne udvikler sig og kan noget, som de ikke kunne før (mestring), 2. At eleverne kan se, at det er vigtigt at lære noget og 3. At læreren, for at eleverne får oplevelsen af at mestre noget, anvender undervisningsmetoder, der indebærer, at eleverne lærer kropsligt i en – for uddannelsen – relevant praksis.

Generelt viser interviewene to forståelser af meningsfuldhed. Den ene forståelse er, at det i lærerens opfattelse er meningsfuldt for eleverne, at de oplever mestring, i citatet fx "at spænde en plov på". Den anden forståelse drejer sig om, at det er meningsfuldt for læreren at lykkes med sin undervisning. I citatet drejer det sig om at lykkes med elever, der mangler troen på egne evner. Meningsfuldhed for læreren drejer sig således også om at lykkes med det, der driver ham eller hende, nemlig at lykkedes med undervisningen og producere veluddannede elever.

## **Lærerens udfordringer**

I interviewene er det gennemgående, at lærerne har forskellige overvejelser om, hvordan de skal understøtte, at eleverne oplever at mestre noget. I den forbindelse vender lærerne igen og igen tilbage til to udfordringer: elevernes *faglige forudsætninger* og elevernes *motivation* for at lære.

## **Elevernes faglige forudsætninger**

I forhold til elevernes faglige forudsætninger peger lærerne på tre forhold, der har betydning for elevernes mestring. Det første drejer sig om *differentiering*. Det er vigtigt for lærerne, at alle elever oplever mestring, men for at det kan lykkes, er læreren nødt til at tage højde for elevernes forudsætninger og differentiere undervisningen:

*Jeg kunne godt tænke mig at få den dimension ind, der hedder, at eleverne er meget forskellige. Man kan simpelthen ikke snakke om en samlet elevgruppe; vi har heldigvis en stor gruppe elever, som er motiverede for at lære noget, men vi har også en gruppe elever, hvor de her antenner på en eller anden måde er blevet slidt ned for tidligt. Det er op ad bakke, selvom vi stiller den ene meningsfulde aktivitet efter den anden. At de ikke kobler sig på det, fordi de ikke kan se meningen. Det er, fordi deres apparat for at kunne se mening ikke er eksisterende. Der er det jo mega vigtigt, at man giver dem nogle succesoplevelser og en oplevelse af, at de godt kan lykkes med det alligevel. (Lærer, Landbrug)*

Ifølge denne lærer må energien bruges på de elever, der har vanskeligheder. Dette i modsætning til den "heldigvis" store gruppe af elever, der er motiverede, som i citatet fremstår som en gruppe, der bare klarer sig, og at dette er et held: "vi har heldigvis en stor gruppe elever". Gruppen af elever, der ikke er motiverede for undervisningen, bliver beskrevet som nogle, der mangler antenner; de bliver ikke fanget af stoffet, selv om lærerne "stiller den ene meningsfulde aktivitet efter den anden". Citatet viser dermed, at elever og lærere har forskellige opfattelser af, hvad der giver mening for eleverne: Det, som læreren opfatter må være meningsfuldt for elever, opfatter eleverne ikke nødvendigvis som meningsfuldt. Når lærerne fortæller om meningsfulde aktiviteter, er det aktiviteter, som lærerne, med udgangspunkt i fagmålene og i deres viden om erhvervet, mener er meningsfulde for eleverne. Men eleverne har ikke nødvendigvis viden om erhvervet, hvilket kan være en forklaring på, at antennerne ikke fanger lærerens pointer. Læreren konkluderer, at når eleverne ikke kan se, at det, læreren underviser i, er meningsfuldt, må læreren på anden vis sørge for at give eleverne nogle succesoplevelser, så som at kunne mestre noget.

Fremhævelsen af et lavt niveau hos eleverne går igen i lærerinterviewene. Hvor stor en del af elevgruppen, det drejer sig om, indgår ikke i undersøgelsen. Men udfordringer i forhold til elevernes forudsætninger fylder relativt meget i lærernes udtalelser. Her fortæller en lærer, at de har elever, som, selv om de ser, at de kan udføre en handling, alligevel ikke oplever sig selv som kompetente:

*For norges vedkommende kunne det [mestringsoplevelsen red.] handle om, at de har kogt perfekte kartofler i dag, fordi sidste gang var de ved at brænde køkkenet ned. Og så er der jo andre, hvor der skal meget mere til, fordi de er så dygtige, som de er. Men så er der jo også nogle, som er virkelig dårlige, og hvor man har sat barren for højt for sig selv. At det faktisk var rigtig flot, at de havde kogt flotte kartofler, men at det bare ikke er nok for dem, fordi de bare har så mange dårlige oplevelser med sig i bagagen, uanset hvad de bliver rost for (Lærer, Gastronom).*

Citatet viser, at læreren, skønt vedkommende umiddelbart har tænkt, at der blev differentieret i forhold til elevens forudsætninger ("sat barren"), alligevel ikke lykkes, fordi elevens vanskeligheder rækker ud over den konkrete aktivitet, at lære at koge kartofler. Læreren forståelse af meningsfuldhed drejer sig om elevens mestring og faglige succeser, men læreren erfarer i den konkrete situation, at elevernes oplevelse af undervisningen også er influeret af andre forhold. Citatet peger således på en bredere opfattelse af indvirkninger på meningsfuldhed, der også omfatter personlige og sociale forhold.

Det andet forhold drejer sig om at sætte realistiske mål for læringen. I forhold til elevernes forudsætninger er deres oplevelse af mestring betinget af, at de har en realistisk opfattelse af

egne kompetencer. Dette fremgår i følgende citat, der drejer sig om elevens vurdering af egne evner i forbindelse med valg af læreplads:

*Vi har nogle elever, som har sat nogle barrierer for højt i forhold til sig selv og i forhold til: "Hvor er det, jeg gerne vil søge hen?" Der er nogle med nogle ar på sjælen og som har en masse ting med i bagagen, som skal ud og matches med et sted, som kan tilgodese de der behov, men de elever tror, at de skal ud og være på en Michelin restaurant. Det kan de bare ikke. (lærer Gastronom)*

Læreren peger på en sammenhæng mellem, at eleven kan sætte sig realistiske mål, og at eleven oplever at mestre noget. I undervisning, der skal give oplevelse af mestring, drejer det sig således om, at læreren både kan tilpasse faglige udfordringer til elevernes niveau og vise eleven, at denne har styrket sin tro på egne evner (self-efficacy). Dette kræver, at læreren arbejder med at sætte realistiske mål sammen med eleven. Der synes således at være en sammenhæng mellem tre M'er: *meningsfuldhed, mestring* og evnen til at sætte sig mål.

Det tredje og sidste forhold, der har betydning for elevernes oplevelse af mestring er, at de skal være indstillede på at øve sig og træne. *Øvelse gør mester:*

*Nogle af dem, der blev opsagt eller selv sagde op, da de kom ud i oplæringen sidste sommer; det var jo, fordi de ikke havde realistiske forventninger til det, de selv kunne og det, det kræver. Det der med at have en idé om, at nu har jeg prøvet det her nogle gange, nu skal jeg prøve noget nyt. Det kan man jo ikke; man skal jo have lært ting". (lærer, Landbrug)*

Mestring involverer at øve sig og være udholdende. Læreren forholder sig kritisk til elever, der ikke har tålmodighed til at øve sig. I læringssynet ligger en opfattelse af, at nogle eleverne ikke har respekt for eller erkendelse af, hvad mestring kræver. Eleverne skal forstå forskellen på at have prøvet noget og at have lært det, hvilket på baggrund af citatet kan tolkes som at have opnået rutine.

### **Elevernes motivation**

I forhold til elevernes motivation for at lære (der i parentes bemærket godt kan hænge sammen med deres faglige, sociale og personlige udfordringer) er lærernes omdrejningspunkt, at *eleverne skal kunne tage ansvar for deres læring*. Læreren nedenfor, der er inspireret af Vygotskys begreb om den nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 1978), mener, at eleverne motiveres, når de selv tager ansvaret:

*Jeg går meget op i at lade eleverne komme så langt, de kan, først selv. På den måde kan jeg differentiere lidt mere i forhold til, hvad de har brug for, og derfra kan jeg bedre skabe motivation hos dem. Jeg vil gerne give dem ansvaret og så støtte dem i det, de ikke kan komme videre med selv. Jeg screener dem i forhold til arbejdsprocesser, og så ser jeg, hvad de har brug for. Jeg prøver at møde dem dér, hvor de er. Nærmeste udviklingszone og alt det der. (lærer, Tandklinikassistent).*

Det er ifølge læreren vigtigt, at eleverne selv prøver at tage ansvar for at løse en arbejdsopgave og ad denne vej erfarer, hvad de har brug for og derfor er motiverede for at lære. At tage ansvar indebærer, at man selv bestemmer, hvordan en opgave løses. I teori om meningsfuldhed

fremgår det, er man motiveret, når man oplever, at noget giver mening, og at motivation styrkes gennem oplevelse af selvbestemmelse (Ravn, 2008).

Samspillet mellem ansvar eller selvbestemmelse og motivation kan imidlertid have hårde vilkår i skoleundervisningen. Læreren i nedenstående citat udtrykker således, at det kan det være vanskeligt at få eleverne til at handle selvstændigt og ansvarligt i skolen, hvorimod dette ifølge denne lærer lykkes bedre i oplæringen:

*Der er nogle, hvor det [at motivere eleverne for at lære noget red.] næsten ikke lykkes. (...) Som et eksempel er der nogle her på hovedforløb 2, som bliver færdige, hvor underviserne er vældig bekymrede for, om de kan bestå, fordi det simpelthen er rigtig svært, men hvor der er nogle af landmændene, der siger: "Det var da utroligt." [...]. Der [i oplæringen] er han bare høflig, og det er han ikke her på skolen og gider ikke rigtig at lave noget. Så han er to helt forskellige. Der er jo mange, som er mega ansvarlige, når de er derude i landbruget, og det bliver de mere og mere, når de kommer herind. De får meget ansvar ude i landbruget, og der er en hel masse, der er afhængigt af dem. De dér kalve eller grise skal passes, så der kommer de, og de får også succesen, fordi de kan se, at det lykkes. Det er ikke lige så vigtigt at deltage i undervisningen, fordi den kører videre alligevel. (lærer, Landbrug)*

Skolen kan ikke lykkes med at få eleverne til at tage ansvar og motivere dem for at lære, mens oplæringen har bedre muligheder for at opnå dette. Skolen kan ikke etablere en oplevelse hos eleverne af, at andre er afhængige af dem; det kan man i oplæringen. Eleverne kan så, fordi de erfarer, at det er nødvendigt at tage ansvar i oplæringen, gradvist opføre sig mere ansvarligt i skolen. Forskellen på skolen og oplæringen er ifølge læreren, at eleverne oplever, at de i oplæringen lærer, at det har konsekvenser for arbejdspladsens produktion, hvis de ikke tager ansvar. Dette til forskel fra skolen, hvor skolen kører videre, uanset om eleverne tager ansvar for at lære noget eller ej. Læreren synes nærmest at opleve det som frustrerende, at de i skolen ikke formår at skabe den alvor, som kan skabes i produktionen: Deltagelse i produktionen er meningsfuld; deltagelse i undervisningen er ikke. Som det er fremgået i kapitlet om elevernes forestillinger og oplevelser, og som det også vil fremgå i kapitlet om de oplæringsansvarliges understøttelse af overgangen, lægger elever vægt på at blive opfattet som fagpersoner og de oplæringsansvarlige vægt på, at eleverne kan tage ansvar. Skolen ville således kunne understøtte elevernes overgang til ansvar i oplæringen ved at arbejde med at udvikle elevernes ansvar i undervisningen. Men, som citatet viser, kan det være en udfordrende opgave.

*Sammenfattende* kan læreren skabe oplevelse af meningsfuldhed hos eleverne, ved at de oplever, at de mestrer noget, det vil sige kan noget eller forstår noget. Mestringsoplevelsen understøtter overgangen til oplæringen, fordi mestringsoplevelsen udvikler elevens self-efficacy i forhold til at kunne løse arbejdsopgaver og samarbejde fagligt med kollegaerne i den forestående oplæring. På baggrund af interviewene kan vi imidlertid ikke konkludere, om lærerne tydeliggør for eleverne, at oplevelse af mestrings styrker deres self-efficacy, der igen vil kunne understøtte overgangen til oplæring.

Lærernes udsagn centrerer sig om, at eleverne kan have vanskeligt ved at opnå mestrings i forhold til uddannelsens faglige mål. Dette udløser forskellige yderligere perspektiver på skabelse af meningsfuldhed. Lærerne skal være i stand til at motivere eleverne for at lære. Som det er fremgået i kapitlet om eleverne, drejer det sig om at sætte fokus på elevernes nærmeste udviklingszone (Vygotsky, 1978). Dette kan fx gøres ved at vejlede eleven i at sætte sig realistiske

mål, ved at differentiere undervisningen i forhold til elevernes forudsætninger og ved at give tid til, at eleven kan øve sig. Udover på denne måde at styrke elevernes motivation for at lære, er det også fremgået, at sammenlignet med oplæringen er det generelt en udfordring for skolen at motivere eleverne til at tage ansvar.

## Sammenhæng mellem skole og oplæring

Interviewene med lærerne viser, at den mest udbredte måde, hvorpå lærerne understøtter elevernes oplevelse af meningsfuldhed i overgangen fra skole til første oplæringsperiode, er ved at skabe sammenhæng mellem skoleundervisningen og oplæringen. I kapitlet om eleverne fremgår det også, at disse lægger vægt på sammenhæng mellem skoleundervisningen og det, de forestiller sig, at de skal arbejde med i oplæringen. Og sammenhæng mellem skoleundervisning og oplæring er også centralt i kapitlet om de oplæringsansvarliges understøttelse af elevernes overgang. Det er da også forskningsmæssigt veldokumenteret, at oplevelse af sammenhæng understøtter oplevelse af meningsfuldhed (Hanssen, 2024; Antonovsky, 1987; Aarkrog & Wahlgren, 2022).

Som det vil fremgå nedenfor, er lærernes bestræbelser på at skabe sammenhæng forbundet med nogle udfordringer, der væsentligst udspringer af, at det, lærerne opfatter som sammenhæng, ikke altid svarer til elevernes oplevelse af sammenhæng. Derfor præger det interviewene, at lærerne er optagede af de udfordringer, de møder i forbindelse med deres bestræbelser på at skabe sammenhæng.

I interviewene med lærerne forekommer to former for sammenhæng, som vi med inspiration fra teori om transfer af viden (Persson, 1995) begrebsætter som *generel sammenhæng* og *specifik sammenhæng*.

Med *generel sammenhæng* menes, at eleverne undervises i generel viden eller færdigheder, der kan anvendes i en række forskellige situationer inden for en branche og i mange tilfælde også uden for branchen. Det kan fx være viden om at kommunikere, viden om hygiejne eller viden fra et af de almene grundfag, dansk, matematik, samfundsfag osv. Denne viden kan anvendes til at begrunde eller forstå, *hvorfor* en arbejdsopgave skal løses på netop denne måde, eller hvorfor man skal handle i en situation på netop denne måde.

Med *specifik sammenhæng* menes, at eleverne undervises i specifik viden eller færdigheder, der kvalificerer dem til at udføre specifikke arbejdsopgaver, handle i specifikke situationer i praksis eller begå sig socialt på arbejdspladsen. I den specifikke sammenhæng har skoleundervisningen fokus på viden eller færdigheder, der klæder eleverne på til, *hvordan* eleverne skal udføre en arbejdsopgave eller handle i en situation. Et eksempel på specifik sammenhæng er, at eleverne på en uddannelse, fx SOSU, lærer en færdighed, fx forflytning af en borger.

Da formålet i skoleundervisningen er at udvikle viden, færdigheder og kompetencer hos eleverne, som de kan bruge på tværs af lærepladser inden for branchen, drejer undervisningen sig i stor udstrækning om generel viden. Imidlertid kan det være vanskeligt at motivere eleverne for denne viden. Derfor er lærerne optagede af, hvordan de didaktisk og pædagogisk kan skabe sammenhæng mellem generel viden og de praksisser, eleverne indgår i eller skal indgå i.

Der er i interviewene også eksempler på, at lærerne underviser i noget specifikt. Når lærerne har fokus på den specifikke sammenhæng, bærer indholdet af undervisningen så at sige sammenhængen, hvilket betyder, at den stiller mindre krav om didaktisk at tydeliggøre sammenhænge, end undervisning i noget generelt gør. Forskningen viser, at eleverne har lettere ved at se, at den specifikke viden og de specifikke færdigheder kan anvendes i praksis, og derfor er det generelt lettere at motivere eleverne for denne viden (Aarkrog & Wahlgren, 2022).

Nedenfor redegør vi for de to former for sammenhæng under overskrifterne 'generel sammenhæng' og 'specifik sammenhæng'.

### **Generel sammenhæng**

Lærerne er optagede af, at eleverne oplever meningsfulde sammenhænge mellem skole og oplæring. Lærerne oplever, at når eleverne opfatter sammenhæng, motiveres de for undervisningen. Og som det fremgår ovenfor, har eleverne generelt vanskeligere ved at se relevansen af generel viden og færdigheder end af specifik viden og færdigheder. Der synes at være en omvendt proportionalitet med elevernes opfattelse af indholdsmæssig sammenhæng og anvendelse af sammenhæng som pædagogisk og didaktisk værktøj. Jo mindre eleverne kan se relevansen af undervisningens indhold, jo mere må lærerne arbejde pædagogisk og didaktisk med at skabe sammenhæng. Lærerne gør dette ved at give eleverne mulighed for at 1. gøre kropslige erfaringer, 2. gøre erfaringer fra virkelige praksisser og 3. inddrage deres erfaringer og interesser i undervisningen.

### **Sammenhæng gennem kropslige erfaringer**

Lærerne skaber sammenhæng ved at relatere til praksis på forskellige måder. En måde er, at eleverne udfører praktiske opgaver, der ligner opgaverne i det virkelige erhverv, og at eleverne dermed gør erfaringer:

*At de kan se meningen med det, fx når vi viser dem noget i sterilen, at det er vigtigt med rengøring og hygiejnen, og at det er det, vi har størst fokus på. Fx når de skal vaske deres hænder, så kan de stikke hænderne ind i en boks bagefter og se alle bakterierne. Der skal altså mere til end bare sådan lige hurtigt under vandhanen, hvor de tror, at de har vasket hænder. Men det har de faktisk slet ikke, når de kan se, at de er helt selvlysende bagefter. Så får de syn for sagen. (lærer, Tandklinikassistent)*

Det er en vigtig regel i tandklinikassistentarbejdet at vaske sine hænder grundigt. Denne viden skal eleverne have respekt for, og det får de bedst, hvis læreren skaber sammenhæng med en praksis som i dette eksempel. Citatet viser et gennemgående læringssyn blandt lærerne, der drejer sig om, at eleverne oplever kropslig læring som meningsfuld og dermed motiveres for læring: Eleverne får respekt for, at noget er vigtigt at lære; de får syn for sagen. For at opnå denne respekt sætter lærerne eleverne i en situation, hvor de lærer gennem egen krop (stikke fingrene ind i en boks); eleverne kan se bakterierne, og dermed forventes de at gøre erfaringen: Rengøring og hygiejne er vigtigt. En måde at gøre undervisningen meningsfuld for eleverne på er således, at de erfarer noget gennem udførelse af en handling (førstehåndserfaringer). Dette i modsætning til, at en stor del af undervisningen i skolen drejer sig om andenhåndserfaringer, som er erfaringer, andre har gjort og fx omsat til viden i bøger.



En måde at styrke erfaringsdannelsen på er ved at forstærke oplevelsen, her i forbindelse med at vaske hænder. Læreren forstærker elevernes oplevelse, ved at de kan se bakterier under mikroskop. Læringssynet omfatter således også, at det styrker motivation og dermed læring, hvis eleven bliver overrasket eller ligefrem chokeret: "Efter denne oplevelse vil du altid huske at vaske dine hænder grundigt!" "Du har nu oplevet på egen krop, at det, jeg gerne vil lære dig, er vigtigt!" Viden om hygiejne bliver meningsfuld for eleverne, når de kropsligt oplever vigtigheden af denne viden; teoretisk viden og kropslig læring integreres, og i denne integration bliver den teoretiske viden meningsfuld for eleverne. Kropslig læring muliggør sammensmeltning af teoretisk viden og handling (Louw, Mahler og Thomsen, 2024).

Et andet eksempel på at forstærke oplevelsen fremgår i interviewet med lærere på SSA, hvor lærerne lægger vægt på, at eleverne lærer mere ved at prøve noget på egen krop end ved at blive undervist ved en tavle:

*Lærer 1: ... hun [læreren red.] skulle lave noget om forflytninger, og så starter hun med at sige: "Nu skal I lave den værst tænkelige forflytning" – jeg så det desværre ikke – men den mest groteske [forflytning red], og så tog hun simpelthen udgangspunkt i den læring, der var i det. Det, syntes jeg, var meget sjovt.*

*Lærer 2: Hun sagde, at en af mændene havde taget en af pigerne i brandmandsgreb og så bare kylet hende ned i sengen. Så er vi i gang, ikke også? Og så har vi jo også gang i nogle relationer; vi har gang i noget humor, og vi har gang i en hel masse læring!*

*Lærer 1: Ja, nok mere end hvis hun havde stået ved en tavle... tror jeg... (lærere, SSA)*

Læringsituationen virker voldsom i ordvalget, "brandmandsgreb" og "kylet". Lærerne har imidlertid en positiv oplevelse af casen, fordi situationen sammenlignet med en tavleundervisningssituation involverer eleverne kropsligt, måske også chokerer og dermed giver anledning til "en hel masse læring". Kropslig læring er således, ifølge lærerne, særlig læringsintensiv. Lærerne nævner også, at kropslige læringsituationer giver anledning til noget humor. Citatet kan derfor også give anledning til at spørge, hvordan humor kan understøtte meningsfuld læring.

### **Sammenhæng gennem erfaringer fra virkelige praksisser**

Motivation og oplevelse af meningsfuldhed spiller sammen (Hanssen, 2024). Dette fremgår også i lærerinterviewene. Måden, hvorpå der skabes sammenhæng med praksis, har betydning for elevernes motivation for at lære. Nogle lærere har således erfaret, at selv om de tilrettelægger aktiviteter, der skal skabe sammenhæng med oplæringen og dermed motivere, lykkes de ikke altid med det. Det er i nogle tilfælde, først når eleverne har fået *erfaringer fra det virkelige liv i oplæringen*, at de kan se meningen med det, de lærer i skolen:

*Nu har vi et hold, der lige er kommet ind i dag, som har været ude i oplæringen. Og når de (...) gør noget sammen, begynder at diskutere sammen [...] så er det, jeg tænker, at så giver det mening. For lige pludselig så bliver det ikke bare en uddannelse for uddannelses skyld, men fordi den giver mening. (lærer, PAU)*

Ifølge læreren får eleverne et andet syn på det, de lærer i skolen, når de har været i oplæring. Citatet kan tolkes som lærerens refleksion over skoledelen af uddannelsen: Det giver for eleverne ikke mening at skulle lære noget, blot fordi de går i skole. Først når eleverne har været ude i oplæringen, bliver de motiverede for det, skolen kan lære dem. De erkender, at den

skolebaserede viden er nødvendig for at kunne løse opgaver i oplæringen og ikke kun for at kunne klare sig godt i skolen eller til en eksamen.

At opleve den virkelige praksis har betydning for elevernes opfattelse af sammenhæng mellem teori og praksis og dermed for oplevelse af meningsfuldhed og motivation. Det betyder, at mens elevernes oplevelse af sammenhæng mellem noget generel viden og praksis *før* oplæringen ikke nødvendigvis stemmer overens med lærernes opfattelse, så bliver eleverne mere motiverede for denne viden i mødet med praksis:

*... nogle gange kan vi opleve, at det, vi finder meningsfuldt, det kan eleverne ikke lige med ét se pointen i, fordi de ikke har mødt praksis endnu. Så vores undervisning forandrer sig, og elevernes tilgang til undervisning forandrer sig, når de kommer ind fra praksis igen. (lærer, SSA)*

Læreren oplever, at undervisningen forandrer sig, når eleverne har gjort erfaringer i praksis. Forandringen drejer sig om, at efter at eleverne har gjort erfaringer i praksis, har lærere og elever i større udstrækning samme opfattelse af, hvilken viden der er meningsfuld for praksis.

Dette peger på en generel udfordring for lærerne i erhvervsuddannelserne og måske i vekseluddannelser i det hele taget. Lærerne kan ikke nødvendigvis *selv* skabe forståelse af sammenhæng hos eleverne; de skal have 'hjælp' fra praksis til få at eleverne til at se pointen med undervisningsindholdet. Når eleverne erfarer noget gennem udførelse af praktiske arbejdsopgaver, øger det deres oplevelse af meningsfuldhed i skoleundervisningen. Dette fremgår også i kapitlet om eleverne, hvor erfaringer i oplæringen kan føre til, at skoleundervisningen får mere mening. Konsekvensen af dette er, at jo hurtigere eleverne sættes i situationer, hvor de kan se, at det, de lærer i skolen, er relevant, jo mere motiverede vil de være. Det kan fx være virksomhedsforlagt undervisning (VFU) eller snusepraktik. Kan lærerne koble elevernes erfaringer fra fx VFU til undervisning i generel viden, forventes det at kunne styrke elevernes oplevelse af, at skoleundervisningen er relevant og dermed meningsfuld.

### **Sammenhæng gennem elevernes interesser**

En anden metode til at understøtte, at eleverne motiveres for undervisningen, er at tage udgangspunkt i deres interesser og erfaringer. Disse kan dreje sig om det erhverv, de er ved at uddanne sig til, eller om deres privat- og fritidsliv. Lærerne forklarer elevernes oplevelse af meningsfuldhed eller mangel derpå med, hvorvidt undervisningen tilgodeser deres interesser eller erfaringer:

*Når en aktivitet er meningsfuld fra en elevs perspektiv, så er det, når den kan kobles direkte til dennes interesse for landbruget. Hvis der så er en svineaktivitet, og man kun er interesseret i køer, så bliver man koblet af. Det er ikke bare sådan det med landbruget som sådan; det er lige dér, hvor jeg er i min interesse. Relatering til praksis er meningsfuld, når den passer til elevernes interesse. (lærer, Landbrug)*

Citatet viser, at elevernes interesse for faget, ifølge læreren, bestemmer deres interesse for skoleundervisningen. Videre, at nogle elever, i lærerens optik, har for snævre interesser (hvis man kun er interesseret i køer, så bliver man koblet af). Elevernes interesser knyttes således ikke kun positivt til undervisningssituation men kan også give læreren didaktiske og pædagogiske udfordringer. Citatet peger på en indirekte kritik af og irritation over de

begrænsninger, eleverne sætter for undervisningen med deres relativt snævre interesser. Igen fremgår det, at det drejer sig om motivation for læring. Motivationsudfordringen opstår, fordi det, læreren synes giver mening at undervise i, omfatter et bredere indhold end det, eleverne opfatter som meningsfuldt.

En anden udfordring i forbindelse med at inddrage elevernes interesser eller erfaringer opstår, når disse er personlige og relateret til elevens privatliv. Dette kan fx forekomme på uddannelser, der drejer sig om sundhed og sygdom. Lærerne oplever engagementet hos eleverne, når disse får muligheder for at fortælle om deres dagligdag. Men det giver også udfordringer i forhold til at fokusere undervisningen, sådan som det fremgår hos disse to lærere på Social- og Sundhedsassistentuddannelsen:

*Lærer 1: Det kan være, at mor er SSA, eller at de har været indlagt engang, og der er i hvert fald noget at tage fat i. Hvad er det egentlig, der er i dig, der vækker dig i det her? Så, jeg synes som regel, at når man lige graver lidt, og nogle gange kan udfordringen være at begrænse dem, så de ikke får udleveret... Og det synes jeg faktisk kan være udfordrende: "Så nu har vi fået rodet nok i mor" [...] fordi de bliver så optagede af det.*

*Lærer 2 supplerer: Nogle gange kan udfordringen også være ikke at drukne undervisningen i praksisfortællinger, for de er fortællelystne hver især på deres praksis, ik?*

*Lærer 1: Ja, så det ikke bare bliver en fortælling. (lærere, SSA)*

For selv at kunne opfatte undervisningsforløbet som meningsfuldt kan læreren blive nødt til at bremse eleverne. Eleverne kan synes, at det er meningsfuldt at fortælle om deres mor og måske mere meningsfuldt end det, der er fokus for undervisningen. For læreren drejer meningsfuldhed sig om, at eleverne skal lære noget relevant for praksis inden for erhvervet, og lærerens motivation for at tage udgangspunkt i det, der interesserer eleverne, er at motivere dem for at lære dette. Mens erfaringerne kan være meningsfulde for eleverne, er de for læreren primært et middel til, at eleverne skal opleve, at det, læreren underviser i, og som tager udgangspunkt i uddannelsens læringsmål, er meningsfuldt. Sammenhæng med praksis, her elevernes liv, kan således tage fokus fra undervisningens mål og indhold.

Lærerens bestræbelser på at motivere eleverne for undervisningen ved at tage udgangspunkt i deres interesser og erfaringer betyder, at det er vigtigt for læreren at *lytte til og inddrage eleverne* i undervisningen. Eleverne skal høres, hvilket ifølge lærerne har betydning for elevernes oplevelse af meningsfuldhed. Dette fremgår også i teori om forhold, der har betydning for oplevelse af meningsfuldhed og motivation. Det at få opfyldt behovet for selvbestemmelse, hvilket vi her formulerer som 'at blive lyttet til' (se kapitel om metode), styrker oplevelse af meningsfuldhed og dermed motivation (Ravn, 2008). En lærer på PAU lægger vægt på, at eleverne skal være medskabere i undervisningen:

*Og så er en aktivitet også meningsfuld, når den skabes af eleven selv. Så når de er medskabere ind i noget, og det her med at de inspirerer hinanden. Der er jo ikke noget federe [...], hvor man faktisk bliver lidt overflødig som underviser, fordi man egentlig får faciliteret det, der sker omkring eleverne. (lærer, PAU)*

Læreren begejstres over, at eleverne er aktive og inspirerer hinanden, fordi det tyder på, at de opfatter læringen som meningsfuld. Læreren opfatter det som positivt at blive overflødig eller i hvert fald lidt overflødig. Som det fremgår af citatet, er glæden ved at blive overflødig, at det

betyder, at læreren har været god til sit arbejde. Meningsfuldhed for læreren er at lykkes så godt med elevernes læreproces, at de selv kan klare den.

*Sammenfattende* anvendes sammenhæng med praksis inden for erhvervet i ovenstående som et pædagogisk værktøj til at motivere eleverne for at lære generel viden. Udgangspunktet for lærerne er, at de underviser eleverne i noget, der er relevant for den praksis, de skal ud i i oplæringen. Men det kan eleverne ikke nødvendigvis se. Derfor er formålet med at skabe sammenhæng med praksis at motivere eleverne til at lære det, de ikke kan se, de har brug for for at kunne arbejde og begå sig i praksis. I den forbindelse har lærerne erfaret, at det har positiv indvirkning på elevernes motivation, når de selv gør kropslige erfaringer. De har også erfaret, at elevernes interesser eller erfaringer både kan understøtte og modvirke motivationen for at lære.

### **Specifik sammenhæng**

Som det fremgår ovenfor, kan undervisning i generel viden medføre motivationsproblemer, der gør, at læreren didaktisk og pædagogisk må skabe sammenhæng mellem skoleundervisning og det virkelige livs praksis. Anderledes stiller det sig, når læreren underviser i noget specifikt, det vil sige noget, eleverne oplever, at de direkte kan bruge til at udføre arbejdsopgaver eller til at begå sig i praksisfællesskabet på arbejdspladsen.

Den specifikke sammenhæng er kendetegnet ved, at eleverne skal rette blikket mod konkrete opgaver eller situationer i den kommende oplæring. Der er således fokus på at skabe sammenhæng ved indholdsmæssigt at skabe ligheder til det, eleverne skal kunne i oplæringen. Der er fokus på, at eleverne skal kunne noget, som de 'om lidt' skal ud i oplæringen og vise, at de kan. Følgende citat fra Pædagogisk assistentuddannelse er et eksempel på det. Læreren lægger vægt på, at eleverne udvikler konkrete færdigheder, som så også understøtter udviklingen af faglig stolthed:

*... de er faktisk kommet ind for at blive pædagogiske assistenter. Og det er de stolte af. Og det udnytter vi. Vi arbejder også med det gode håndværk på GF2. De skal lære at klippe og lave nogle skibe. De skal lære at lave den gode film; de skal lære alt det her håndværksmæssige. [...] Fordi når de kommer ud i en børnehave, så er der ikke noget, som at de kan folde og lave nip-napper sammen med børnene. [...] Man kan ikke bare stå og se sød ud med børnene. Børnene går også efter nogle kompetencer. Det søger de jo også, at de voksne har. Og det er jo også smart at komme ud og sige, at vi skal lave nip-napper. Vi gør det faktisk op til de fire dage, hvor de er ude, og de kommer ofte allesammen tilbage med en nip-napper og fortæller, at det var bare så fedt at lave de der nip-napper. Lige pludselig stod der bare ti børn omkring mig. Så arbejder du med relationer, ikke? Ved sådan en simpel ting. (lærer, PAU)*

Lærerens forestilling om elevens oplevelse af meningsfuldhed er, at det vil være en hjælp for eleverne at have en konkret aktivitet, de kan udføre sammen med børnene i den institution, hvori de skal i oplæring. Læreren imødekommer dermed behovet hos eleverne for at blive klædt på til at kunne magte arbejdsopgaver i oplæringen, jf. kapitlet om eleverne. Læreren forventer, at det, at eleven mestrer noget, vil styrke elevens relation til børnene og dermed give eleven en god start. For som det også fremgår ovenfor, leder mestring til oplevelse af self-efficacy, som igen har positiv indvirkning på elevens relation til børnene.

## Sammenfatning

Lærerne understøtter, at eleverne oplever skoleundervisningen som meningsfuld i overgangen til oplæring ved at skabe sammenhæng mellem skoleundervisning og oplæring. Interviewene har vist, at lærerne arbejder med sammenhæng på to måder, som vi kalder generel sammenhæng og specifik sammenhæng. *Den generelle sammenhæng* drejer sig om undervisning i generel viden og generelle færdigheder. Eleverne har ofte vanskeligt ved at se meningen med denne undervisning, hvorfor lærerens opgave bliver pædagogisk og didaktisk at skabe sammenhæng ved at vise eleverne relevansen af skoleundervisningen i forhold til praksis. Formålet er at motivere eleverne for undervisningen. *Den specifikke sammenhæng* drejer sig om at klæde eleverne specifikt på til at udføre opgaver i den forestående oplæring, herunder at give dem oplevelse af at kunne mestre noget konkret. Eleverne har generelt lettere ved at forstå relevansen af specifik viden og færdigheder end af generel viden. Imidlertid er det kun i mindre udstrækning skolens opgave at undervise eleverne i noget, de direkte kan gå ud i oplæringen og anvende. Ligeledes svarer skolens fokus på generel viden ikke nødvendigvis til de oplæringsansvarliges opfattelse af skolens rolle, som det vil fremgå i kapitlet om de oplæringsansvarlige.

Lærernes udfordringer med at motivere eleverne for generel viden genfindes i tidligere forskning. Her peges der i et litteraturstudie af dansk og international forskning i undervisnings- og læringsmiljøer på, at et godt undervisningsmiljø er kendetegnet ved, at eleverne arbejder med autentiske arbejdsopgaver i autentiske situationer (Aarkrog & Wahlgren, 2020). Ligeledes viser et andet dansk og internationalt studie, at inddragelse af elevernes erfaringer fra praksis styrker elevernes oplevelse af sammenhæng (Aarkrog & Wahlgren, 2022). Endelig fremhæves betydningen af kropslig læring hos (Louw, Mahler & Thomsen, 2024).

Forskningen peger også på, at der opstår udfordringer i forbindelse med skabelse af sammenhæng, når eleverne ikke kender den praksis, de skal ud i. På den sidste skoleperiode før første oplæringsperiode har eleverne udover deltagelse i virksomhedsforlagt undervisning eller snusepraktik (Frandsen & Aarkrog, 2024) således ofte ikke gjort erfaring i praksis inden for erhvervet. Udgangspunktet for elevernes opfattelse af sammenhæng vil således for manges vedkommende være begrænset til en sammenhæng med det, de forestiller sig om praksis inden for erhvervet. Derfor oplever lærerne, at skønt de synes, at de arbejder med at skabe sammenhæng med praksis, kan eleverne ikke nødvendigvis se sammenhængen og er derfor ikke motiverede for skoleundervisningen. Som det er fremgået ovenfor, har nogle af de interviewede lærere da også gjort den erfaring, at eleverne først rigtigt forstår sammenhængen, når de har gjort erfaringer i oplæringen. Virksomhedsforlagt undervisning eller snusepraktik kan fremskynde, at eleverne gør erfaringer i praksis og dermed motiveres for skoleundervisningen.

## Forberedelse til oplæringens sociale fællesskaber

Som det er fremgået i kapitlet om elevernes forestillinger og oplevelser, drejer elevernes tanker om overgangen til oplæringen sig i stor udstrækning om det kollegiale faglige og sociale fællesskab i oplæringen. Imidlertid er der i lærerinterviewene få eksempler på, at forberedelse til det sociale betragtes som et mål og dermed et indhold i undervisningen. Der er dog enkelte undtagelser. Fx italesætter en lærer det kollegiale fællesskab på denne måde:

*Jeg italesætter, at vi ikke skal være veninder allesammen, men at vi skal være gode kollegaer. Det er det samme, når I kommer ud. Vi taler meget om, hvad der er en god arbejdskollega. Fordi man kan jo godt have det sjovt sammen på arbejdet, men det er jo ikke ensbetydende med, at man skal være veninder efter arbejde. Det er okay at have sit eget liv bagefter. Så må man jo finde hinanden i fagligheden, hvis man ikke har andet til fælles. (lærer, Tandklinikassistent)*

Læreren synes at have en formodning om, at eleverne forventer, at de skal være veninder med deres kollegaer, måske ligesom de er med klassekammerater på skolen. Derfor er det ifølge læreren vigtigt at justere elevernes forventninger. Læreren skelner ligesom eleverne mellem henholdsvis det kollegiale faglige og sociale fællesskab, og ærindet er, at eleverne ikke skal blive skuffede, hvis de hovedsageligt oplever det første. I skolen kan man tale om at være venner eller veninder med hinanden, og eleverne skal forberedes på, at det ikke nødvendigvis fortsætter i oplæringen. Eleverne overgår fra rollen som klassekammerat til en ny rolle som kollega, hvilke også italesættes af denne lærer:

*Jeg synes, at der er så meget at hente på samarbejde og den måde, man er på – også i forhold til, at de skal ud og være kollegaer på et tidspunkt. Og det er også nogle gange dét, som de slår sig på ude i praksis, ikke? Det er kollegaerne og arbejdsmiljøet. (lærer, SSA)*

Læreren er opmærksom på, at det sociale fællesskab er centralt for elevernes overgang. Det er det, eleverne kan slå sig på.

Endnu en lærer er opmærksom på det sociale, som opfattes som noget, der skal mere fokus på. Forberedelse af eleverne til at indgå i fællesskaber rækker ud over det kollegiale faglige fællesskab og drejer sig om arbejdspladskultur:

*Men jeg tænker også, at det [fællesskab red.] er noget, der er masser af udviklingspotentialer i. For fællesskabsforståelsen kommer jo ikke af sig selv, selvom vi bruger meget tid på at snakke ind i de her kulturer og fællesskaber. Men jeg tænker altid, at man kan have meget mere, fordi det er en forudsætning for al læring, og det ironiske er, at vi underviser i det, jo. (lærer, PAU)*

Denne lærer er opmærksom på, at der skal sættes fokus på det sociale fællesskab, fordi dette forbereder eleverne til forskellige kulturer og fællesskaber (fx dem, der kendetegner lære- eller arbejdspladser), og fordi sociale fællesskaber understøtter læring. Læreren tilføjer således en pædagogisk didaktisk dimension til fokus på fællesskaber: Det er vigtigt at skabe og vedligeholde et godt socialt fællesskab i klassen, da det motiverer eleverne til at deltage i undervisningen. Læreren holdning genfindes i teori om motivation, hvor et socialt tilhørsforhold indvirker positivt på motivation (Ryan & Deci, 2017).

Ud over at forberedelsen til det sociale og kollegiale kan være et tema i undervisningen, kan det indirekte tematiseres i den måde, skolen behandler eleverne på. Ifølge denne lærer er det således vigtigt, at eleverne bliver opfattet som nogle, man lytter til:

*Jeg synes også, at det er vigtigt, at de lærer her, at de bliver taget alvorligt, og at man lytter til dem. Hvis de oplever det herinde fra os voksne, så er der også en forventning om, at de bliver*

*lyttet til derude [i oplæringen, red.]. Forhåbentligt bliver det godt nyt [...] Vi skal gøre dem mere selvstændige herinde, for at de kan du ude". (Lærer, Tandklinikassistent)*

Ifølge læreren skal man i skolen tage eleverne alvorligt, for det svarer til den opfattelse, de skal mødes med i oplæringen. Overgangen fra skole til oplæring kan dermed forstås som overgangen fra at være ung, hvilket vil sige selvstændige, til at blive voksen, som betyder, at man arbejder selvstændigt. Som det vil fremgå nedenfor i beskrivelsen af de oplæringsansvarliges opfattelser af meningsfuldhed i overgangen til oplæring har de tilsvarende fokus på overgangen fra ung til voksen eller fra ikke-ansvar til ansvar.

Sammenfattende viser interviewene, at lærerne har relativt lidt fokus på at forberede eleverne til de sociale fællesskaber på lærepladserne. Lærernes udtalelser viser, at de er opmærksomme på betydningen af det sociale fællesskab i forhold til at motivere eleverne for at lære, men de underviser ikke eleverne i deltagelse i sociale fællesskaber. Det sociale og faglige fællesskab har en central betydning i teori om, hvordan man lærer i praksis og i mesterlære (Lave & Wenger, 2003), hvor læring foregår gennem deltagelse i praksisfællesskaber. Ifølge denne læringsteori er læring situeret i og dermed afhængig af det konkrete praksisfællesskab. Endvidere baserer læring i praksisfællesskaber sig ofte på, at der i praksisfællesskabet er mange erfarne og få uerfarne (fx elever), mens det modsatte kan siges at gælde for skolen. Dette kan give udfordringer i forhold til at forberede eleverne til praksisfællesskaber i oplæringen. Virksomhedsforlagt undervisning eller snusepraktik kan imidlertid give anledning til refleksioner over, hvordan eleverne indgår i praksisfællesskaber. Ligeledes arbejder man inden for nogle uddannelser i skoleundervisningen med at simulere praksisfællesskaber på virkelige arbejdspladser, fx situationer og samarbejdsformer (Henriksen, Glavind & Nohr, 2022).

## Sammenfatning

Læreren arbejder på at understøtte elevernes oplevelse af meningsfuldhed i overgangen fra skole til oplæring ved at relatere til praksis inden for erhvervet. Vi har beskrevet tre måder, hvorpå lærerne arbejder med dette: mestring, sammenhæng og socialt fællesskab, hvor skabelse af sammenhæng er den mest udbredte.

*Mestring* drejer sig om, at elever med forskellige forudsætninger alle skal opleve, at de mestrer noget. Fokus på mestring understøtter overgangen, ved at eleverne udvikler self-efficacy. Self-efficacy er centralt for, at eleverne tror på, at de kan klare udfordringer i oplæringen, og for at de opfatter, at de har noget at byde på i oplæringen. Lærernes fokus på mestring svarer således til elevernes forestillinger om at skulle være fagpersoner og om at blive klædt på til at kunne varetage opgaver i oplæringen.

Eleverne oplever, at undervisningen klæder dem på til oplæringen, når de ser *sammenhæng* mellem det, de undervises i, og det, de skal arbejde med i oplæringen. Lærerne oplever, at en del af eleverne kun opfatter det som relevant, hvis de forestiller sig, at de skal bruge det inden for erhvervet eller i den forestående oplæring, eller hvis de er interesseret i det. Med henblik på at uddybe hvad sammenhæng kan dreje sig om i skoleundervisningen, har vi skelnet mellem *generel sammenhæng*, der drejer sig om at skabe sammenhæng mellem generel viden og praksis inden for erhvervet, og *specifik sammenhæng*, der drejer sig om sammenhæng mellem specifik viden og praksis inden for erhvervet.

Det er en central udfordring for læreren at motivere eleverne for undervisning i generel viden. Erfaringen er, at lærerne må have eleverne ud i en praksis, for at de kan se, at undervisningen er meningsfuld. En central forskel på lærere og elever er, at for lærerne er praksis i stor udstrækning et middel til at motivere eleverne for undervisningsfagene. For eleverne er undervisningsfaget eller dele heraf et middel til at kunne løse arbejdsopgaverne i praksis.

Interviewene viser, at lærerne ikke kan tale om oplevelse af meningsfuldhed uden at fokusere på elevernes forudsætninger og motivation. Det er således gennemgående i lærernes udsagn, at nogle elever ikke har de tilstrækkelige faglige forudsætninger for den undervisning, som læreren egentlig skal gennemføre. Disse elever fylder i lærernes fortællinger. Lærerne har samme opfattelse som eleverne af, at meningsfuldhed drejer sig om, at der er sammenhæng mellem skoleundervisningen og oplæringen. Men lærernes og elevernes opfattelse af, hvornår der er sammenhæng, er ikke ens. Lærerne kommer derfor på prøve i forhold til at opleve deres egen lærergerning som meningsfuld: De vil gerne i deres undervisning lykkes med, at eleverne forstår sammenhæng mellem skole og praksis inden for erhvervet, eller at de mestrer noget, som de ikke kunne mestre, da de begyndte på uddannelsen. For at opnå dette må de tage udgangspunkt i elevernes forudsætninger og differentiere undervisningen og de mål, den enkelte elev realistisk kan sætte sig. I forhold til motivationsudfordringerne bør eleverne, ifølge lærerne, også selv tage et ansvar. Det kan være et ansvar for at være åbne for at interessere sig for mere end det, eleverne umiddelbart finder interessant eller har erfaringer med. Eller det kan være ansvar i forhold til at respektere læring som en krævende proces, hvor eleverne skal gøre en indsats.

Skolerne vægter forberedelse til de *socialle fællesskaber* på lærepladserne relativt lidt, hvilket står i kontrast til elevernes fokus på det faglige og sociale fællesskab med kollegaerne på lærepladsen. Dette kan give anledning til at overveje, hvad skolens rolle er i forhold til undervisning i faglige og sociale fællesskaber på arbejdspladser.



# 5. DE OPLÆRINGS- ANSVARLIGES UNDERSTØTTELSE AF ELEVERNES OVERGANG

Dette kapitel drejer sig om de oplæringsansvarliges opfattelser og aktiviteter og belyser forskningsspørgsmålet: Hvad lægger de oplæringsansvarlige vægt på for at understøtte elevernes oplevelse af meningsfuldhed i overgangen fra skole til oplæring?

I analysen af, hvordan de oplæringsansvarlige understøtter elevernes overgang fra skole til oplæring, er der fremkommet to temaer. Det første tema drejer sig om det faglige oplæringsmiljø med fokus på de oplæringsansvarliges opfattelse af *skoleundervisningens relevans for oplæringen*, herunder deres opfattelse af, hvem der har ansvaret for sammenhængen. Det andet tema drejer sig om det *sociale oplæringsmiljø* med fokus på de oplæringsansvarliges opfattelse af tryk og travlhed og balancen herimellem.

## Det faglige oplæringsmiljø

De oplæringsansvarlige er, ligesom lærerne, på forskellige måder optagede af sammenhængen mellem skole- og oplæringsdelene af uddannelserne. Det gennemgående indtryk fra lærerinterviewene er, at lærerne søger at motivere eleverne til skoleundervisningen ved skabe sammenhæng mellem skoleundervisningen og det, eleverne skal arbejde med i oplæringen. De oplæringsansvarliges formål med at skabe sammenhæng med skoleundervisningen er ikke at motivere eleverne for at lære men at anvende elevernes viden fra skolen, når denne viden opfattes som relevant for opgaverne i oplæringen. Således har de oplæringsansvarlige forskellige opfattelser af relevansen af skoleundervisningen i forhold til oplæringen. Disse opfattelser kan placeres på en dimension med to yderpunkter:

1. Skoleundervisningen opfattes som ikke relevant for oplæringen.
2. Skoleundervisningen opfattes som relevant for oplæringen.

Nedenfor redegør vi for de to yderpunkter, og for hvordan de hænger sammen med opfattelser af, hvem der har ansvar for at skabe sammenhæng. Når man læser nedenstående beskrivelse, er det vigtigt at være opmærksom på, at der er tale om to yderpunkter. Det betyder, at de konkrete oplæringsansvarliges opfattelser typisk vil være placeret et sted mellem de to punkter.

## **Skoleundervisning opfattes som ikke relevant for oplæringen**

Nogle af de interviewede oplæringsansvarlige lægger lidt eller slet ikke vægt på, hvad eleverne har lært i skolen. De opfatter det ikke som, at deres rolle er at skabe sammenhæng med skoleundervisningen men i stedet at få oplært eleven i noget, der er væsentligt for oplæringen og få socialiseret eleven til at begå sig i oplæringen. Det, at skolen ikke har betydning eller relativt lidt betydning, kan enten skyldes, at den oplæringsansvarlige alene har fokus på oplæringen, eller at han/hun synes, at skoleundervisningen ikke helt rammer det, der er behov for i oplæringen.

## **Den oplæringsansvarlige har kun fokus på oplæringen**

En begrundelse for ikke at inddrage sammenhæng med skolen i oplæringen er, at det ikke er så vigtigt for oplæringen, om eleven på forhånd kan og ved det ene eller det andet. Det vigtige er, at eleven nu er i en ny situation, nemlig på arbejdsmarkedet, mens det, eleven har med fra skolen, spiller en mindre eller ingen rolle:

*Næ. Jeg ved ikke, hvad hun har lært på skolen, hvis jeg skal være helt ærlig. Jo, selvfølgelig har man lært noget. Jamen, vi har jo selv været på landmandsskolen, det er jo ikke nogen lærebog, man lige kan, når man kommer ud derfra. Det er jo mest tilvænnning til, at nu går man ikke i folkeskolen længere, og det der med at nu er man på arbejde. Man får løn for det, man er; man kan ikke bare stille sig hen i et hjørne og sige: "Det dér kan jeg ikke finde ud af"; man er nødt til ligesom at gøre noget [...] Hvis de har lært noget på skolen, så er det måske, at man står op om morgenen, og så kommer man og møder op og sådan nogle ting, men decideret fagligt, det ved jeg ikke, det har jeg svært ved at sige. Det er ikke sådan, at hun kommer og siger: "Jamen, det dér lærte jeg også i skolen". Der har måske været nogle enkelte ting, hun siger, hun har stiftet bekendtskab med på skolen, men det er ikke sådan, man kan sige, at det er derfra, det hele det kommer. (oplæringsansvarlig, Landbrug)*

Citatet viser, at den oplæringsansvarlige har fokus på, hvem eleven er, men ikke på, hvad eleven kan: "Man får løn for det, man er". Der er skole (det kan være folkeskole eller en anden skoletype), og så er der arbejdsmarkedet, men den oplæringsansvarlige lægger ikke vægt på sammenhængen mellem skole og arbejdsmarkedet. Det kan da godt være, at eleven ifølge den oplæringsansvarlige nævner et par ting fra skolen, men skolen har ifølge den oplæringsansvarlige ikke særlig stor betydning.

Den oplæringsansvarlige er optaget af, at her i oplæringen ser vi fremad, smøger ærmerne op og går i gang med at gøre noget i stedet for at stå i et hjørne. Eleven skal vise en vilje til at indgå i arbejdet. Vægtningen af, at eleven kan vise en vilje til at prøve eller tage et initiativ, fremgår også i andre undersøgelser af læring i oplæringen (Juul-Wiese, Hersom, Kamstrup & Christensen 2025; Nielsen, Louw & Katznelson, 2021). I kapitlet om lærernes opfattelser af, hvordan man understøtter sammenhængen, fylder det relativt lidt at tale med eleverne om, hvad der kendetegner en god indstilling til arbejdsopgaver og kollegaer.

Den oplæringsansvarliges opfattelse kan være mere eller mindre i harmoni med elevernes opfattelse. Således fremgår det i kapitlet om eleverne, at nogle elever ser frem til at lægge skolen bag sig, hvilket kan harmonere med ovenstående oplæringsansvarliges opfattelse. Andre elever glæder sig til at anvende noget af det, de har lært i skolen. For disse elever kan mødet med denne oplæringsansvarlige betyde, at de skuffes over oplæringen og ikke oplever overgangen fra skole til oplæring som meningsfuld.

### **Skoleundervisningen rammer skævt**

En anden betragtning er at kritisere skoleundervisningen for ikke at undervise eleverne i det relevante i forhold til oplæringen. Fx svarer en oplæringsansvarlig på Tandklinikassistentuddannelsen således på spørgsmålet om, hvordan sammenhængen er med skoleundervisningen:

*Den opfatter jeg måske en lille smule semirodet, fordi den type butik, vi er her; dér har vi et ret stort forebyggelsesperspektiv. [...] Det lyder måske lidt mærkeligt, men vi laver ikke altid meget avancerede behandlinger [...] Det er meget mere forebyggende arbejde. [...] Men til gengæld får de jo en helt masse andre ting med herfra omkring dialog med borgere, samarbejdspartnere, omkring forebyggelsesfeltet osv., som jeg mener er mindst lige så vigtigt i forhold til at være en god klinikassistent, fordi der er også noget med, hvordan kan du rent faktisk finde ud af at kommunikere og samarbejde med patienterne. (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

I sin vurdering af sammenhængen med skoleundervisningen sammenligner den oplæringsansvarlige de opgaver, som man udfører i klinikken, med det, eleverne har lært i skolen. Skolen lægger, ifølge den oplæringsansvarlige, ikke vægt på forebyggelsesarbejde men i stedet for på nogle avancerede behandlinger, som man ikke laver så ofte i den klinik, hvor vedkommende arbejder. Opfattelsen af sammenhæng med skolen drejer sig også om, hvad man opfatter som vigtigt i oplæringen af tandklinikassistenteleverne. Det fremgår således, at det er vigtigt, at eleverne lærer om forebyggelse og kommunikation med patienterne, og at det kan de udmærket lære i oplæringen.

Samme opfattelse genfindes hos en oplæringsansvarlig på Gastronomuddannelsen, der reflekterer over skolens rolle i forhold til oplevelser med to elever:

*Jeg synes, at det var meget mangelfuldt, hvad de to elever kunne, da de kom fra skolen. Men igen, det er ikke sikkert, at man kan give skolen skylden for det, fordi det har måske også været noget med interesse, og om det, lærerne har formidlet, er faldet på plads hos eleverne. Jeg synes nogle gange, at skolen gør lidt tossede ting, fordi eleverne skal ud at samle sten på stranden, fordi man kan servere mad på sten, og så bruger de en hel dag på det. Det er noget pjat, og det virker, som om noget af det er lidt halvfjøllet. (oplæringsansvarlig, Gastronom).*

Citatet peger på to problemstillinger. Den ene drejer sig om skolens rolle i uddannelsen. Den oplæringsansvarlige synes, at skolen ikke underviser eleverne i det, de skal bruge i oplæringen; vedkommende savner, at eleverne er mere konkret forberedt til det, der er vigtigt at kunne på lærepladsen. Lærepladsen har således i stor udstrækning fokus på det, der specifikt udspringer af arbejdsopgaverne på denne. Dette kan ses i relation til kapitlet om lærerne, hvori det fremgår, at det primært er skolens opgave at udvikle elevernes generelle viden og færdigheder, der kan anvendes på tværs af forskellige lærepladser. Dette peger på behov for forventningsafstemning mellem skole, elev og læreplads i forhold til, hvad eleven og læreplads kan forvente, at eleven har lært i skolen, og hvordan skole- og oplæringsdele kan supplere hinanden.

Den anden problemstilling drejer sig om elevernes interesser og forudsætninger: Ifølge den oplæringsansvarlige er det ikke sikkert, at det er skolens skyld; underforstået, det kan også være elevernes skyld, fordi de enten ikke er interesserede i det, de skal lære, eller fordi de ikke kan forstå det. Den oplæringsansvarlige udtrykker hermed udfordringer, som lærerne også italesætter: Elevernes interesser kan være for snævre, eller de kan mangle de faglige

forudsætninger for, at læringen kan lykkes. Igen drejer det sig, om eleverne forstår og accepterer skolens rolle i uddannelsen.

### **Det er elevens og skolens ansvar at skabe sammenhæng**

Med til at skoleundervisningen opfattes som mindre eller slet ikke relevant, hører en opfattelse af, at det er eleven og/eller skolen, men ikke den oplæringsansvarlige, der har ansvaret for at skabe sammenhæng. Dette fremgår fx i denne samtale mellem interviewer (I) og oplæringsansvarlig (OA):

*I: Har I samarbejdet med skolen?*

*OA: Nej.*

*I: Snakker man med skolen overhovedet?*

*OA: Nej jeg har ikke snakket med skolen endnu. Men jeg går ud fra, at de kommer på et tidspunkt.*

*I: Jamen det tror jeg også de gør, men det er ikke noget, du ved noget om?*

*OA: Nej, jeg tror bare, de ringer en 14 dage før og så aftaler en tid. Men om det er nu her eller om et halvt år, det vides ikke.*

*I: Hvad så med det dér i dagligdagen med, at eleven har lært noget på skolen, ja forskellige ting om foder og kvægsygdomme og alle mulige ting; er det noget, du kan mærke i dagligdagen? At han ligesom kommer med noget eller?*

*OA: Nej, det gør han ikke.*

*I: Der er ikke sådan en: "Okay, nå det har du lært henne på skolen"?*

*OA: Nej.*

*I: Nej, det er der ikke så meget af?*

*OA: Nej, det kan jeg sige, at det er der ikke. (oplæringsansvarlig, Landbrug)*

Samtalen viser, at den oplæringsansvarlige ikke opfatter det som sit ansvar at spørge eleven, hvad denne har lært i skolen. Dette står i modsætning til indtrykkene fra interviewene med lærerne, der i stort omfang opfatter det som deres opgave at understøtte elevernes oplevelse af sammenhæng. Blandt eleverne vil der være nogle, der er rede til at tage ansvar for at inddrage deres viden fra skolen og måske også insistere på, at der skal skabes sammenhæng med skoleundervisningen. Andre elever vil imidlertid ikke have modet eller evnen til selv at koble viden fra skoledelen ind i oplæringen. For disse elever og med denne type oplæringsansvarlig vil gabet mellem skole og oplæring øges, og vekseluddannelsesprincippet sættes på prøve.

Citatet viser også, at den oplæringsansvarlige opfatter det som skolens opgave at tage initiativ til kontakt; han signalerer manglende kendskab til skolens planer, og det synes, som om den oplæringsansvarlige distancerer sig lidt fra skolen: "Men, jeg går ud fra, at de kommer på et tidspunkt" og "om det er nu her eller om et halvt år, det vides ikke".

Det, at den oplæringsansvarlige opfatter det som skolens og elevens ansvar at skabe sammenhæng, er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at der ikke lægges vægt på teoretisk viden i oplæringen. Den oplæringsansvarlige kan således tænke, at den viden, man anvender i oplæringen for at kunne udføre arbejdsopgaverne, ikke stammer fra skoleundervisningen.

Opfattelsen af, at eleven har ansvaret for at inddrage læring fra skolen, hænger sammen med en opfattelse af, at det er eleven, der har ansvaret for i det hele taget at lære noget. I nedenstående citat fremgår det, at ansvar drejer sig om, at eleven skal sige, hvad han eller hun har brug for for at lære.

*Vi lægger vægt på, at det er eleven, der har ansvar for sin uddannelse. Det er eleven, der skal komme [og sige red.]: ”Jeg mangler”; ”jeg vil gerne have noget mere af det”, og ”det er jeg ikke så stærk i”. Og det har de svært ved. Og det skal helst være til nogle personer, som de er trygge ved, fordi det er unge mennesker, og der er sådan en ”når chefen kommer”, selvom vi ikke er sådan. Så rigtig meget dialog. (oplæringsansvarlig, Gastronom)*

Eleven skal således tage initiativ til at lære det, hun har brug for, herunder at have indsigt i sine mangler i forhold til det man skal kunne. Den oplæringsansvarlige har erfaret, at eleverne kan have vanskeligt ved at vise deres faglige usikkerhed. De skal føle sig trygge for at kunne fortælle, hvad de mangler at lære. Nedenfor vender vi tilbage til tryghed i oplæringen.

*Sammenfattende* er der tre kendetegn ved den ene yderpol af dimensionen ’skoleundervisningen opfattes som ikke relevant for oplæringen’. Det første kendetegn er, at de oplæringsansvarlige lægger vægt på, at skolens opgave er at sørge for, at eleven er socialiseret til arbejdsmarkedet. Det vigtige er ikke, hvad eleven har lært, men at denne går positivt til arbejdsopgaverne i praksisfællesskabet. Det andet kendetegn er, at de oplæringsansvarlige mener, at skoleundervisningen rammer skævt i forhold til behovene i oplæringen. Dette giver anledning til, at skole og lærepladser sammen forventningsafstemmer, hvad henholdsvis skolens og lærepladsens roller er i en vekseluddannelse. Endelig er det tredje kendetegn, at de oplæringsansvarlige opfatter det som elevens og skolens ansvar at skabe sammenhæng.

Det er en tilbagevendende diskussion, hvem der har ansvaret for at skabe sammenhæng mellem skole- og oplæringsdelene i erhvervsuddannelserne. Forskningen viser, at eleverne ofte får rollen som ’go-between’ i skole-læreplads relationen (EVA, 2013; Louw, 2015). Skole og læreplads har traditionelt haft relativt lidt kontakt på undervisnings- og oplæringsniveauet, fx ved at lærer og oplæringsansvarlig mødes om, hvordan de kan styrke sammenhæng mellem skoleundervisning og oplæring på lærepladsen. Dette synes imidlertid at være ved at ændre sig med eksempler på, at skoler og lærepladser mødes til fælles aktiviteter (Frandsen & Aarkrog, 2024; Juul-Wiese et al, 2024). Endvidere er der eksempler på, at skole og læreplads samarbejder om undervisningen og oplæringen af elever, fx i simulationsbaseret undervisning (Aarkrog, 2023).

### **Skoleundervisningen opfattes som relevant for oplæringen**

I den anden yderpol af dimensionen, som vi betegner ’skoleundervisningen opfattes som relevant for oplæringen’, opfatter de oplæringsansvarlige viden fra skolen som interessant og relevant. Nogle oplæringsansvarlige har fokus på et konkret indholdsmæssigt samspil mellem skoleundervisning og oplæring. De lægger vægt på en specifik sammenhæng. Andre opfatter elevernes viden fra skolen som interessant, også selv om den ikke konkret kan bruges i løsningen af opgaver og lægger vægt på en generel sammenhæng.

### **Specifik sammenhæng**

Undervisning i det fagligt specifikke har fokus på, *hvordan* man gør noget. Det kan være viden om eller færdighed i, hvordan man laver bechamelsovs, forflytter en borger eller spotter en syg ko. Opfattelse af en specifik sammenhæng mellem skoleundervisning og oplæringen udtrykkes fx på denne måde:

*Det [skoleundervisning og oplæring red.] hænger sammen, synes jeg. De ting, skolen har en forventning om, synes jeg også, at vi udfører. (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

Den oplæringsansvarliges opfattelse er således, at det, eleverne skal gøre i oplæringen, svarer til det, skolen lægger vægt på, og at skolen følgelig har en forventning om, at man også vægter dette i oplæringen. Citatet kan også tolkes således, at den oplæringsansvarlige søger at imødekomme det, eleverne har lært i skolen ved at sørge for, at det er det, eleverne kommer til at arbejde med. Dette fremgår også her, hvor man tilrettelægger oplæringen, så den specifikt passer til den praktiske kundskab, eleven har tilegnet sig i skolen:

*Når de har været på de forskellige skoleforløb, er vi jo super opmærksomme på, hvad de har lært dér, og så er det dét, de skal, når de kommer tilbage. Det har vi gjort meget med hende, der snart er færdig: "Okay så er det dig, der dækker op til selskaber; det er dig, der tænker hvordan og hvorledes og tjekker hele selskabsedlen: Hvad er det her for et selskab? Hvad er det for noget mad? fordi det forløb har hun lige været på. (oplæringsansvarlig, Gastronom)*

Lærepladsen er interesseret i, hvad eleverne har lært i skolen, og fokuserer på, at eleven i oplæringen får mulighed for at anvende sin viden og færdigheder.

En oplæringsansvarlig på Social- og Sundhedsassistentuddannelsen har en supplerende betragtning på dette. Den oplæringsansvarlige opfatter, at det, eleverne lærer i simulation-baseret undervisning i skolen, er relevant og kan bruges som et udgangspunkt i oplæringen. Men i oplæringen må eleverne gøres bevidst om, hvad forskellen er på at lære noget på en dukke og på et rigtigt menneske. Om sammenhængen mellem oplæringen og det, eleverne har lært, siger den oplæringsansvarlige:

*Jeg oplever det ret godt. Taget i betragtning af, jamen når de er i øvestuerne, så er det jo dukker, og det giver en viden om, men ikke en færdighed, fordi en dukke kan du ikke sammenligne med en rigtig person, og det ved vi jo også godt, når de kommer ud, at de har kun oplevet nedre toilette på en dukke, og nu skal vi så til at stå over for et rigtigt menneske, og vi skal virkelig have fokus på noget relation med den borger, der ligger i sengen (oplæringsansvarlig, SSA).*

Den oplæringsansvarlige lægger vægt på, at eleverne i skolen har arbejdet specifikt med nedre toilette. Hun er imidlertid opmærksom på, at eleverne i skolen kun kan få undervisning i en simuleret praksis. Selv om viden er specifikt rettet mod en bestemt handling i praksis (nedre hygiejne), kræver den oversættelse til praksis. Eleverne lærer noget, de kan bruge i udførelsen af handlinger i oplæringen, men der mangler noget, i dette tilfælde noget om relationen til virkelige borgere, og det er det, som den oplæringsansvarlige søger at sætte fokus på. Den oplæringsansvarlige tager dermed ansvar for at tilpasse elevernes viden og erfaringer fra skolen til aktuelle praksisser i oplæringen.

En anden oplæringsansvarlig peger ligeledes på, at det, eleverne lærer i skolen, er relevant, men at det skal justeres lidt for at kunne anvendes i praksis:

*Jamen de kommer jo med en basisviden om, hvordan tingene er, hvis alle mennesker nu er perfekte, og hvis man kan have den perfekte arbejdsstilling og de perfekte udgangspunkter. Og det, synes jeg, er fint, for det er jo det, vi skal tilstræbe så meget som muligt. [...] Men, hvis*

*man er meget regelsat og siger: "Jamen det er den her måde, man har lært at lave nedre toilet på, så skal alle vaskes sådan". Det er ikke sådan, det kan lade sig gøre, når man kommer ud. Men det er jo noget, vi er nødt til at lære dem, hvor jeg tænker, det kan de nok ikke lære på skolen. [...] Så jeg synes, de har en fin ballast, men det er bare ikke sådan, at verden helt er. Og nogle af dem får lidt en aha-oplevelse og tænker: "Så er man jo nødt til at snyde sådan med det", og så kan man kalde det, hvad man vil, men man gør det, der kan lade sig gøre i situationen. [...] Jeg tror måske, det kunne være sjovt for nogle af underviserne at dukke op herude og følge eleven en dag og se, hvad det egentlig er, de laver, og hvordan de udfører det, uden at det skulle være kontrolbesøg. (oplæringsansvarlig, SSA)*

Den viden, eleverne får fra skolen, kan ifølge den oplæringsansvarlige være en god ballast, men i oplæringen supplerer de elevernes læring fra skolen med at vise eleverne, at virkeligheden ikke er så perfekt, som den tager sig ud i skoleundervisningen. Skoleundervisningen kan fremstå som det korrekte, der fungerer som 'storebror/søster' med regler om, hvordan arbejdsopgaverne bør udføres. Men på lærepladsen må sammenhæng i betydningen, 'vi gør, som teorien foreskriver', modificeres: Skolen har jo ret, men vi er nødt til at snyde lidt. Dette kan de ikke lære på skolen, men det kan vi godt lære dem. Den oplæringsansvarlige peger dermed også på, hvad hendes rolle er i forhold til skoleundervisningen.

Opfattelsen af, at skoleundervisningen er relevant for oplæringen, når den har et specifikt indhold, kan ses i forhold til lærernes opfattelse af, hvilket indhold de skal lægge vægt på i skoleundervisningen. I kapitlet om lærernes understøttelse af elevernes overgang fremgår det, at den specifikke sammenhæng er relativt lidt udbredt blandt de interviewede lærere. Hvad angår skoleundervisningens indhold kan man dermed tolke det som et mismatch mellem det, henholdsvis lærerne og de oplæringsansvarlige lægger vægt på. Men man kan også tolke det, som at skolen og lærepladsen har forskellige roller i uddannelsen, og at det drejer sig om, at skole og oplæring supplerer hinanden. Med den sidste tolkning drejer det sig om at rammesætte skolen og lærepladsens roller og på denne baggrund afstemme forventningerne til hinanden. De sidste to citater er eksempler på en opfattelse af, at eleverne har et godt udgangspunkt fra skolen, som man i oplæringen må arbejde videre fra.

### **Generel sammenhæng**

Nogle oplæringsansvarlige opfatter skoleundervisningen som relevant, også selv om det, eleverne har lært, ikke kan bruges specifikt til løsning af arbejdsopgaverne. Disse oplæringsansvarlige er interesserede i, at eleverne har fået en viden, der fx kan anvendes til at forklare og forstå, hvorfor man udfører arbejdsopgaver eller handler i situationer på bestemte måder. Mens den specifikke sammenhæng drejer sig om, *hvordan* man løser arbejdsopgaver, er der her også fokus på, *hvorfor* man løser dem på bestemte måder. Viden opfattes som værdifuld for lærepladsen, der betragter eleven som en, der kan bidrage til, at lærepladsen bryder rutiner og tænker nyt. Fx udtrykker denne oplæringsansvarlige, at elevernes viden fra skolen er en anledning til refleksion over praksis på lærepladsen:

*Der kommer én med et helt sæt friske øjne ud i vores institution, som jo netop kan være undrende og spørgende og: "Okay, jeg er nysgerrig på, hvorfor I gjorde sådan her?" Det sætter jo noget i gang i eleven men jo også i os, fordi når man har været i faget i mange år det samme sted, så kan det godt blive sådan: "Jamen, det plejer vi jo at gøre". Det får jo lidt den der undring ind ved personalet: "Gud ja, hvorfor er det egentlig, at vi gør sådan?" "Eller det har han egentlig ret i." Så det der med at få nogle nye øjne på, og som måske også ser noget,*

*som vi ikke ser. Plus, han kan jo komme med en masse ny viden, ny forskning og alt sådan noget. (oplæringsansvarlig, PAU)*

For den oplæringsansvarlige drejer det sig om, at skolen kan bidrage med nye perspektiver; viden fra skolen skal ikke nødvendigvis passe som fod i hose i forhold til løsning af arbejdsopgaver. Viden fra skolen skal udvide horisonten.

Interessen for det, eleven har lært i skolen, fremgår også i det følgende citat, der viser nysgerrighed og interesse for eleven, fordi denne opfattes som en, der kan have nogle brugbare betragtninger, og som man derfor bør lytte til:

*Hvis der er noget, hvor hun tænker, at der er noget, hun ikke forstår, eller hvorfor fungerer det her på den måde? Eller hun kunne tænke sig noget særligt. Vi kan også have nogle rutiner, som vi har siddet fast i i mange år, og eleven kan komme med sit synspunkt. Hvis der er noget, man også synes, man skal ændre, så ændrer vi det. Sådan så eleven også har noget at sige. (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

Den oplæringsansvarliges opfattelse af, at det er vigtigt at lægge vægt på at inddrage elevernes viden og perspektiver, harmonerer godt med den fortælling fra kapitlet om eleverne, der drejer sig om, at eleverne i oplæringen får mulighed for at være fagpersoner og bruge deres viden fra skolen. Elever, der ser frem til at kunne anvende deres viden, må forventes at trives i denne form for oplæring, hvor de bliver mødt med åben interesse.

Ovenfor pegede vi på, at den oplæringsansvarliges vægtning af, at sammenhængen skal være specifik, kun i lille udstrækning svarer til det undervisningsindhold, det er skolens rolle at levere. Til sammenligning er der her harmoni mellem det, den oplæringsansvarlige ønsker sig og det, skolen overvejende bidrager med, nemlig generel viden. Men der er relativt få eksempler på, at de oplæringsansvarlige lægger vægt på denne generelle sammenhæng mellem skole og oplæring.

### **Lærepladsen har ansvar for at skabe sammenhæng**

Ovenfor redegjorde vi for, at de oplæringsansvarlige, der ikke opfatter skoleundervisning som (særlig) relevant, også har en opfattelse af, at ansvaret for at skabe sammenhæng overvejende ligger hos eleven og skolen. I modsætning hertil (og husk nu, at der er tale om yderpunkter på dimensionen fra ikke relevant til relevant) opfatter oplæringsansvarlige, der interesserer sig for elevernes viden fra skolen, at de oplæringsansvarlige også har et ansvar for, at eleven oplever sammenhæng mellem skole og oplæring:

*[...] men jeg synes jo, den teori, de får, at det er jo også mit arbejde at hjælpe eleven på vej til at kunne koble det. [...] Og det er en frustrerende proces for eleverne nogle gange at stå i, for mange af dem synes jo, de skal være på det sidste niveau, når de starter første dag. Nej, nej, rolig nu, det er ligesom at spise en lagkage, vi tager et bid ad gangen, og så til sidst, når du står allersidste dag, så tænker jeg, du har den der: "Aha, nårrr, den teori passer på denne her måde", og så giver det bare mere mening; så går det op i en højere enhed, men processen kan være vildt frustrerende for eleverne nogle gange. (oplæringsansvarlig, SSA)*



Ifølge den oplæringsansvarlige kan eleverne være frustrerede over ikke at kunne se sammenhængen med den teoretiske viden fra skolen. Den oplæringsansvarliges udgangspunkt er, at denne viden er vigtig, og at hendes opgave derfor er at hjælpe eleverne til gradvist at opnå en erkendelse af, at denne viden er meningsfuld. Den oplæringsansvarlige har gjort sig nogle didaktiske overvejelser og beskriver dem ved brug af et lagkagebillede, som viser, at den oplæringsansvarlige er i stand til at se helheden og skal hjælpe eleven til også at kunne dette. Centrale værktøjer til at hjælpe eleverne med at se helheder og sammenhæng er refleksion og dialog.

### **Refleksion og dialog**

Interviewene peger på en mulig sammenhæng mellem interesse for 'generel sammenhæng', at det er den oplæringsansvarlige, der har ansvar for at skabe sammenhæng, og at den oplæringsansvarlige lægger vægt på 'refleksion' og 'dialog'. De oplæringsansvarlige i denne ende af dimensionen er opmærksomme på, at eleverne kan have vanskeligt ved at se sammenhængen med skoleundervisningen, og at det er lærepladsens ansvar at hjælpe dem til det. Refleksion bruges til at skabe sammenhæng mellem viden og praksis:

*[...] jeg tror også, at der er nogle af eleverne, der vil sige "det tænker jeg ikke" [at der er sammenhæng red], og det er jo, fordi det er meget teoretisk, og så kommer man ud i en oplæring, hvor det går lidt stærkt, og så oplever de nok nogle personer, der ikke gør det helt, som læreren står og fortæller, så nogle gange kan de godt komme lidt i konflikt. Men det er også dér, man skaber en god dialog: "Jamen, hvad for nogle refleksioner tænker du, der er i forhold til det, du ser på skolen?" "Hvordan kan det være, at det ikke altid kan gøres lige i praksis?" Så synes jeg, der kommer nogle gode refleksioner ud af det. (oplæringsansvarlig, SSA)*

Den oplæringsansvarlige stiller ikke spørgsmålstegn ved, om skolen underviser eleverne i noget irrelevant, også selv om eleverne kan have svært ved at se sammenhæng. Tværtimod bliver det den oplæringsansvarliges rolle at hjælpe eleverne med at opleve en sammenhæng, herunder at skabe bro mellem det, læreren siger, og hvordan man handler i praksis. Derfor er det ifølge den oplæringsansvarlige vigtigt, at eleverne reflekterer over praksis med brug af viden fra skolen. Citatet viser også, at den oplæringsansvarlige tager initiativ til at spørge til elevens refleksioner. Med interessen for skoleundervisningen er der, som det fremgår i citatet, også fokus på dialog. Der ses således en sammenhæng mellem brug af ordet 'dialog' og sammenhæng med skoleundervisningen:

*Men det handler meget om for os, at vi gerne vil have de her dialogmøder med dem [eleverne red.] op til, at de skal på skolen: "Hvor står du lige nu?" "Er der noget, du skal være særlig opmærksom på, når du kommer ind på skolen, som du måske ikke har fået så meget med herfra?" Eller: "Er der noget, du godt kan bruge og omvendt?" Jeg tænker også, at det er vigtigt, at vi får et godt og tæt samarbejde og får holdt et tilbagevendingsmøde, når de kommer retur fra skolen igen for at høre, om de så har fået noget med i deres rygsæk derindefra, som de synes – efter at have sparret med deres faglærer eller haft noget teori – at vi skal prøve at finde mere af til dem. (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

Som det fremgår ovenfor i afsnittet, 'skoleundervisningen opfattes som ikke relevant for oplæringen', kan denne opfattelse knyttes til en opfattelse af, at det er skolens ansvar at tage

initiativ til kontakt med oplæringen. Samme opfattelse fremgår nedenfor. Imidlertid er en væsentlig forskel, at den oplæringsansvarlige har fokus på dialog med skolen, hvor man gensidigt udtrykker, hvad man forventer af hinanden og af eleven:

*Ja. Løbende bliver vi indkaldt til informationsmøder på skolen. Jeg tror, at det er tre gange om året, og en af gangene er det sammen med eleven også. De andre to er for vejledere. Det er måske lige fagene, hvilke forventninger der er til os, som lige bliver remset op. Der er også tid til, at vi kommer med nogle ting, og hvad vi forventer af eleven, og hvad hun forventer af mig som vejleder. (oplæringsansvarlig, PAU)*

Denne forventning til samarbejdet kan føre til frustration, hvis skolen ikke formulerer sine forventninger tilstrækkeligt tydeligt:

*Vi har jo diskussioner her på arbejdspladsen om, hvordan vi gør det bedst med eleverne, så det kunne jo hjælpe, hvis skolen var lidt mere tydelig om, hvilke forventninger der er til eleven og lærepladsen i starten. [...]. Hvis der var mere frie rammer, er det også noget, man kunne bruge på arbejdspladsen til en dialog om, hvordan vi gerne vil tage imod elever. Der synes jeg måske, at vi har famlet lidt i blinde. Nogle har haft nogle ideer, men det er ikke rigtig underbygget, og det kunne et skriv eller en lidt tættere dialog med skolen hjælpe på. (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

Som vi har nævnt tidligere, kan oplæringsansvarlige som fx i dette citat opfatte skolen som den, der bestemmer: Skolen må tydeliggøre deres forventninger til os i oplæringen, for ellers famler man lidt i blinde i oplæringen. Kendetegnet ved dette yderpunkt af opfattelse af sammenhænger, trods kritikken af skolen, at man ønsker aktivt at indgå i dialog med skolen.

I forhold til det faglige oplæringsmiljø har vi præsenteret to yderpunkter på en dimension, der spænder fra, at skoleundervisning opfattes som helholdsvis ikke relevant og som relevant for oplæringen. Vi har gjort opmærksom på, at de to yderpunkter er ekstremer og anvendt til at angive en spændvidde. I forhold til hvor på dimensionen den pågældende oplæringsansvarlige eller lærepladsen kan placeres, og i forhold til hvad den enkelte elev lægger vægt på, kan man forestille sig forskellige former for og grader af oplevelse af meningsfuldhed. Man kan fx overveje, hvad mødet mellem den elev, der gerne vil lægge skolen bag sig, og en oplæringsansvarlig, der ikke oplever skolen som relevant, vil betyde for elevens oplevelse af meningsfuldhed. Eller hvad det vil betyde for elevens oplevelse af meningsfuldhed, hvis denne møder en oplæringsansvarlig, der opfatter skoleundervisningen som relevant. Ligeledes kan man forestille sig to forskellige scenarier for den elev, der ser frem til at anvende noget af det lærte i skolen i oplæringen, og som møder en oplæringsansvarlig, der ikke opfatter skoleundervisningen som relevant, og at det er elevens ansvar at inddrage læring fra skolen. Eller omvendt, at eleven møder en oplæringsansvarlig, der opfatter skoleundervisningen som relevant, og som hjælper eleven med at inddrage og anvende noget af det lærte.

## **Det sociale oplæringsmiljø**

I elevernes fortællinger er det gennemgående, at de lægger vægt på og tænker over, hvordan de er blevet inddraget i det faglige og sociale kollegaskab i oplæringen, og om der bliver lyttet til deres behov for læring og til deres viden fra skolen. I kapitlet om lærerne fremgår det til gengæld, at der blandt de interviewede lærere er relativt få eksempler på, at de forbereder

eleverne fx til det kollegiale fællesskab. Med brug af Jean Lave og Etienne Wengers begreb 'praksisfællesskab' (Lave & Wenger, 2003) har vi i kapitlerne om eleverne og lærerne konkluderet, at der er behov for at forberede eleverne til deltagelse i praksisfællesskaberne på lærepladserne, fx ved i skolen at simulere deltagelse i praksisfællesskaber.

Nedenfor redegør vi for, hvordan lærepladserne sætter fokus på det sociale miljø. Det vil fremgå, at de interviewede oplæringsansvarlige har fokus på spændingsfeltet mellem tryghed i oplæringen og travlhed på lærepladsen.

### **Tryghed, travlhed, tid og tålmodighed**

Blandt de oplæringsansvarlige er der relativt stort fokus på det sociale miljø. 'Tryk' og 'tryghed' er udbredte begreber til at beskrive det sociale fællesskab, herunder relationen mellem oplæringsansvarlig og elev. Således taler hovedparten af interviewede oplæringsansvarlige på tværs af alle de fem undersøgte uddannelser om, at eleven skal føle sig 'tryk' og/eller om 'tryghed'. Tryghed drejer sig om, at eleven føler sig godt tilpas sammen med kollegaerne og de oplæringsansvarlige, og om at eleverne oplever, at de kan spørge kollegaer til råds og få vejledning. Der er opmærksomhed på, at eleven særligt i begyndelsen af oplæringen skal opleve tryghed. På nogle lærepladser begynder arbejdet med at etablere tryghed før oplæringen, fx ved at eleven besøger lærepladsen, eller ved at der arrangeres møder for de oplæringsansvarlige og deres kommende elever på skolen (Frandsen & Aarkrog, 2024). Således har denne oplæringsansvarlige dette ønske:

*Som oplæringsvejledere ser vi dem ikke, før de enten kommer i noget kig-praktik herinde i forbindelse med deres grundforløb, eller at de møder fysisk op første dag. Der kunne man måske godt tænke sig, at man havde været lidt mere inde over, så de måske føler sig lidt mere trygge, når de kommer første dag. Men det er sådan, det er bygget op på nuværende tidspunkt. (oplæringsansvarlig, SSA)*

Imidlertid skal etablering af tryghed for eleven ses i forhold til, at produktionen er i centrum på lærepladserne. Og det fremgår af interviewene, at der ofte er travlt i produktionen, hvorfor man mangler tid til at tage sig af eleven. På tværs af de fem uddannelser kommer stor set alle de oplæringsansvarlige ind på, at de mangler tid og dermed tålmodighed til at oplære eller lytte til eleven. Interviewene med de oplæringsansvarlige viser således, at det sociale miljø kan karakteriseres ved fire T'er: tryghed, travlhed, tid og tålmodighed.

De oplæringsansvarlige er generelt opmærksomme på og forsøger at skabe balance mellem tryghed og travlhed, idet der skal være tid til både produktion og elevens læring. Da eleven er uerfaren og skal have mere tid end de erfarne til at udføre arbejdsopgaverne, kræver det også tålmodighed af den oplæringsansvarlige og kollegaerne. Som det vil fremgå i beskrivelsen nedenfor, indgår T'erne som gennemgående fokuspunkter i oplæringsmiljøet. Det sociale miljø drejer sig om forskellige forhold, som vi har sammenfattet i følgende fire overskrifter:

1. Fra ung i skolen til voksen i oplæringen
2. At lytte til eleven
3. Balance mellem tryghed og udvikling
4. Det kollegiale fællesskab

### **Fra ung i skolen til voksen i oplæringen**

Når eleven bevæger sig fra skole til oplæring, ændres elevens rolle. Når vi i overskriften har skrevet fra ung til voksen, drejer det sig ikke om elevens alder men en ændring i ansvar, og at dette kædes sammen med at være voksen. Eleven overgår fra ikke at tage ansvar (selv om mange lærere nok kunne ønske det) til i oplæringen at skulle tage ansvar. Eleven skal fx tage ansvar for at møde til tiden, og, som det er fremgået ovenfor, forventes det også blandt en del af de interviewede oplæringsansvarlige, at eleven tager ansvar for både at skabe sammenhæng mellem skoleundervisningen og oplæringen og for i det hele taget at lære noget.

Rolleændringen drejer sig også om det sociale fællesskab, hvor eleven i skolen har deltaget i et skolefællesskab sammen med – i relation til erhvervet – andre novicer, kommer eleven til i oplæringen at deltage i et fællesskab med erfarne praktikere. Elever i oplæring lever et andet socialt liv end deres jævnaldrende:

*Det er løbende, der er trivselssamtaler, og specielt når de kommer hjem fra deres skoleophold [...]. Det er meget unge mennesker, og der foregår meget i deres liv. De er jo i et meget voksent liv, og det er deres venner måske ikke; de er mere på et studie, og de har jo heller ikke fri på samme tidspunkt. Og de har ikke fri i weekenden, hvor familien holder fødselsdage, og det kan være svært for dem at håndtere det, eller: "Hov det har jeg glemt at bede om fri om"; så dér skal vi også hjælpe dem lidt. (oplæringsansvarlig, Gastronom)*

Den oplæringsansvarlige har trivselssamtaler med sine elever, blandt andet fordi de som unge kan have svært ved at finde deres plads i oplæringen og i det voksne liv. Den oplæringsansvarliges betragtninger kan sammenstilles med udtalelsen fra læreren på Tandklinikassistentuddannelsen ovenfor, som fortæller sine elever, at de ikke kan forvente, at de kan blive veninder med deres kollegaer i oplæringen. Overgangen fra skole til oplæring kan således i værste fald betyde, at eleven hverken hører til blandt deres unge kammerater, som stadig er i gang med en skoleuddannelse, for i relation til dem er de blevet for voksne. Ej heller hører de til blandt deres kollegaer i oplæringen, hvor de opfattes som uerfarne og måske også umodne. Eleverne kan således befinde sig i et socialt limbo. Dette skal ses i forhold til, at eleverne tillægger de sociale fællesskaber i uddannelsen stor betydning, og at de forestiller sig, at de i oplæringen skal indgå i såvel faglige som sociale fællesskaber med deres kollegaer. Elevens ændrede roller, ansvar og sociale placering må således forventes at have betydning for elevens trivsel i oplæringen.

### **At lytte til eleven**

De oplæringsansvarlige er i interviewene blevet bedt om at fortælle, hvad de kommer til at tænke på, når de hører formuleringen 'at lytte til eleven'. For nogle oplæringsansvarlige er det at lytte til eleven tæt knyttet til at føle sig godt *tilpas*, som det fx fremgår her:

*Altså for mig er det jo en selvfølge, at hvis de ikke bliver hørt, så føler de sig jo heller ikke godt tilpas her. Det skal der være tid til. (oplæringsansvarlig, SSA)*

Ligeledes fremhæver denne oplæringsansvarlige, at 'at lytte til eleven' drejer sig om at mærke en *stemning*, hvor eleven oplever, at hun trygt kan spørge kollegaer til råds, hvilket eleven i nedenstående tilfælde derimod ikke har oplevet:

*At være åben over for dem, og at de kan komme til én, hvis der er noget. Det har hun [eleven red.] også gjort, hvor hun ikke følte sig hørt, og det kom hun og fortalte, og så snakkede vi om det. [...] Det er også en af grundene til, at jeg starter vores vejledning med at mærke stemningen, og hvordan har vi det? Er vi okay begge to? (oplæringsansvarlig, PAU)*

En anden opfattelse af 'at lytte til eleven' drejer sig om at være opmærksom på, at eleven kan have *behov for at lære* noget, fordi det at lære noget gør, at eleven føler sig kompetent og derfor tryk i fællesskabet. Eleven skal have mulighed for at udvikle sig, og det kan give den oplæringsansvarlige dårlig samvittighed, når hun ikke oplever at kunne tilbyde det:

*Det giver mig faktisk lidt dårlig samvittighed, fordi jeg ikke har så meget at byde på i den kolde afdeling, men udviklingen sker jo ved, at man finder tryghed på en arbejdsplads, og at man mere og mere selvstændigt kan stå med tingene og ved, hvordan det bliver produceret og lige præcis i x' tilfælde også har vist sig at være i stand til at vejlede andre. [...] jeg håber også, at hun selv kan mærke, at hun er blevet bedre. (oplæringsansvarlig, Gastronom)*

Den oplæringsansvarlige kobler oplevelse af tryghed til, at eleven oplever sig som kompetent. At føle sig tryk i noget drejer sig om at kunne magte eller mestre det. Således giver det ikke nødvendigvis tryghed, at man skånes for arbejdsopgaver (se nedenfor). Det at kunne mestre en arbejdsopgave styrker, som det også fremgår i kapitlet om lærerne, elevens self-efficacy, der gør denne sikker i udførelsen af arbejdsopgaver og dermed tryk.

At lytte til eleven kan også betyde at *inddrage eleven i det sociale fællesskab*. På spørgsmålet om, hvad denne oplæringsansvarlige tænker, når han hører formuleringen 'at lytte til eleven' siger han blandt andet:

*Jeg kommer til at tænke på, at det er en del af gamet, når man har elever. At det er simpelthen noget, man er nødt til at gøre. Og for mig er det ikke noget med, at vi sidder inde ved kaffebordet og skal sidde og kigge hinanden ind i øjnene og lytte til hinanden. Det er sådan mere, når vi går rundt og arbejder, så går man jo også og snakker sådan lidt frem og tilbage, så slår man ørerne ud og hører, hvad det er, der foregår. [...]. Selvfølgelig vil der altid være nogle relationer mellem arbejdsgiver og medarbejder og sådan, hvor man er nødt til at sige "det er sådan her, det er". [...] Når man kun har én, så er hun nødt til at gå til os, og vi er også nødt til at høre efter, hvad hun siger, [...]. Man er jo nødt til ligesom at få det til at fungere ud fra det, jo. (oplæringsansvarlig, Landbrug).*

I første del af citatet forbindes det at lytte til eleven med en pligt, man har som oplæringsansvarlig. Senere fremgår det, at man er nødt til at lytte for at trives i det lille sociale fællesskab: konen, manden og eleven. Den oplæringsansvarlige reflekterer endvidere over balancen mellem, at eleven på den ene side skal føle sig godt tilpas og på den anden side lære, hvad der er rigtig og forkert. Endelig fremgår det, at den oplæringsansvarlige gerne vil kombinere at lytte til eleven med udførelse af arbejdsopgaverne, hvilket kan skyldes, at han føler sig bedst tilpas sammen med eleven, når de arbejder. Andre oplæringsansvarlige har den modsatte opfattelse. Følgende oplæringsansvarlige opfatter travlheden på arbejdet som en forhindring for at have tid til at lytte til eleven. Den oplæringsansvarlige har først tid til at lytte til eleven, når de har trukket sig væk fra arbejdet:

*Det er et svært punkt [at lytte til eleven red.], men jeg synes i hvert fald, at vi gør alt for, at vi kan det. Når vi siger ja til, at vi kan have elever herovre, så skal vi også have plads til det, jo. Jeg ved godt, at der er travlhed lige nu fx, men så er vi gode til, at når vi er ude på legepladsen og siger: Ved du hvad, jeg beklager, at jeg ikke lige kunne lytte til dig og spurgte, om det kunne vente. Men nu er der plads til det. (oplæringsansvarlig, PAU)*

De to forskellige formuleringer af samspillet mellem at udføre arbejdsopgaver og at lytte til eleven kan være udtryk for forskellige opfattelser af, hvordan man skaber tryghed. Den første opfattelse er, at man får en tryk samtale, når man kombinerer samtalen med arbejdsopgaven, fordi man ikke etablerer en formel vejledningssituation. Den anden opfattelse er, at trygheden i samtalen sker ved at etablere et særligt rum for denne. Forskellene på de to opfattelser kan også afspejle forskellige opfattelser af, hvad god oplæring er. I den første opfattelse af oplæringen drejer det sig om, at eleven skal lære at udføre nogle arbejdsopgaver. I den anden om at lære ved at trække sig fra og reflektere over arbejdsopgaverne.

Der kan være en sammenhæng mellem de to tidligere omtalte yderpoler for skoleundervisningens relevans og forståelsen af, hvad det vil sige at lytte til eleven: I en oplæring med fokus på, at det at lytte til eleven er knyttet til udførelsen af arbejdsopgaverne, opfattes skoleundervisningen ikke som relevant for oplæringen. I den anden opfattelse af oplæringen lægges der vægt på, at eleven lærer ved at trække sig væk fra arbejdsopgaven og med viden fra skolen reflekterer over arbejdsopgaven. Denne sammenhæng er dog ikke undersøgt i projektet.

Som det også er fremgået i ovenstående citat, vanskeliggør travlhed på arbejdspladsen muligheden for at skabe tryghed og lytte til eleven. I den forbindelse forstår nogle af de oplæringsansvarlige formuleringen 'at lytte til eleven' som *at have tid til at oplære eleven*:

*Det er da virkelig vigtigt. Vi skal prioritere, fordi dagene går jo med alt muligt. Vi har selv lige lavet et oplæringsskema med alt det, de skal kunne. Sådan, så vi kan sige: Hvordan er det, hvordan er det? [...] Vi træner faktisk hele vinteren til vores travle sæson, fordi dér er der ikke tid til at lave noget om. Dér skal det bare køre. Elev x har ikke været i meget oplæring, men det starter nu, for nu er der tid, og nu kan vi noget andet, og det ved han også godt. (oplæringsansvarlig, Gastronom)*

Der er en klar adskillelse af travlhed og at lytte til eleven. Når der er travlt i højsæsonen, skal det bare køre på rutinen, og der er ikke tid til at overveje, om noget kan gøres på en anden måde. Der peges således på to former for oplæring. Den ene drejer sig om, at eleven indgår i arbejdsopgaverne og lærer rutinerne. Den anden drejer sig om, at der er tid til at stoppe op og sammen med eleven reflektere over arbejdsopgaverne og overveje, om de kan udføres anderledes. Sidstnævnte holdning fremgår også ovenfor hos en oplæringsansvarlig på PAU, hvor eleven bliver opfattet som en mulighed for at bryde og ændre rutiner. Citatet viser således, at oplæringen kan karakteriseres ved både en produktions- og en uddannelseslogik.

### **Balance mellem tryghed og udvikling**

Nogle oplæringsansvarlige forbinder tryghed med, at eleven ikke skal kastes ud på dybt vand. At blive kastet ud på dybt vand betyder, at eleven skal tage ansvar for arbejdsopgaver, han eller hun ikke er parat til:

*Jeg synes, at det er vigtigt, at det er noget, de føler sig trygge i. De skal ikke komme ud på dybt vand. [...] Jeg tænker, at det er en vurderingssag fra elev til elev. Og har man noget erfaring og noget med sig, så ville man jo nok også prøve lidt mere og kræve lidt mere, selvfølgelig i samarbejde med os. Støtte ham og guide ham i det. Jeg tænker jo, at det er vigtigt, at man får nogle succeshistorier ved ikke at stille for høje krav til dem til en start. Så er det bedre at starte lige så stille ud og så se hen ad vejen, hvor meget og hvor lidt. (oplæringsansvarlig, PAU).*

Den oplæringsansvarlige er optaget af at differentiere i forhold til elevens erfaringer og forudsætninger, fordi tryghed drejer sig om, at eleven oplever succes. Dette svarer til elevernes oplevelser, hvor vi anvendte Lev Vygotskys begreb 'den nærmeste udviklingszone' (Vygotsky, 1978) i forbindelse med, at nogle elever oplevede, at de fik denne støtte, mens andre oplevede at blive overladt til at klare arbejdsopgaver på egen hånd. Arbejdet med nærmeste udviklingszone er netop kendetegnet ved, at den lærendes zone for nærmeste udvikling er betinget af, at den lærende får vejledning eller støtte fra en mere erfaren. Tilpas støtte og vejledning indvirker positivt på oplevelse af tryghed, fordi eleven oplever både at kunne mestre en arbejdsopgave og at føle sig accepteret i det sociale fællesskab.

Men det kan være udfordrende at skabe balance mellem tryghed og udvikling:

*Vi lægger vægt på, at eleverne føler sig trygge og ikke kommer ud i noget, hvor de ikke synes, at de kan bunde. Det er jo lidt en balancegang, fordi vi også har nogle interne diskussioner om, hvordan vi faktisk skal håndtere den her opgave. Man kan sige, at vi har ligesom to hold: Vi har et hold, som synes, at de her elever skal nurses rigtig, rigtig meget og kun have begrænsede opgaver, indtil de kan de opgaver, og så bygger man langsomt ovenpå. Så har vi ligesom det andet hold, som måske gerne vil give lidt mere los [...] Jeg har selv været fortaler for en model, der hed, at jeg egentlig gerne ville kaste dem ud i lidt mere ad gangen, fordi jeg synes, at det her med at have en bred opgaveportfolio egentlig måtte være spændende; hvorimod hvis de kun havde de samme opgaver, og man hele tiden blev ved med at nurse for meget, så kunne den enkelte elev måske køre træt i det og opleve, at det var lidt for kedeligt. (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

Den oplæringsansvarlige sætter spørgsmålstejn ved, om tryghed betyder, at man skal skånes, og om man trives ved at blive skånet eller kører træt i de samme arbejdsopgaver. Den oplæringsansvarlige argumenterer for, at det er vigtigt, at eleverne udfordres, hvilket igen peger på sammenhæng mellem elevens nærmeste udviklingszone og tryghed; det drejer sig ikke kun om, hvor udfordrende arbejdsopgaverne er, men også om der er en mere erfaren til at støtte eleven.

Hvis tryghed betyder, at eleven skal skånes for arbejdsopgaver, kan det stille krav til den oplæringsansvarliges *tålmodighed*, som det fx fremgår i et interview med denne oplæringsansvarlige på Landbrug:

*[...] udfordringen ved at have en helt ung elev, det er nok, at det tager en del af vores tid også. Der er mange af de ting, eleven gør, som jeg kan gøre på den halve tid. Så kunne jeg også bare sige til mig selv: "Nej, hvad skal jeg også have en elev efter? For det kunne jeg bare selv gøre." Men det duer jo ikke. Man er også nødt til at sige, okay, det kan da godt være, at nu skal vi om og fodre kvier her; [...], jeg kan gøre det lige så hurtigt selv, som jeg kan tage med hende om og gøre det, men jeg kan også sende hende om og gøre det, og så tager det tre timer. Så går jeg*

*om og gør det sammen med hende, og så tager det lige så lang tid, som når jeg selv gør det. [...] Men, det er, fordi hun ikke magter opgaven rigtigt endnu, så man er nødt til at sige: Det tager den tid, det tager. [...] Så man er nødt til at have lidt tålmodighed med, at det tager lidt tid at få dem lært op. (oplæringsansvarlig, Landbrug)*

Den oplæringsansvarliges refleksioner viser, at han debatterer frem og tilbage med sig selv om på den ene side at acceptere vilkårene ved at have elev og på den anden side, at den oplæringsansvarlige – i hvert fald i begyndelsen – ikke har fået en arbejdsmæssig hjælp i eleven, men en medarbejder, der kræver, at man sætter ekstra tid af.

### **Det kollegiale fællesskab**

Som det fremgår i kapitlet om eleverne, indgår det som en central del i elevernes forventninger til og forestillinger om oplæringen, at de skal samarbejde med kollegaer. Imidlertid italesættes det kollegiale fællesskab relativt lidt i interviewene med de oplæringsansvarlige. Enkelte oplæringsansvarlige har dog fokus på dette. Fx svarer denne oplæringsansvarlige således på spørgsmålet om det kollegiale fællesskab:

*Det synes jeg jo er altafgørende, at man har det godt med personalet på sin praktikplads. Vi gør jo vores for at virke søde og imødekommende og være åbne. Det er ikke sjovt at skulle på arbejde, hvis man ikke har det godt med sine kollegaer. Det er lige så vigtigt at være positiv og åben over for nye mennesker. (oplæringsansvarlig, PAU)*

Det faglige er centralt i forbindelse med det kollegiale fællesskab, hvor de erfarne kollegaer kan være mestre for eleven, hvilket blandt andet kommer til udtryk i forbindelse med modtagelse af eleven i oplæringen:

*Der er mange gode kollegaer, som er klar til at byde ind med at være mentorer eller støtte de her nye folk. Så jeg oplever generelt, at mine kollegaer er ret glade for eleverne og ser dem som sådan, fordi der kan godt være en tendens til, at man som uddannet tandklinikassistent med mange års erfaring forholdsvis hurtigt danner sig et indtryk af den her nye og har en stærk holdning til vedkommende. Men der er lidt mere åbenhed omkring eleverne, fordi man respekterer, at de er i en uddannelsesproces. Så man kan ikke forvente noget af dem som sådan, og det er kun fedt, når de er med og kan hjælpe med det, de kan. Jeg tror også, at der er nogle, der føler sig dedikeret til at sige: "Vi vil gerne give vores knowhow videre til de her elever". (oplæringsansvarlig, Tandklinikassistent)*

Det er ifølge den oplæringsansvarlige vigtigt, at eleverne inkluderes i fællesskabet, selv om de ikke kan bidrage på samme måde som de erfarne. Den oplæringsansvarliges udtalelse kan forstås som en sammenligning mellem at modtage nye kollegaer og at modtage elever, hvor han i forbindelse med eleverne oplever en større imødekommenhed og accept blandt kollegaerne, fordi eleverne er under uddannelse. Med Lave og Wengers begreber er opfattelsen, at selv om eleverne er perifere, er de alligevel legitime deltagere i praksisfællesskabet (Lave og Wenger, 2003). Imødekommenhed over for eleverne kan skyldes, at kollegaerne godt kan lide rollen som mestre og rollemodeller. Åbenhed, accept og det at føle sig velkommen forventes at indvirke positivt på tryghed.



En anden betragtning på det kollegiale drejer sig om, at der på mindre virksomheder, fx inden for landbrug, ikke er så mange kollegaer. Faktisk kan den oplæringsansvarlige være den eneste kollega. Denne landmand reflekterer over, hvordan det kollegialt må være at være elev hos ham:

*For vores vedkommende kommer hun jo her, og vi har ikke andre ansatte, jo, så hun går utroligt meget med enten mig eller min kone. Det er mest mig, hun går sammen med. Kom hun nu et sted hen, hvor der var fem andre elever eller fem medarbejdere, så ville hun ikke gå så meget sammen med chefen, og jeg kan ikke vurdere, hvad der er nemmest. Altså unge mennesker er jo meget sociale i dag, så der er slet ingen tvivl om, at de rigtig gerne vil gå sammen [...]Og derfor tænker jeg heller ikke, hun skal blive her hele tiden, men jeg tror så måske, at hun lærer mere ved at være her, fordi hun lærer ikke det fra andre medarbejdere. (oplæringsansvarlig, Landbrug).*

Den oplæringsansvarlige er bevidst om, at eleven kan savne det kollegiale. Samtidig ser han en fordel ved, at eleven ikke oplæres af flere. Det fremgår ikke, om det er fordi oplæring fra flere medarbejdere kan forvirre eleven, eller om det er, fordi mester ved bedst. Uanset peges der på en sammenhæng mellem det kollegiale fællesskab og mulighed for faglig udvikling. En anden oplæringsansvarlig ser fordele i, at flere oplærer eleven:

*[...] altså der er nogle, der skal have sådan lige en i hånden hver dag, men det kan man jo ikke få. Men så får man lige snakket, og tit så er vi også begyndt at have dem samlet, for jeg synes tit også, det giver dem noget ro, at man også kan gå til hinanden engang i mellem, hvis der er noget, der er svært. Og det er ikke altid, jeg selv er med til det; det er også tit, jeg har kollegaer med, for det er så godt med forskellige øjne på. Jeg synes; det er godt for dem. (oplæringsansvarlig, SSA)*

Med udgangspunkt i at nogle elever har brug for tryghed ved at have ”en i hånden hver dag”, har den oplæringsansvarlige organiseret oplæringen, således at den styrker det kollegiale. Dels har den oplæringsansvarlige givet mulighed for, at flere elever kan samles på lærepladsen, dels at kollegaerne indgår i oplæringen. Også her udspringer den oplæringsansvarliges overvejelser af samspillet mellem travlhed og tryghed, idet den oplæringsansvarlige ikke har tid til at være ved elevens side hele tiden.

## Sammenfatning

Analysen af de oplæringsansvarliges opfattelser af, hvordan de kan understøtte elevernes overgang fra skole til oplæring, har været struktureret i to dele.

*Første del* drejede sig om det *faglige oplæringsmiljø* med fokus på skoleundervisningens relevans for oplæringen. På en dimension for de oplæringsansvarliges opfattelse af relevansen af skoleundervisning i forhold til oplæringen kunne vi beskrive to yderpunkter: ’skoleundervisningen er ikke relevant for oplæringen’ og ’skoleundervisningen er relevant for oplæringen’.

Når skoleundervisningen ikke opfattes som relevant for oplæringen, kan det enten være, fordi den oplæringsansvarlige opfatter, at det – i forhold til at skabe et godt oplæringsforløb for eleven – ikke spiller så stor en rolle, hvad eleven har lært forud for oplæringen, men mere om

eleven er indstillet på at engagere sig i oplæringen. Eller det kan være, fordi den oplæringsansvarlige ikke synes, at det, eleverne har lært i skolen, er relevant for oplæringen.

I det andet yderpunkt opfattes skolen som relevant for oplæringen. Skoleundervisningen kan være relevant i forhold til, hvordan opgaverne i oplæringen udføres. Her bestræber den oplæringsansvarlige sig på, at eleverne skal oplæres i det, de specifikt har lært i skolen. Eller den oplæringsansvarlige kan være generelt interesseret i at få viden om sit fag, og i at eleven med sin viden fra skolen kan bidrage til udvikling på arbejdspladsen. Som det fremgår i kapitlet om lærerne, er det i stor udstrækning skolens rolle at give eleverne generel viden og i mindre omfang specifik viden, der direkte kan anvendes på konkrete lærepladser. Det betyder, at på lærepladsen afhænger en understøttelse af elevernes oplevelse af meningsfuld sammenhæng mellem skole og oplæring blandt andet af, om den oplæringsansvarlige interesserer sig for og har indsigt i den generelle viden, skolen underviser i.

Der er en sammenhæng mellem de to yderpoler og de oplæringsansvarliges opfattelser af, hvem der har ansvaret for at skabe sammenhæng og kontakt mellem skole og oplæring. Opfattelsen af, at skoleundervisningen ikke er relevant for oplæringen, er således forbundet med en opfattelse af, at det er eleven, der har ansvaret for at inddrage læring fra skolen, og skolen, der har ansvaret for at skabe kontakt til oplæringen.

Ligeledes er opfattelsen af, at skoleundervisningen er relevant for oplæringen, forbundet med, at den oplæringsansvarlige også har et ansvar for at understøtte eleven i at kunne inddrage og anvende viden fra skolen. I denne yderpol lægges der vægt på at reflektere over sammenhænge mellem teori og praksis og på at samarbejde og have dialog med skolen. Skole og læreplads har et fælles ansvar for sammenhæng.

*Den anden del* drejede sig om det *sociale oplæringsmiljø*. Det sociale miljø i oplæringen fremstilles i interviewene som balanceringer mellem tryghed, travlhed, tid og tålmodighed. De oplæringsansvarlige lægger vægt på skabe balance mellem, at eleven på den ene side skal føle sig tryk og derfor ikke presses eller kastes ud på dybt vand. På den anden skal eleven tilskyndes og måske presses lidt til at udvikle kompetencer, dels fordi det styrker elevens self-efficacy, dels fordi eleven så kan bidrage til praksisfællesskabet i en travl hverdag. At have en elev kræver tid og dermed tålmodighed, hvilket kan være vanskeligt at få til at gå i spænd med travlheden på lærepladsen. Interviewene viser, at det ikke kun er den oplæringsansvarlige, der tager sig af elevens oplæring, men også kollegaerne. Dette kan bidrage til at løse udfordringen med travlhed og tid til eleven.

# REFERENCER

Antonovsky, A. (1987) *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass. Campione, Shapiro & Brown, 1995.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol Rev*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>

EVA, 2013; *Sammenhæng mellem skole og praktik Evaluering af skolers og virksomheders arbejde med at understøtte sammenhæng i tekniske erhvervsuddannelsers hovedforløb*. Danmarks Evalueringsinstitut.

Frandsen, T.K. & Aarkrog, V. (2024) *Ud- og indslusningsaktiviteter i overgang fra skole til oplæring. En undersøgelse af erhvervsskolernes udslusnings- og oplæringsstedernes indslusningsaktiviteter i overgangen fra skole til første oplæringsperiode*. DPU. CEVEU [Center for viden om erhvervsuddannelser \(ceveu.dk\)](http://ceveu.dk).

Halkier, B. (2010) *Fokusgrupper. I: Kvalitative metoder – en grundbog*. S. Brinkmann og L. Tanggaard red. København: Hans Reitzel.

Hanssen, G. (2024) *Meningsfulle sammenhænger. -en intervjustudie av ulike aktørers perspektiv på koherens i fag- og yrkesopplæring*. Ph.d.-afhandling NTNU.

Henriksen, J., Glavind, J.G. & Noer, V.R. (red.) (2022) *Simulationsbaserede undervisningsmetoder – fra teori til praksis*. Gads Forlag.

Juul-Wiese, T., Hersom, H., Kamstrup, A.K. & Christensen, M. K. (2025) *Læring på lærepladsen (under udarbejdelse)*

Jørgensen, C.H. red. (2011) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.

Kamstrup, A. K. (2023). Samskabende perspektiver på teori og praksis i erhvervsuddannelserne. *Unge Pædagoger*, nr. 1. 2023

Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.

Louw, (2015) *Mod en tættere kobling mellem skole og praktik Erfaringer fra 21 forsøgs- og udviklingsprojekter på 18 erhvervsskoler*. Aalborg Universitet.

Louw, A. (2017). Kobling mellem skole og praktik på erhvervsuddannelserne. I: K.E. Andreasen & H. Duch (2017) *Forandringer i ungdomsuddannelserne. Overgange og indsatser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Louw, A., Mahler, A. & Thomsen, E. (2024) *Hvordan giver det mening at være ung på EUD? Om hvordan unge under 25 år på erhvervsuddannelserne skaber mening i spændingsfeltet mellem skoledelen på grundforløbet og deres ungdomsliv*. CEVEU, CEFU (in press)

Mariager-Anderson, K. Gottlieb, S. Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2019) *At Blive på sporet. Nye perspektiver og bæredygtige løsninger på uddannelsesfrafald for unge voksne*. DPU, Aarhus Universitet.

Nielsen, K. & Kvale, S. (red) (2003) *Praktikkens læringslandsskab* Akademisk Forlag.

Nielsen, K.T.P., Louw, A. & Katznelson, N. (2021). *Plads til at lære på arbejdspladsen. Dannelse i mødet mellem unge og arbejdsmarkedet*. CEFU, Aalborg Universitet.

Persson, J. (1995) *Kontekstens betydning for transfer*. Kandidatafhandling. Københavns: Handelshøjskolen.

Ravn, I. (2008) Mening i arbejdslivet – definition og konceptualisering. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 10(4), 59-75.

Ravn, I. (2021) *Selvbestemmelsesteorien. Motivation, psykologiske behov of sociale kontekster*. Hans Reitzels Forlag.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2017) *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wahlgren, B. & Aarkrog, V. (2012). *Transfer Competence i en professionel sammenhæng*. Aarhus Universitetsforlag.

Aarkrog, V. (2019) Interrelation of general education and VET. Understandings, functions and pedagogy. Kapitel i: Guile, D. & Unwin, L. (Eds.) *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, London: Wiley Blackwell, (275-292).

Aarkrog, V. (2023) "Hvis de vil have flere ind på den her uddannelse, så skal der mere af det her simulation". *En undersøgelse af elevers læring i simulation som tredje læringsrum i social og sundhedsuddannelsen*. DPU/ Aarhus Universitet.

Aarkrog, V. & Kamstrup, A.K. (2023) *Meningsfuldhed for elever på erhvervsuddannelserne. Et pilotprojekt som del af forskningsprojektet, Skabelse og oplevelse af meningsfuldhed i overgang fra skole til oplæring*. CEVEU. DPU/AU og NCE/KP.

Aarkrog, V. & Wahlgren, B. (2020) *Videnskortlægning. Undervisningsmiljø i erhvervsuddannelserne* DPU, Aarhus Universitet.

Aarkrog, V. & Wahlgren, B. (2022) *Sammenhæng mellem teori og praksis i erhvervsuddannelserne*, Pædagogisk Indblik, DPU, Aarhus Universitet.

Rapporten er udarbejdet i regi af Center for Viden om Erhvervsuddannelserne (CEVEU). CEVEU er et tværinstitutionelt forskningssamarbejde bestående af Københavns Professionshøjskole, Aalborg Universitet, Aarhus Universitet og Tænk tanken DEA. CEVEU er finansieret af Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag (AUB).