

**Afsluttende rapport**  
**Projekt 3.2**

**Udvikling af erhvervsuddannelsernes praktikværter  
kompetencer i ungdomsvejledningen**

**Rapporten er udarbejdet af:**

**Jette Larsen**  
**Rita Buhl**  
**Morten Piil Hansen**

## INDHOLD

<b>1. UDVIKLING AF ERHVERVSUDDANNELSERNES PRAKTIKVÆRTERS KOMPETENCER I UNGDOMSVEJLEDNINGEN.....</b>	<b>4</b>
<b>2. OPSAMLING AF VIDEN OG ANBEFALINGER FRA FORSKNING, FOU-PROJEKTER M.M.....</b>	<b>5</b>
FRAFALD .....	5
SKOLE, VIRKSOMHED OG IDENTITET .....	6
UDVALGTE TEORETISKE FORSTÅELSER AF LÆRINGEN I PRAKTIKKEN I RELATION TIL DET VEJLEDNINGSFAGLIGE.....	8
”Mesterlæreteori – situeret læring” .....	8
Praksisfællesskaber og deltagerbaner.....	9
IDENTITET I PRAKSIS .....	9
Udvikling af personlige kompetencer i praktikken .....	10
TEORIERNES IMPLIKATIONER I RELATION TIL VEJLEDNING .....	12
KARRIERELÆRING OG VEJLEDNING I PRAKTIKKEN.....	13
Savickas: Karrierekonstruktion og -udvikling.....	13
Karrierekonstruktion og udviklingsopgaver.....	14
Anvisninger for vejledning, der kunne være relevant .....	15
REDSKABER TIL VEJLEDNING: UDDANNELSESPLAN M.M. ....	15
OPLÆRERNE OG DERES KOMPETENCER .....	16
<b>3. FORTÆLLINGER OM SEKS FORSKELLIGE VIRKSOMHEDERS VEJLEDNING .....</b>	<b>18</b>
VEJLEDER/OPLÆRER I KÆDEBUTIK .....	19
Jobbets indhold .....	19
Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?.....	19
Hvad er oplæreres mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges? .....	20
Vejledningsrelateret samarbejde .....	20
VEJLEDER PÅ STOR HØJTEKNOLOGISK VIRKSOMHED .....	20
Jobbets indhold .....	21
Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?.....	21
Hvad er vejlederens mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges? .....	22
Vejledningsrelateret samarbejde .....	22
<u>ET</u> OPLÆRERTEAM MED PRAKTIKANSVAR PÅ EN STØRRE INDUSTRIVIRKSOMHED .....	22
Jobbets indhold .....	22
Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?.....	23
Hvad er oplærernes mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges? .....	24
Vejledningsrelateret samarbejde .....	24
PRAKTIKANSVARLIG PÅ EN STØRRE INDUSTRIVIRKSOMHED .....	24
Jobbets indhold .....	24
Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?.....	25
Hvad er oplærernes mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges? .....	25
Vejledningsrelateret samarbejde .....	25
MESTER/VEJLEDER I LILLE HÅNDVÆRKS VIRKSOMHED .....	26
Jobbets indhold .....	26
Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?.....	26
Hvad er oplærerens mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?.....	26
Vejledningsrelateret samarbejde .....	27
PRAKTIKVEJLEDER PÅ SYGEHUS.....	27
Jobbets indhold .....	28

Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det? .....	28
Hvad er oplærers mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges? .....	29
Vejledningsrelateret samarbejde .....	29
<b>4. HORIZONTAL ANALYSE AF DE SEKS FORTÆLLINGER.....</b>	<b>29</b>
OM INDHOLDET I JOBBET .....	29
Formelle opgaver .....	30
Opdragelse/socialisering til virksomhed og voksenliv .....	30
Afskærmning og skabelse af læringsrum .....	31
Coaching .....	32
OM HVAD DER ER VIGTIGT FOR DEN UNGE, FOR VIRKSOMHEDEN OG FOR SAMFUNDET, OG OM HVORDAN MAN UDVIKLER DET .....	32
Selvtillid, selvstændighed, sociale kompetencer .....	32
Faglig stolthed som en del af selvtilliden .....	34
Omsorg og differentiering .....	34
Social ansvarlighed .....	35
OM MÅL OG INTERESSER OG KOMPETENCER, DER ANVENDES .....	36
Mål og interesser .....	36
Kompetencer .....	38
OM SAMARBEJDE .....	39
Godt samarbejde .....	40
Problematiske samarbejde .....	41
Internt samarbejde .....	41
KOMPETENCEPROFIL OG KOMPETENCEUDVIKLING .....	41
<b>5. SAMMENFATNING AF EMPIRI I RELATION TIL TEORI .....</b>	<b>43</b>
Praksisfællesskaber og identitet .....	44
Fagidentitet og fagstolthed .....	45
Karierekonstruktion og udvikling i praktiken? .....	46
Identificerede vigtige kompetencer .....	46
Praktikansvarliges/oplæreres vejledningsfaglige kompetenceudvikling .....	47
<b>6. TIL INSPIRATION.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERENCER.....</b>	<b>48</b>

# Udvikling af erhvervsuddannelsernes praktikværterers kompetencer i ungdomsvejledningen

Af: Jette Larsen, Rita Buhl og Morten Piil Hansen

## Indledning og læsevejledning

Denne artikel er et resultat af projektet ”Udvikling af erhvervsuddannelsernes praktikværterers vejledningskompetencer i ungdomsvejledningen” i VUE – Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning.

Projektet har villet udforske og identificere den vejledning, der finder sted i praktikperioderne – med henblik på at styrke praktikværterernes vejledningsfaglige kompetencer. Vi har haft særligt fokus på at undersøge, hvordan ungdomsvejledningsaspektet kommer til udfoldelse i praktikperioderne. Hvordan forstår og arbejder ”gode” uddannelsesansvarlige eksempelvis med fagidentitet, arbejdskultur, jobperspektiv, fastholdelse, samarbejde med erhvervsskolen og med relationerne mellem ungdomsliv, uddannelsesliv og arbejdsliv.

Der er stort frafald i erhvervsuddannelserne. Praktiktiden udgør en væsentlig andel af uddannelsen, men den er tyndt beskrevet og udforsket. Vores mål har været at komme tættere på hvilken vejledning, der rækker ud over den faglige oplæring, som virksomhederne tilbyder de unge, mens de er i praktik.

Projektet har omfattet et litteraturstudium, der har samlet, hvad der er skrevet om frafald, samspil mellem skole og virksomhed og oplærerkompetencer med fokus på vejledning/behov for vejledning i praktikken. Dette præsenteres i afsnit 2 og kan læses særskilt, hvis man ønsker at få opsamlet undersøgelserne på området.

I projektets empiriske del har vi gennemført en kumulativ narrativ interviewserie med oplærere/vejledere på seks forskellige virksomhedstyper, omfattende forskellige fag og traditioner, offentlig/private virksomheder, mands-/kvindedominerede virksomheder og med forskellig virksomhedsstørrelse. De deltagende virksomheder er udvalgt ud fra at være anerkendte som gode praktikpladser. Nogle af dem har været ”årets læreplads”, andre har været fremhævet i andre undersøgelser eller sammenhænge. Fælles for dem er også, at de ikke har frafald.

Vi har forsøgt at inddrage deltagerne som både informanter på og medundersøgere af egen praksis, således at der sker en datagenerering frem for blot en dataindsamling. Ud fra fortællingerne og interviewene forsøger vi at identificere, hvilke former for ’ungdomsvejledning’, der anvendes i feltet, og hvordan oplærerne italesætter den. Herunder hvilke kompetencer, der kræves.

Samtidig skulle projektets metode skærpe oplærernes bevidsthed om, hvad og hvordan vejledningen foregår eller ikke foregår, skabe grundlag for en fælles proces med at formulere 'den ideelle vejledning' og de kompetencer, der er en forudsætning for at gennemføre den. Alt dette præsenteres dels i afsnit 3, hvor de enkelte oplærere præsenteres, dels i afsnit 4, hvor deres fortællinger analyseres på tværs, og afsnit 5, hvor empirien relateres til vores teoretiske grundlag.

Sluttelig præsenteres inspiration til udvikling af praktikværterens kompetencer og af vejledningen i praktikperioderne i afsnit 6.

Disse afsnit kan læses uafhængigt af hinanden.

## **2. Opsamling af viden og anbefalinger fra forskning, FoU-projekter m.m.**

Vi har villet udforske og identificere den vejledningspraksis, som ligger ud over den egentlige uddannelses-/praktikvejledning, der finder sted i praktikperioderne. Som baggrund for dette opsummeres her tidligere forskning, FoU-projekter m.m. om frafald, skole-virksomhedssamspil og oplærerkompetencer, der kunne have relevans for vejledningen i praktikken.

En af vores forforståelser er, at det vejledningsfaglige i dagligdagen på praktikstedet er mere eller mindre integreret i både det uddannelsesmæssige og det helt uformelle samspil. Det bliver særlig relevant at identificere former for vejledning, der rækker ud over praktikvejledning, forstået som faglig oplæring. Indledningsvist vil vi søge efter 'ungdomsvejledning/livsvejledning' som vejledning, der rækker ud over lærepladsens kontekst eller omvendt inddrager de fællesskaber, eleven deltager i udenfor arbejdet<sup>1</sup>, i lærepladsens kontekst.

Dette arbejde beskæftiger sig ikke med, hvad den konkrete faglige oplæring skal omfatte, eller hvordan den skal foregå, og hermed vil vi også udelade de mange løsningsmodeller til koordinering af det rent faglige skole-virksomhedssamspil.<sup>2</sup>

### **Frafald**

Der er stort frafald i erhvervsuddannelserne. Koudahl 2005 præsenterer en opsamling og analyse af tidligere rapporter om frafald. Indledningsvis kommenteres en tidligere opsamlingsrapport fra 2001<sup>3</sup>, der på daværende tidspunkt bl.a. konkluderer, at

---

<sup>1</sup> Inspireret af Lave og Wenger, især Wengers tanker om praksisfællesskaber og Savickas

<sup>2</sup> Se Bjerre m.fl. (2002) Lundsgaard (2005), Gottlieb og Götzsche (2001), Hansen (2004), Wilbrandt (2002), Aarkrog (1997, 1998, 2000, 2001)

<sup>3</sup> Andersen, O.D. (2001): Frafall i erhvervsuddannelsernes praktikdele – en synteserapport. DEL

*”det gensidige kendskab mellem elever og virksomheder er for ringe, ligesom den gensidige kommunikation. Desuden at en stor gruppe elever har savnet vejledning og støtte i praktiken.”*

Anbefalingerne fra 2001-rapporten er stort set ikke blevet implementeret, konstaterer Koudahl. Dog er der sket en styrkelse af vejledningsindsatsen gennem indførelse af kontaktlærerordningen og elevens personlige uddannelsesplan. Koudahl anfører, at der nok stadig er et stykke vej, før man kan tale om et godt samspil mellem virksomheder og erhvervsskoler. F.eks. anføres det, at virksomhederne ikke har nogen klar og entydig opfattelse af erhvervsuddannelserne som en del af ungdomsuddannelsessystemet. Rapporten opsummerer, at det ikke har været muligt at finde meget materiale, der beskæftiger sig med frafaldet i erhvervsuddannelsernes praktikdele. Men det, der kan udtrages er, at det er af afgørende betydning, at der eksisterer en kontinuerlig kontakt mellem skolen og praktikvirksomheden gennem hele forløbet, og at denne kontakt kan varetages af elevens kontaktlærer.

Der er generelt en formodning om, at noget af frafaldet har sin rod i en manglende sammenhæng mellem uddannelsens skole- og praktikdel. Der er i årenes løb skrevet mange papirer, der kredser om samspillet og sammenhængen mellem skole og praktikdel i erhvervsuddannelserne. Den store interesse afspejler, at forholdet ikke opleves uproblematisk, hverken af elever, virksomheder, skoler eller uddannelsesplanlæggere. I det følgende ridses problemstillingen op; der henvises til litteraturlisten for uddybning.

## **Skole, virksomhed og identitet**

I en opsamling og analyse af FoU-projekter, ”Skole-virksomheds-samspillet som indsatsområde”, konstaterer Bjerre m.fl. (2002), at en vigtig ”grundpille” i et vekseluddannelsessystem er, at skoledelen og praktikdelen ”spiller godt sammen”, men at det i praksis ofte ikke er så nemt, som det lyder. Christensen m.fl. (2000) citeres for, at man til trods for en 200-årig historie for vekseluddannelsesformen endnu ikke har fået løst problemerne i forbindelse med samspillet mellem virksomhedsdelene og skoledelene af uddannelsen.

Aarkrog (2001) fremhæver, at noget af årsagen ligger i forskellige syn på, hvilken helhed der skal skabes. Fra skolerne ses erhvervsuddannelserne som ungdomsuddannelser, og skolens funktion er at sikre, at kravene til en sådan opfyldes. Derfor er helhed for skolen et spørgsmål om, at der er sammenhæng mellem skoledelens elementer, hvor virksomhedens funktion ses som pædagogisk i forhold til at styrke elevernes motivation for at gennemføre uddannelsen. Set fra virksomheden er skolens funktion derimod at tilrettelægge undervisning med udgangspunkt i branchens arbejdsopgaver og arbejdsorganisering.

Hansen (2004) peger på noget lignende: Parterne inden for de traditionelle håndværk og industriens lærlingeuddannelser har en underliggende antagelse om, at skolen leverer viden, kundskaber og færdigheder på det generelle plan, og virksomhedens opgave er på baggrund heraf at give eleverne rutine. I forlængelse heraf hersker der et ”leverandør-kundeforhold” mellem skolen og virksomhederne (som når man eksempelvis køber et VUC-kursus til sine medarbejdere). Dermed er der ikke tale om en egentlig vekseluddannelse, påpeger Hansen! Desuden

fremhæver han, at virksomhederne ikke skelner mellem praksis og praktik. Det støttes af Gottliebs og Götzsches (2001) undersøgelse, idet ingen af de virksomheder (kokke og automekanikere), der indgik i undersøgelsen, havde en plan for elevens praktik.

Bjerre m.fl. (2002) opsummerer: Skole- og virksomhedskultur er indbyrdes meget forskellige, og begge skal blive bedre til at matche ”ungdomskulturen”<sup>4</sup>, hvormed menes, at de unge vil mødes med respekt og anerkendelse og have ansvar, og at eleven skal understøttes i sin pendlen mellem to meget forskellige kulturer.

Sidstnævnte forhold fremstår også som væsentligt i ph.d.-projektet ”Unge oplevelse af vekselluddannelsen” (Larsen 2005). Det var påfaldende, at de unge (mænd) var meget optagede af identitetsovervejelser især i forhold til deres praktikoplevelser, uden at nogen talte med dem om det. Dette kunne betyde, både at de ikke fik konkret vejledning, og at de følte sig udenfor uden mulighed for fællesskab, der måske kunne være medvirkende til, at de blev fastholdt.

Larsen (2005) vurderer, at det giver en særlig dimension i mulighederne for de unges identitetsudvikling, at uddannelsen veksler mellem dele, der er tilrettelagt efter henholdsvis arbejdspladsernes og skolens logik. Skoledelen (under Reform 2000) søges tilpasset, hvad man kalder ’zappergenerationen’ med vægt på individuelle valg og fokus på egen interesse og læring, mens aktiviteten på arbejdspladsen i høj grad styres af de opgaver, der skal udføres i den givne produktion. Skolen og arbejdspladsen modarbejder måske direkte hinanden i indstillingen til ønskværdige kompetencer, arbejds- og omgangsformer. Skolens indgange er blevet gjort brede, for at eleven ikke skal låses fast – på den konkrete arbejdsplads er der brug for kunnen i den konkrete kontekst. Skolen forsøger at uddanne til en ukendt fremtid, arbejdspladsen skal løse dagens opgaver.

Men omvendt: Man kunne tænke sig sammenhæng mellem skole og praktik som en form for komplementaritet, som mulighed for udvikling af ’parallelkvalifikationer’ – ikke så meget som en direkte kombination og anvendelse af viden, men som forskellige forhold/erfaringer/oplevelser, der hver især gav mening, som havde betydning for elevens identitetsdannelse og udvikling (Nielsen 2004 og Larsen 2004).

Jørgensen (2004) konstaterer, at det er deltagerne, der skal binde de to læringsmiljøer sammen – hvis de kan forene dem i et personligt livsperspektiv. Det er ikke så enkelt, da en erhvervsuddannelse ikke mere nødvendigvis fører til et bestemt arbejde og position – og slet ikke livsvarigt. Valg af arbejde og uddannelse i dag er også led i en reflektiv selvuddannelse, og uddannelse er ikke en afsluttet fase i ungdommen, men en tilbagevendende aktivitet over større dele af livsløbet. Jørgensen foreslår en fastholdelse af, hvad han kalder erhvervsfagernes centrale principper, herunder en fagidentitet, der giver mulighed for at opleve en personlig mening med arbejdet, som kan omfatte: At opleve fagstolthed, at opleve sig kompetent og værdsat og at føle glæde ved arbejdet som en skabende, kropslig og sanselig udfoldelse.

I det følgende vil vi arbejde ud fra forståelser, hvor læringsmiljø og elevens subjektive tilgang og identitetsudvikling er af vital betydning for, hvad man har mulighed for at lære. I denne

---

<sup>4</sup> Vores gåseøjne. Man kan diskutere, om det giver mening at tale om ”ungdomskulturen” i ental.

forståelse bliver vejledning i relation til identitetsudvikling en mere eller mindre integreret del af læringsmiljøet.

## Udvalgte teoretiske forståelser af læringen i praktikken i relation til det vejledningsfaglige

Allerede Rasmussen (1985) beskæftiger sig med fagidentitet og kulturformer som afgørende for lærlinges udvikling. Begrebet fagidentitet beskrives som en voksende oplevelse af at tilhøre en bestemt social kategori og etablering af en opfattelse af, hvem man selv er. Der skabes en bevidsthed om ens rolle som kommende faglært arbejder, der indeholder nogle forskrifter for, hvad der er rigtigt og forkert. Foruroligende er Rasmussens illustration af, hvordan de ”dårliche” praktikpladser kan få betydning for de unge og hele deres identitet i lang tid frem, hvilket siden er blevet bekræftet (med moderationer) i en opfølgende undersøgelse.

Undersøgelser peger på praktikuddannelsen som den vigtigste del af uddannelsen, tolket i forhold til oplevet udbytte samt betydning for fagidentitetsdannelsen. Og dermed formodentlig også af størst betydning for om eleven gennemfører uddannelsen.

På RUC har flere forskere arbejdet med en livshistorisk tilgang for at forstå unges oplevelse af og udbytte af at gennemgå en vekselluddannelse.<sup>5</sup> Livshistorien indeholder det subjektive perspektiv og en bredere kontekstualisering af de problemstillinger, der behandles. Interessant i vejledningsmæssig henseende er, at der sættes fokus på ”identitet”, når der studeres vekselluddannelse. Det gøres også i ”mesterlærepedagogikken”, som i forskellige aftapninger har været en inspirationskilde til forskningsprojekter inden for erhvervsskoleområdet. Bl.a. har Wilbrandt (2002) studeret vekselluddannelse i håndværksuddannelser.

### ”Mesterlæreteori – situeret læring”

Vi vil her opridsede noget af vigtigste i teorierne om situeret læring. Netop i forhold til udvikling af identitet i forbindelse med uddannelse på arbejdspladsen tilbyder disse teorier detaljerede studier, man kan lade sig inspirere af.

Ifølge Lave og Wenger (1991) resulterer ”det klassiske læreforhold” i, at personen ændres, inkl. erhvervsen af et socialt sprog og en kompleks transformation af opførsel og attituder. At lære at tale, som mesteren taler, er en vigtig del af læreforholdet, som kan ændre den måde, man tænker på, til måder, der er i overensstemmelse med det fællesskab, lærlingen er på vej ind. Der lægges stor vægt på det sociale og den lærende som en del af en fælles kultur.

At skabe identiteter gennem deltagelse er en social proces, hvor ét aspekt er at få større videnskabsmæssige færdigheder, siger Lave. Hvem man er ved at blive, når man giver sig af med det sociale livs daglige gøremål, former på afgørende og fundamental vis, hvad man ”ved”. Læring kan forstås som led i subjektets skiftende deltagelse i bevægelse gennem mange forskellige kontekster i deres daglige tilværelse. Man foretager sig noget på måder, der gradvis ændrer, hvordan man er objektivt, hvorledes man forstås af andre, og hvorledes man forstår sig selv som et socialt placeret socialt subjekt.

<sup>5</sup> Andersen (2001), Larsen, L. (2003, 2003a), Larsen, J. (2003, 2005, 2006), Liveng (2004)

Teorien om deltagerbaner indebærer, at læring ikke kun er socialisation til at ”blive ligesom” i en given kontekst, men kan række derudover på mangfoldige måder. Det er interessant i relation til vejledning, at læring forstås som led i subjekters skiftende deltagelse i bevægelse gennem mange forskellige kontekster i deres daglige tilværelse:

*”Deltagerbaner i det sociale rum antyder et projekt, hvis fokus ikke gribes og begrænses af et enkelt miljø. For at forstå læring må man fokusere på transformationsprojekter af et omfang, der kan forventes at engagere deltagerne i skiftende værensformer og skiftende forståelser af, hvem de er, og hvad de giver sig af med.”<sup>6</sup>*

### **Praksisfællesskaber og deltagerbaner**

Når vi eftersøger en vejledning, der rækker ud over elevens kvalificerede deltagelse i den aktuelle kontekst, kan Wengers (1999) teori udvide forståelsen. Her tales både om forskellige former for og mål med deltagelsen i fællesskaberne.

Praksisfællesskab forstås som en enhed, der forbinder praksis og fællesskab gennem gensidigt engagement, en fælles virksomhed og et fælles repertoire af stile og diskurser. Det gensidige engagement er afgørende, men det er ligeså meget et spørgsmål om diversitet som om homogenitet. De forskellige identiteter bliver godt nok forbundet og artikuleret gennem gensidigt engagement, men de fusionerer ikke. Derfor er fællesskaber, der deler praksis, ikke pr. definition harmoniske. Kompetent medlemskab indebærer, at man udvikler gensidigt engagement, dvs. evne til at etablere relationer, ansvar for opgaven og bidrage til dens løsning og evne til at give historien ny meningsfuldhed.

### **Identitet i praksis**

Wenger placerer begrebet identitet som omdrejningspunkt mellem det sociale og det individuelle. Personen og fællesskabet konstituerer gensidigt hinanden. Man både tager eksempelvis etiketten ”bager” og giver denne etiket mening gennem deltagelse i praksis, ved at gøre, som bagere gør, blive behandlet, som de bliver behandlet, danne de fællesskaber, de danner, og give personlig mening til alle aspekterne. ”At være medlem af et praksisfællesskab” oversættes til ”identitet som en form for kompetence”. Men da vi ikke tilbringer hele livet (eller dagen) i det samme praksisfællesskab, er identiteten ikke givet med opnåelse af én form for kompetence.

Han opstiller en række paralleller mellem praksis og identitet:

*Praksis som:*  
 forhandling af mening  
 fællesskab  
 delt læringshistorie  
 grænser og landskab

*Identitet som:*  
 forhandlet erfaring af selv  
 medlemskab  
 læringsbaner  
 neksus af multimedlemskab

---

<sup>6</sup> Lave 1999, s 53

konstellationer  
kalt

tilhører defineret globalt, men erfaret lo-

Wenger ser personlig identitet som sammenvævet af successive former for deltagelse. Identitet skal ses som en sammenhæng af multimedlemsskab, og som sådan er identitet ikke en enhed, men heller ikke simpelt fragmenteret. En slags puslespil, foreslår han.

Vi opfører os ofte meget forskelligt i hvert af fællesskaberne, konstruerer forskellige aspekter af os selv og opnår forskellige perspektiver. Det kræver konstruktion af en identitet, som inkluderer disse forskellige måder for deltagelse i én sammenhæng. Det bliver nødvendigt for den enkelte at finde veje, hvorpå de forskellige former for medlemskab sameksisterer, hvad enten processen fører til succesfuld resolution eller konstant kamp. Dette kræver arbejde og er centralt og den vigtigste udfordring, når vi bevæger os fra et fællesskab til et andet, mener Wenger.

Én sammenhængende identitet er nødvendigvis en blanding af at være inde og være ude, siger Wenger. Man kan deltage på forskellige måder/tage forskellige baner i relation til deltagelse i et praksisfællesskab. Wenger<sup>7</sup> opridser en række:

- Perifere baner
- Indadgående baner
- Insider-baner
- Grænsebaner
- Udadgående baner

De indadgående baner svarer til det klassiske læreforhold, hvor man er rettet mod at blive ”fuldgyldige medlemmer”. Udadgående baner retter sig mod en anden fremtid, f.eks. som afsæt for en anden uddannelse. Banerne giver deltagerne meget forskellige perspektiver på deltagelse og identitet i arbejdet. På stedet er der ”traditionelle” muligheder at indgå på: Paradigmatiske baner, kalder Wenger dem. Men der skal også være plads til, at de nye kan være der og finde deres unikke bane.

### **Udvikling af personlige kompetencer i praktikken**

På baggrund af empiriske studier baseret på en situeret forståelse af læring konkluderer Wilbrandt (2002)<sup>8</sup>:

1. At uddannelsen får en væsentlig betydning for retningen af lærlingenes personlige og identitetsmæssige udvikling
2. At de faglige læreprocesser, som uddannelsen har som mål at understøtte, i meget høj grad influeres af de personlige udviklingsprocesser

Mestre, lærere og svende oplever, at der er stort behov for at støtte disse processer, at det er nødvendigt at ”opdrage” lærlingene. Lærlingene oplever selv en høj grad af personlig udvikling gennem uddannelsesforløbet.

---

<sup>7</sup> Wengers (1999), s. 180

<sup>8</sup> Wilbrandt (2002), s. 148

Lærlingene oplever en modning som en integreret del af at blive ældre, flytte hjemmefra, tjene sine penge selv, evt. flytte sammen med en kæreste, at blive 18 år osv. Alt sammen sker parallelt med den faglige oplæring, og det kan være svært at adskille forskellige sider af denne udvikling fra hinanden. Lærlingene mener selv, at det hænger sammen med livet i praktikken.

Wilbrandt oplister en række områder, hvor lærlingene oplever personlig udvikling:

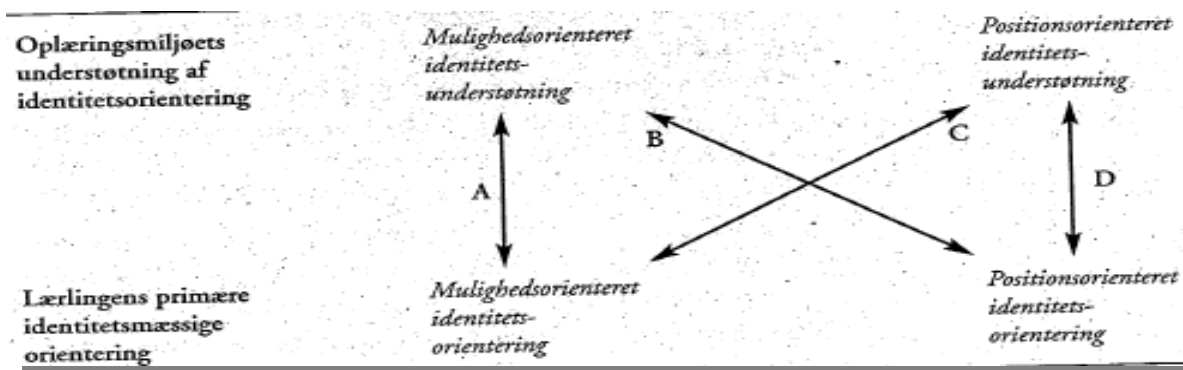
- Selvtillid, selvforståelse (og selvværd)
- Holdning og indstilling til deres uddannelse
- Intention, mål og uddannelsesmæssig motivation
- Selvstændiggørelse
- Ansvarlighed

Disse udviklingsprocesser gør lærlingene i stand til generelt at fungere i såvel privatliv som arbejdsliv. Et af aspekterne er udvikling af faglig identitet, men der synes at være forskel på indholdet og substansen i denne identitetsmæssige forankring, finder Wilbrandt, hvilket matcher fint med Rasmussens undersøgelser og den livshistoriske tilgang. Wilbrandt mener i sin undersøgelse at kunne pege på to identitetsmæssige orienteringsretninger:

- En gruppe, der primært orienterer sig mod at kunne udfylde en bestemt social position i et fællesskab. For dem er det vigtigt at kunne indgå i et praksisfællesskab med gensidig anerkendelse og klare positioner for alle deltagere
- En gruppe, der orienterer sig mod en vifte af muligheder

Hvis analysen er rigtig, åbner den interessante perspektiver for vejledningen. Hvis man orienterer sig mod etablering af identitet gennem åbning af nye muligheder, vil man være åben for og have behov for både andet indhold og anden metode i vejledningen, end hvis man primært orienterer sig mod etablering af identitet gennem udfyldelse af social position. Wilbrandt nævner, at orienteringen formodentlig også vil have betydning for, hvordan man selv forvalter sit eventuelle job som oplærer.<sup>9</sup>

Wilbrandt viser en interessant figur<sup>10</sup> om samspillet mellem, hvad han kalder lærlingens ”primære identitetsorientering” og oplæringsmiljøets understøttning af identitetsorientering. Han skelner mellem mulighedsorienteret og positionsorienteret identitetsunderstøttning fra



<sup>9</sup> Her forudsættes at den samme orientering bevares – det er vel langt fra givet?

<sup>10</sup> Wilbrandt (2002), s. 161

virksomhedens side og mulighedsorienteret, henholdsvis positionsorienteret identitetsorientering fra lærlingens side. Kombinationerne kan så opleves som ”harmoniske” eller ”uharmoniske”.

Wilbrandt analyserer virksomhedernes tilgang i forhold til i hvor høj grad, de forventer, at eleven tilpasser sig og udfylder sin funktion, eller om de tilpasser den faglige oplæring efter hvilken elevtype, der er tale om.

Wilbrandt opdeler det, som lærlingene oplever er med til at udvikle dem, i tre kategorier:

1. Personrelaterede faktorer. Her finder vi: At andre viser én tillid, at blive respekteret og møde krav om respekt for andre, faglig og personlig anerkendelse, at kunne vise noget, man har lavet og er stolt af til familie m.fl., og at være lige så god som andre elever
2. Positionsrelaterede faktorer: Bevægelse opad i det sociale hierarki, at udfylde en nødvendig position, at repræsentere firmaet, at have lønnet arbejde, og særlig faglig kunnen, som er værdsat af andre
3. Opgaverelaterede faktorer: At skulle fremlægge og præsentere sit arbejde, krav, ansvar og konsekvenser, selvstændige opgaver, kundekontakt

Opdelingen er overlappende og kunne måske udbygges i relation til vejledningsmæssige udfordringer.

## **Teoriernes implikationer i relation til vejledning**

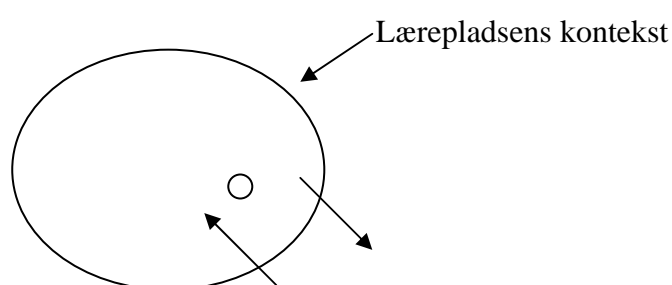
Teoriene om deltagerbaner og multimedlemskaber skærper opmærksomheden på, at deltagelsen i praksisfællesskabet på en arbejdsplads ikke kun drejer sig om tilpasning til dette, men om at skabe en mulig ’sameksistens’ med de øvrige fællesskaber og identiteter (selvforståelser), den unge er del af.

Ungdomsuddannelsesperspektivet sammen med forståelsen om individuelle deltagerbaner betyder, at uddannelsen også skal kunne være afsæt for videreuddannelse og ikke være så fagligt snæver, at den kun giver kompetence til at varetage et bestemt job i en bestemt virksomhed, kæde eller speciel branche. Man skal have kompetence til at sætte sig ind i nye områder og forstå faglige problemfelter så godt, at man kan tage stilling til nye situationer. Den specifikke jobfunktion kan i den sammenhæng ses som en delkompetence og ikke i sig selv en ungdomsuddannelse.

- I forhold til vejledningsaspektet er det derfor især interessant, hvor meget plads der ydes elevens øvrige medlemskaber i andre fællesskaber
- Hvor meget respekt/opmærksomhed (balance), der gives til det, er måske ikke en fælles eller central interesse, væremåde eller kommunikationsform?
- Ses den unge som lærling på vej ind i den fælles praksis med vægt på fælles mening og fagidentitet (hjulpes med mere eller mindre håndfast vejledning) eller som en person med en selvstændig bane, der kan føre til fuldt medlemskab, til et grænsemedlemskab, eller helt ud af en anden bane, f.eks. en videreuddannelse eller en anden uddannelse?

- Er der forståelse for, at den unge deltager i andre fællesskaber, og at det også er en væsentlig del af den unges liv, er der plads og støtte til at arbejde med at 'samle brikkerne i puslespillet'?
- Hvordan balancerer værterne i den vanskelige rolle både at tilbyde fagidentitet og mening gennem en plads i praksisfællesskabet, og at være en del af en ungdomsuddannelse og en udviklingsproces, der kan pege ud af fællesskabet?

Noget af, hvad der er på spil i praktikken, kan skitseres i nedenstående figur, hvor den (livs-)vejledning, vi interesserer os for i lærepladsens kontekst, peger "indad" mod, hvad eleven bringer med ind, eller "udad" mod andre fællesskaber, mod fortid eller fremtid...



## Karrierelæring og vejledning i praktikken

Med henblik på at fokusere på det vejledningsfaglige perspektiv – at finde frem til vejledningshandlinger hos oplærerne, der kan opfattes som mulige svar på ovenstående spørgsmål, og som kan legitimeres og forstås på et karrierelæringsteoretisk grundlag, vil vi vende os til en karriereteoretiker, nemlig Mark L. Savickas og hans teori<sup>11</sup> om karrierekonstruktion og karriereudvikling. Når vi har valgt at bruge Savickas til at udfolde tanker om karrierevejledning i praktikken, er det, fordi han ligesom de præsenterede læringsteoretikere lægger vægt på betydningen af individ-miljø-samspillet og de konstruktionsprocesser, der binder erfaringer, begivenheder og relationer i individers karrierer sammen til en meningsfuld historie.

### Savickas: Karrierekonstruktion og -udvikling

Karriereudvikling og -valg forstås hos Savickas i et konstruktivistisk og kontekstuel perspektiv, derfor må vejledning rette opmærksomheden mod

- individets **subjektive fortolkning** af sig selv og omverdenen, og
- de **sociale interaktioner**, der har betydning for, hvordan mening forhandles

Roller og rollemodeller har betydning for udvikling af selvopfattelse gennem:

- Imitation
- Træning af færdigheder
- Realitetstestning af roller
- Modificering af selvopfattelsen

<sup>11</sup> Højdal, L. og Poulsen, L. 2007

Det bliver vigtigt at afklare den konstellation af livsroller, individet spiller, samt den relative placering og betydning af arbejdsrollen heri. Der er brug for vejledning, når man er ved at forandre elementer i sin livsstruktur eller omorganisere mønstret i sine roller – når man er i gang med at redesigne sit videre liv. Det er f.eks. vigtigt at identificere rollemodeller, som kan vise vej fra familie til samfund. Vejledningen må rettes mod at håndtere livsplanlægning.

### **Karrierekonstruktion og udviklingsopgaver**

Lykkes forhandlingen mellem individuelle og miljømæssige faktorer og krav, vil individets tilpasning både modsvare dets aktuelle selvopfattelse og kravene i en specifik arbejdsrolle og dermed føre til karriereudvikling.

Savickas tager afsæt i Supers model og de forandringer, der indtræder i individets mål igennem de fem faser i livet: Vækst, udforskning, etablering, mestring og løsrivelse. Spørgsmålet er, hvor brugbart faseinddeling i sammenhæng med kronologisk alder er i vores samfund. Teorien om det faseinddelte livsforløb kan ifølge Savickas udgøre et eksempel på en 'stor fortælling' om et menneskes livsforløb – en maxicyklus – knyttet til en historisk og kulturel kontekst. Med denne som eksempel på, hvordan livsforløb er kontekstuelle, kan der fortælles andre historier, som er indlejret i ændrede livsbetingelser, nye og foranderlige kontekster. Elementer fra alle faser kan være aktuelle for de unge, der er i lære, måske snarere som minicyklus, som i mere eller mindre hele forløb udspiller sig i forskellige praksisser, f.eks.:

Fra vækststadiet:

Konstruktion af selvopfattelsen i de kontekstuelle relationer med henblik på

- Karrier kontrol
- Karrierenysgerrighed
- Karrierfortrolighed

Fra udforskningsstadiet:

Krystallisering, specificering og aktualisering af valget, herunder

- Realisering af valg gennem handlinger
- Træning og udvikling af færdigheder

Fra etableringsstadiet:

Implementering af selvopfattelsen i arbejdsrollen

Fra mestringsstadiet:

Mestring af omstillinger og forandringer

Fra løsrivelsesstadiet:

Revurdering og omorganisering eller nykonstruktion (f.eks. i et livslangt læringsperspektiv)

### **Anvisninger for vejledning, der kunne være relevant**

Man skal ifølge Savickas identificere de erhvervsmæssige udviklingsopgaver, der optager vejledte. Der arbejdes med

a) vejledtes leverum

- Opmærksomhed mod vejledtes livsstruktur og betydningen af alle de forskellige roller og opgaver, som optager vejledte – både historier, der omhandler ”virkelige” og ”forestillede” begivenheder

b) vejledtes ressourcer – karrieretilpasning

- Udforske vejledtes overvejelser om sin fremtid
- Hjælpe med at huske, hvordan han/hun tidligere har truffet valg eller håndteret overgange
- Alternative strategier, han/hun har overvejet (attituder, betydning af valg, relevant viden)
- Udforske personlige ressourcer, forestillinger om egen formåen, herunder tilpasning til nyt

c) vejledtes erhvervsmæssig selvopfattelse

- Udforske vejledtes opfattelse af sig selv i forhold til forskellige roller og opgaver

d) vejledtes erhvervsidentitet

- Udforske vejledtes arbejdsværdier, erhvervsinteresser og -kompetencer

Savickas lægger vægt på, at karrierevalget skal være meningsfuldt for den vejledte. At det meningsfulde skabes i et samspil mellem kontekst og det individuelle. At man narrativt kan konstruere ny mening, men ikke uafhængigt af konteksten. At man udvikler sig gennem løsning af opgaver og udfyldning af roller. At individets forskellige roller i og uden for arbejdslivet spiller sammen og er væsentlige for identiteten. En forandring i arbejdsrollen omorganiserer også de andre roller – og omvendt. Derfor må vejledningen handle om at håndtere livsplanlægning – og i skiftet fra skoleelev til lærling sker der en masse af betydning for selvopfattelsen. Her aktualiseres erhvervsvalget, og det testes, om det matcher med selvet. Bl.a. bliver det vigtigt at identificere nye rollemodeller og at realitetsteste nye roller, evt. at modificere selvopfattelsen. At løse en opgave kompetent kan ”smitte af” på generel selvopfattelse. Men de forestillinger, man har med sig om sin plads blandt sociale positioner, er væsentlige.

Vejledningen bliver følgelig nødt til at forholde sig til ikke bare lærlingens ressourcer bredt forstået, men også til hans leverum, hvorvidt det nye passer med hans øvrige liv og billeder deraf.

### **Redskaber til vejledning: Uddannelsesplan m.m.**

En dimension i forhold til vejledning i uddannelsen er det ”formelle”, det meget konkrete. Hvad skal jeg vælge hvornår, og hvad betyder det? Hvad skal jeg huske, og hvilke konsekvenser har det? F.eks. fremgår det af Larsen (2005), at de unge i undersøgelsen havde meget svært ved at skulle ”udfylde sedler”. At tænke struktur, planlægning og valg i uddannelsen, for ikke at tale om at sætte valgene i relation til fremtidsdrømme og -ønsker, var uoverskueligt at skulle gøre alene.

Intentionerne bag Reform 2000 var, at uddannelsesbogen og -planen skulle være et personligt redskab for eleven, bl.a. til at skabe sammenhæng i uddannelsen, der tænkes sammensat gennem individuelle valg. Men logbogstanken dækker bredere:

*”Eleven skal lære at orientere sig i uddannelseslandskabet. Der skal arbejdes med meta-læringen: Hvordan går det med at realisere uddannelsesplanen som helhed. Aspekter af den omtalte metalæring kan sammenfattes i et behov for at udvikle elevens ”valg-kompetence”. At kunne vælge, begrunde, fastholde eller ændre et valg ud fra analyse og refleksion er både en væsentlig livskompetence og en forudsætning for at kunne bevæge sig mod et mål i læringslandskabet”.<sup>12</sup>*

Forestillingen kommenteres af Andersen (2001):

*”Kravet om individuelt at konstruere sammenhæng i et atomiseret univers, som den enkelte på denne baggrund stilles over for, vil formodentlig kunne betragtes som en relativt stor udfordring, ikke mindst når man tager den sociale selektionsproces i betragtning, som er medkonstituerende for elevgruppens sammensætning.”<sup>13</sup>*

Mange tidligere undersøgelser<sup>14</sup> har vist, at der ikke bliver arbejdet med uddannelsesbog eller uddannelsesplan i praktikken. Hansen (2004) beskriver et udviklingsarbejde om kvalitetssikring af praktikforløb på Grundfos, hvor der arbejdes systematisk med oplæringen. Der er oplistet nogle inspirerende oversigter over ”begivenheder” i et praktikforløb. Begivenheder, der kunne styrke praktikoplæringen, var bl.a.: Arbejdet med den personlige uddannelsesplan samt overgangene mellem skole og praktik og omvendt. Noget, der blev tydeligt, var, at lærlingene ikke fandt det relevant med større skriftlighed ifm. deres uddannelsesforløb. Det opfattede de som spild af tid! Hansen anbefaler en kvalificering af oplærerne i at samtale med lærlingene.

Indtil videre ser det ikke ud til, at uddannelsesbog og -plan har haft den store betydning, heller ikke i retning af at øge sammenhængen mellem uddannelsens forskellige elementer, slet ikke for primær-målgruppen; Unge, der kommer direkte fra folkeskolen. Måske en fokuseret indsats efter indførelsen af en elevplan, visitering til tilpassede grundforløb og kontaktlæreres og vejlederes større fokus på uddannelsesplan får en betydning, men hvordan følges op i praktikken? Og kunne der være andre metoder, der fungerer bedre?

## Oplærerne og deres kompetencer

Det, som er skrevet om vejledning i praktikken, drejer sig i høj grad om praktikvejledning, altså vejledning primært som faglig oplæring. I dette afsnit har vi samlet en række udpluk med relevans for oplærernes ungdoms-/livsvejledning af elever/lærlinge.

<sup>12</sup> Christensen m.fl. (2000), s. 75-76

<sup>13</sup> Andersen (2001), s. 77

<sup>14</sup> Bjerre m.fl. (2001), Andersson m.fl. (2002), Nielsen (2004)

Et af de af Bjerre m.fl. (2002) refererede projekter<sup>15</sup> handler om oplæring: Roller, funktioner og kvalificering. Undersøgelser afdækkede, at de undersøgte (store) virksomheder fordeler oplæringsansvaret mellem forskellige personer (uddannelsesansvarlig, oplæringsansvarlig, oplærer). Der skelnes mellem tre måder at organisere oplæringsansvaret på (hierarkisk, integreret med to eller flere funktioner og teamorganisering). Endelig er der identificeret forskellige roller i forbindelse med oplæring (administrator/kontrollør, mentor/pædagog (socialisering), lærer/dommer/vejleder og elev).

Undersøgelsen er af lidt ældre dato, men kan måske i andre sammenhænge inspirere til at identificere roller med vejledningsaspekter.

Minds (2006) beskriver grundigt en model for kompetenceudvikling i praktikuddannelsen i SoSu-uddannelserne. Fokus er klart på vejledning rettet mod refleksion primært over handling i praktikken. Projektet præsenterer imidlertid en skelnen mellem forskellige former for vejledning: Fagvejledning, procesvejledning og erhvervsfaglig vejledning. Her anvendes begrebet Metalæreplan, som handler om elevens egne refleksioner over egen læring og udvikling. Metalæring ses som koden til læring. I den del, hun kalder erhvervsfaglig vejledning, er det eleven, der skal være i centrum – med refleksion over egne læreprocesser. Elevens konstruktion af viden er i fokus. Heri indgår arbejdet med den personlige uddannelsesplan. Vejledningen bør have et perspektiv, der er personcenteret, helhedsorienteret, procesorienteret, anerkendende, understøttende, udfordrende og pædagogisk(!). Hele hæftet er opbygget, så det kan bruges til diskussion og udvikling af praktikvejlederkompetencer.

Larsen og Bjerre (2007) præsenterer forskellige oplæreres tanker om ”den gode praktikoplæring” inden for det merkantile område, hvor det mest interessante måske er afspejlingen af forskellen på de enkelte oplærere.

Vi har fundet Hansen og Bjerre (2006) mest relevant i forhold til vejledning bredere forstået. De oplister fem kernekompetencer (med underpunkter) for en oplærer. I det nedenstående er udvalgt de delkompetencer, der skønnes at være særlig relevante i relation til vejledningsfaglige aspekter, som vi også har anvendt i forbindelse med interviewene med virksomhederne:

Erhvervsfaglig kompetence:

- at have indsigt i erhvervsuddannelsessystemet generelt og eget uddannelsesområde specifikt
- at forstå praktikkens betydning i det samlede uddannelsesforløb
- at være i stand til at vurdere eventuelle behov for supplerende praktik i en anden sammenhæng

Kulturel kompetence:

- at have indsigt i ungdomskulturen og i virksomhedskulturen med henblik på at kunne understøtte samspillet mellem de unge og virksomheden
- at kunne understøtte samspillet mellem skole- og virksomhedskultur, herunder understøtte eleven i overgangene mellem de to uddannelser

Kommunikativ kompetence, bl.a.:

---

<sup>15</sup> Cort (1999)

- at have kendskab til teorier om kommunikation, der kan danne baggrund for egen praksis

Organisatorisk og administrativ kompetence, bl.a.:

- at kende regler for praktik, herunder kunne udfylde praktikerklæringer mv.

(Den sidste kompetence er pædagogisk kompetence).

### 3. Fortællinger om seks forskellige virksomheders vejledning

Vores forforståelse er, at hvis de unge fortsat skal kunne give deres valg mening, skal de kunne være i praktikken med deres multimedlemskaber og individuelle deltagerbaner, der kan række ud eller ind i varierende omfang.

Vi bygger endvidere på, at det, der kræves af en oplærer/vejleder, ikke kan undgå at støde ind i hans selvopfattelse, hans forhold til, hvad det vil sige at arbejde, hans holdning til udvikling, hans holdninger til sit fag, til det at lære osv. I det hele taget holdning til hvilke værdier, der er værd at stræbe efter. Dette kan man ikke meningsfuldt spørge til, men det kan fremgå af en fortælling om eksempelvis, hvad man forstår ved en god oplærer.

Vi har besøgt de udvalgte virksomheder to gange for sammen med dem at udforske, hvilke former for ungdoms-/livsvejledning, de giver eller gerne vil give deres elever/lærlinge. Vi har tilstræbt at arbejde narrativt, hvilket betyder, at vi har opfordret til historiefortællinger – f.eks. om noget, der gik godt, og noget, der gik mindre godt. Til andet møde havde vi kondenseret og fortolket fortællingen for gennem en præsentation af dette at få nye vinkler og supplerende kommentarer frem, herunder hvad oplærerne evt. kunne foreslå af kompetenceudvikling. Derudover bad vi oplærerne tage stilling til påstande om vejledning i praktikken, som vi havde hentet ud af vores teori eller vores fortællinger.

I vores efterfølgende analyser har vi kondenseret:

- Hvad fremstår som oplærerjobbets indhold: “Hvad skal en oplærer gøre for at være en god oplærer?”
- Hvordan ser det personlige system af viden og overbevisninger, som oplæreren bruger for at udøve sit job, ud? Herunder:
- Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden, for faget, for samfundet, og hvordan udvikler man det? Hvilke virkemidler tror man på?
- Hvad er oplærernes mål, deres interesse, deres engagement?
- Hvilke kompetencer siger de, at de bruger? Hvilke kompetencer tolker vi, at de bruger?
- Siger de noget om, hvordan de har lært det? Har vi tolkninger på, hvordan de har lært det?
- Hvad siger de om vejledningssamarbejde med andre?

I dette afsnit præsenterer vi de seks forskellige oplærere/vejledere. Deres position i virksomheden og i relation til eleverne varierer fra at være decideret vejleder i en stor virksomhed til at være direkte oplærer i en lille virksomhed – men alle varetager vejledning i den pågældende virksomhed.

## Vejleder/oplærer i kædebutik

Vejlederen/oplæreren er leder af en kædebutik, hvor en af hendes funktioner er at organisere elevuddannelsen. Hun er meget optaget af på alle måder at få de nye inddraget i fællesskabet.

Gennemgående temaer i fortællingen:

- Der opdrages til at befinde sig og fungere godt i butikken, med muligheder for udvikling i koncernen
- Det gøres gennem omsorgsfuld, indlevende, bestemt tilpasning af eleven til omgangsformer m.m., til at blive en 'selvkørende' del af helheden. Der er plads til forskellighed, men samme overordnede mål
- Der fremstår ingen modsætning mellem personudvikling og virksomhed. Det er vigtigt at se det enkelte unge menneske i dets helhed, rumme det og coache det, med ros og støtte, retledning og muligheder

### Jobbets indhold

Der holdes faste elevsamtaler, men det meste foregår løbende gennem opmærksomhed i dagligdagen. Samtalerne kan have fokus på støtte af den enkelte elev, men også rumme en evaluering af adfærd og en understregning af og begrundelse for husets regler.

Oplæreren skal hjælpe eleverne, både med at vænne sig til den nye situation, der på mange måde er anderledes end skolen:

*"De har lange arbejdsdage, det hele er nyt, der er meget at lære, man skal indordne sig i et hierarki, man skal lære at omgås kunder, man skal lære selv at tage initiativ."*

... og med at få styr på deres liv, som de forventes ikke at kunne overskue: Så tager de kørekort, skændes med lillebror osv.

Samtidig skal kravene til eleverne være helt klare: De skal lære at begå sig, opføre sig passende, tage fra arbejdsmæssigt osv. Så kan der differentieres derudfra, hvis de har bestemte evner og lyster.

Indpasning i hierarkiet er vigtigt: Det drejer sig om samspil i gruppen, det er et fællesskabsmål; Man indgår i et praksisfællesskab, der skal fungere som en helhed. *"Det er meget vigtigt for os alle sammen, at de er glade for at være her"*.

### Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?

Det hele er meget integreret, der er fælles mål for oplæreren, for den unge, for virksomheden. Der er plads til forskellighed, men med samme overordnede mål. Der er stor opmærksomhed på de enkelte unge og deres problemer, de støttes, spørges og guides både i forhold til praktiske ting i butikken, til deres opførelse og til "rod" i deres liv.

Der er indlevelse i, hvordan livet kan se ud fra den unges side, samtidig med et helt selvfølgerligt mål om, at de skal tilpasses til at fungere i butikken i fællesskabet. Der er sammenhæng mellem det personlige og det faglige: Helhed, 'praksisfællesskab' og fælles omsorg er en værdi; det personlige skal ikke blokere for arbejdet, så det må tages op og hjælpes med.

Forståelsen af, at de unge er indbyrdes forskellige, tager bl.a. udgangspunkt i profil-tænkning, dvs. personlighedstypologier.

Der udvises omsorg, begejstring og rummelighed. Direkte opmærksomhed, ros, påtale og coaching. Rollemodeller er vigtige. De lidt ældre tager sig af de nye, det er en del af udviklingen af de ældre elever at skulle tage sig af de andre, ligesom de nye kan opleve, hvad man kan, når man har været der lidt længere.

### **Hvad er oplæreres mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?**

Oplæreren nyder at være oplærer (og hun er god til det/når sine mål) – hvor det er en udfordring at få eleverne til at spille sammen med andre, når de er nye på arbejdsmarkedet og ikke vant til at være nederst i et hierarki. Man skal finde ud af, hvad det er for nogen? Hvad er deres styrker og svagheder?

Det vigtigste for at blive en god oplærer er at kunne lide det.

*"Det er rigtig vigtigt at kunne lide den udfordring, det er, at få nye mennesker til at spille sammen."*

*"Det er vigtigt, at man kan lide at tackle problemerne, så det ikke bliver en hæmsko, at de kommer."*

Oplæreren kan bruge meget fra sine egne børn, ikke at det er det samme, men alligevel bruges noget fra baglandet. F.eks. at huske, at det er en fase, de skal igennem. Hun taler om sig selv som 'mor'.

Der bruges erfaring, men der arbejdes også mere systematisk med profiler, coaching m.m., som læres via efteruddannelse.

### **Vejledningsrelateret samarbejde**

Skolen ses som en god og vigtig samarbejdspartner med sin egen ret og med stor betydning både for de unges faglighed og sociale udvikling/skabelse af netværk. Men konkret om den enkelte elev har der ikke været brug for samarbejde.

### **Vejleder på stor højteknologisk virksomhed**

Interviewpersonen er vejleder på en stor virksomhed, hvor der er mange forskellige faggrupper. Der er en vejleder tilknyttet hvert fag, og inden for hvert fag varetages den daglige oplæring af de faglærte i det område, hvor eleven deltager i arbejdet.

I hvert fald tre væsentlige temaer/holdninger løber igennem fortællingen, hvor vejlederen bl.a. mere eller mindre eksplícit trækker på eksempler fra sit eget liv.

- Eleverne skal mærke opmærksomhed, interesse, opleve glæde og være i et godt miljø, hvor virksomheden (og vejlederen) tager ansvar
- Personlig udvikling er det afgørende, det faglige kommer mere af sig selv. Eleverne skal udvikle selvstændighed, de skal frigøre sig fra hjemmet, de skal lære at socialisere og begå sig, de skal udvikle selvtillid og glæde. Det kommer, når man får og tager ansvar
- Det er vigtigt, at man holder af eleverne og forstår, at de er unge og optagede af mange ting. Det er en vigtig periode i deres liv, hvor man har mulighed for at præge dem meget

### **Jobbets indhold**

Det er vejlederens ansvar, at der ligger uddannelsesplaner for eleverne; Han koordinerer, laver principper for turnus m.m. Han fremhæver, at hans opgave skal ses i tæt sammenhæng med dem, der står for den daglige oplæring. Det er dem, der er tæt på. Det er dem, der står for den praktiske oplæring.

Gennem elevens forløb har vejlederen tre-fire evalueringer og opfølgningssamtaler med eleven. Nogen vil gerne "holdes mere i hånden". Han får fornemmelsen af eleverne ved at komme rundt og spørge, hvordan det går. Snart skal han til at følge hver elev en gang om måneden, *"for at få mere føling med, hvad de laver, de der elever"*.

En af vejlederens faste rutiner er, at han gennemgår fraværslister og indkalder til en samtale. Der er en god firmapolitik, hvor medarbejderne bliver støttet, hvis de har problemer. Som eksempel fortælles om en elev, der viste sig at have alkoholproblemer. Eksemplet viser en side af vejledningsarbejdet, hvor man starter med en "fraværssamtale", og over tid kommer problemet nærmere – og vejlederen støtter i en løsning. Man tager ansvar.

Holdningen er, at man skal kunne komme til en vejleder med alle mulige problemer, men vejlederen er ikke deres håndlanger. Hans vigtigste opgave er at råde og vejlede. Han kan fortælle, hvordan problemet skal løses, men skal ikke gøre det.

I forhold til elevernes personlige udvikling ses det som vigtigt, at de selv handler, men de skal ikke "sejle deres egen sø". En vejleder skal kunne snakke med eleverne om hvad som helst. Vejlederen her kaldes "Far", men det skal forstås i gåseøjne: "For jeg skal ikke ind i deres privatliv, men hvis de selv tager det op, kommer vi ind på det".

### **Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?**

Læretiden ses som en meget vigtig periode i folks liv, som de aldrig glemmer. Derfor skal det være en god periode, hvor eleverne oplever noget positivt, også socialt. Som eksempel nævnes, hvor vigtigt det er, at de bliver godt modtaget. Den personlige udvikling fylder meget; De unge er optaget af meget andet end arbejde, de er "fyldt med hormoner" osv. De skal have opmærksomhed, opleve glæde ved at klare noget, få selvtillid og blive selvstændige og socialt velfungerende mennesker. De unge mennesker skal lære at begå sig; aflæse og fungere i forskellige kulturer sammen med forskellige mennesker.

Det faglige giver mere sig selv, hvis oplærerne er opmærksomme og sørger for, at eleverne er med i alt, hvad der foregår.

### **Hvad er vejlederens mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?**

Vejlederens elever er stærkt efterspurgt. Han har aldrig haft elever, der er sprunget fra, men der er en, der vil bruge det som springbræt til at komme videre, og det er helt ok. Han har haft en, der var ”håbløs”, mens alle de andre har været ”knaldgode” og har fået gode job.

Det giver glæde, når det lykkes at rette et ungt menneske op, selvom det kan være hårdt at være vejleder i sådan en situation. Vejleder får at vide, at han forkæler eleverne, f.eks. ved at holde projektmøde med dem på sin fridag – i Tivoli.

At blive en god vejleder kræver, at man har det i sig. Man kan jo ikke lære at synes om unge mennesker. Men man kan godt lære noget, f.eks. at have styr på procedurer, tage ordentligt imod dem, f.eks. med deres navn på garderobeskabet, når de kommer. Og så er det vigtigt, at man ikke er bange for at indrømme en fejl, også overfor elever. Respekten ryger ikke af den grund.

### **Vejledningsrelateret samarbejde**

Skolekontakt er vigtig, både på overordnet niveau og i relation til den enkelte elev. Der er et rigtig godt samarbejde med skolen. Dels formelt med møder om uddannelsesplaner m.m., dels direkte: Han kontakter lige skolen, så de er forberedte, hvis der er problemer. Skolen ringer også til ham, så de kan aftale hvem, der gør hvad. Han kaldes ”Far”ovre på skolen af lærerne! Efter et skoleophold interviewes eleverne og sender efterfølgende en rapport til skolen, som tager det alvorligt og også regulerer på undervisningsformerne.

## **Et oplærerteam med praktiansvar på en større industrivirksomhed**

Her er tale om et team på to mand, som er praktiansvarlige på en større industrivirksomhed, med hver sit domæne både fysisk (afdelingsmæssigt) og mentalt (rollemæssigt), og de samarbejder ved at lade deres forskellighed supplere hinanden. Den ene har overvejende rollen som den mere ’hyggelige’ og den anden som den mere ’alvorlige’. Den ene er meget rosende, den anden er god til at finde fejl. De ansætter i fællesskab de nye lærlinge og drager nytte af, at de ser noget forskelligt i ansøgerne.

Fremtrædende temaer i teamets fortælling er:

- at være ’ægte’/sig selv, og relationen står forrest, når det gælder jobbet som oplærer. Det er det, der understøtter, at den unge bliver glad for sin læreplads, dvs. sit valg
- at man skal hjælpe et inkluderende socialt miljø på benene, og deltage i det
- at det er mere end et arbejde – man skal opleve sig som uundværlig (selvom man ikke er det!)

### **Jobbets indhold**

Det handler meget om at snakke med de unge, hjælpe med at opbygge et socialt miljø, være en del af det og at værne om de unge i forhold til driftsmæssigt pres. Det har udviklet sig til fuld-

tidsjob. Til at starte med var forventningen fra den ene oplærer, at han kunne producere samtidig med at være praktikansvarlig. Men det gik hurtigt op for ham, at der var for mange afbrydelser, og at oplærerjobbet kræver sit.

Lærlingene organiserer sig i lærlingeklub og arrangerer ture mv. En vigtig del af jobbet som oplærer er at holde gang i dette sociale miljø. Det er de unge selv, der skal arrangere, men hvis de går i stå, så 'sparker' oplærerne lidt til dem og får dem i gang igen.

Hvis lærlinge laver fejl eller kommer i skudlinjen i produktionen, er det oplærernes job at stille sig imellem. Det er dem, der kan skydes på, og så kan de tage den med lærlingene efterfølgende. Det er også oplærernes opgave at få lærlingene til 'at føle sig hjemme' og blive glad for deres læreplads. De skal føle, at de kan komme med deres problemer uanset hvad. Et sådan forhold betaler sig i sidste ende. Dette er allerede aktuelt, mens kommende lærlinge går på grundforløbet.

Oplærerne har overtaget nogle ledelsesmæssige opgaver i forhold til lærlingene, så de er meget selvstyrende. At være åbne overfor lærlingenes problemer, faglige, sociale og personlige er en selvfølge.

### **Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?**

De unge har brug for at blive vist tillid, at opleve at blive stolte. Det gøres ved at give dem ansvar og virkelig tro på, at de kan det, de siger ja til. Den ældre lærling skal mærke, at han får større og større ansvar. Det sker f.eks. når oplærerne ikke lige har tid og henviser til en ældre lærling i stedet. Det får lærlingen til at vokse. Det sker også ved at virksomheden er åben overfor nye idéer, som lærlingene nogle gange kommer med. Hvis man lytter og giver plads til sådanne idéer, er det godt for både virksomheden og for lærlingen.

De lærlinge, som har faglige problemer i skolen, har brug for, at virksomheden bakker op. Det kan f.eks. være, når en lærling har svært ved matematik, at han får mulighed for at komme på virksomheden udenfor skoletid og få oplærernes hjælp til at træne ekstra med matematikken.

En væsentlig drivkraft for de unge er ros og anerkendelse både i det daglige, men også i form af en jævnlig vurdering af det arbejde, de laver, eller deres måde at være på. Anerkendelsen kan være rosende ord, men også gaver, medaljetagning og fejring af nye svende. Som udgangspunkt skal der roses, før der påpeges fejl. Lærlinge skal vurderes fagligt, men også på deres engagement, væremåde, samarbejde og fravær. Det er med til at give de fine resultater, som virksomheden har vist. Deres lærlinge får ofte medalje for høje karakterer.

Det sociale er vigtigt, dels for den enkeltes trivsel, men også som et grundlag for at kunne samarbejde. Hvis man trives, bliver man mere fleksibel. Derfor understøttes det sociale miljø af virksomheden – hvad der er godt for den enkelte, er godt for virksomheden og for samfundet generelt.

### **Hvad er oplærernes mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?**

Lærlinge skal have en god læretid, blive dygtige og stolte. De skal tænke på deres læretid som en god og lærerig periode. For at opnå det, må virksomheden/oplærerne tage ansvaret på sig. Det er deres lærlinge. Det er dem, der har ansat dem. Skolen skal der samarbejdes med, men skolen har lærlingen 'til låns'.

En vigtig forudsætning er oplærerens åbenhed overfor den unges måde at tale på og idéer til at gøre ting på nye måder. Men nogen gange er det også vigtigt at vise, at der er grænser. Overordnet er det et mål at etablere et godt arbejdsmiljø, et socialt fællesskab, som lærlingene føler, de er en del af, og hvor deres præmisser også får plads.

### **Vejledningsrelateret samarbejde**

Samarbejde med fagforening er 'logisk' (en selvfølgelighed), og samarbejdet med skolen er gensidigt nødvendigt. Det kan også være nyttigt at trække på en socialrådgiver, som er til rådighed i kraft af virksomheden. Oplærerne oplever at have godt samarbejde med såvel skolen som øvrige mulige samarbejdspartnere. De bruges i det omfang, oplærerne ser en hjælp i at inddrage dem.

### **Praktikansvarlig på en større industrivirksomhed**

Den praktikansvarlige er del af et team, der har det overordnede ansvar for oplærere i virksomheden. Derfor har han både en direkte og en indirekte kontakt til lærlingene. Han står f.eks. for nogle introducerende forløb for lærlinge, men er også involveret i at kvalificere oplærere. Der anvendes virksomhedsbaserede kurser for oplærere.

Nogle fremtrædende temaer i fortællingen er:

- at der skal 'tænkes uddannelse', dvs. at der skal sikres rum for læring i balance med et driftspres
- at den unge skal trænes i selv at 'finde svar', at opøve dømmekraft. Dette gøres bl.a. ved ikke at 'levere svar', men at tænke i coaching

### **Jobbets indhold**

Det handler om at sparre med den unge, og få den unge til at finde sine egne svar og holdninger, så der skabes 'ejerskab' til beslutninger, og den unge ikke føler, han får trukket noget ned over hovedet. Det gælder både, når det handler om at finde ud af, om uddannelsen er den rette vej, og når en faglig opgave skal løses. Den praktikansvarlige skal ikke og kan ikke altid vide, hvad svaret er, hvis en lærling ikke oplever at være det rigtige sted.

Oplæreren går i dialog med lærlingen om en given opgave, og når lærlingen selv mener, at arbejdet er i orden, er det igen oplærerens job at drøfte standarden med lærlingen. I sidste ende vurderer de i fællesskab, om produktet er klar til kunden. På denne måde bliver det oplærerens job at være med til at sikre, at lærlingen får oplevelser af succes. Oplæreren er en 'beskyttende vinge' og en sparringspartner.

Den praktikansvarliges tilstedeværelse er nogle gange nok. Han fungerer som et sikkerhedsnet og i sidste ende også som en, der kan tage en afgørelse, hvis det bliver nødvendigt. Der er ting, der ikke er til debat. Så jobbet handler også om at sætte grænser.

### **Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?**

Der skal uddannes både af hensyn til den unge, virksomheden og arbejdsmarkedet generelt. Derfor er den brede kvalificering vigtig. Det er vigtigt, at de unge har så meget tillid, at de tør komme og spørge eller snakke om det, der er svært. Den faglige oplæring er grundlaget for at lære en lærling at være et fornuftigt menneske.

Det er vigtigt for virksomheden, at den uddanner så godt, at man ønsker at beholde sine lærlinge efter endt uddannelse. En lærling uddannet i virksomheden skal repræsentere kvalitet, og være et godt udgangspunkt for også at læse videre.

Der skal kunne snakkes om alt, og det er også vigtigt, at de unge respekteres for deres privatliv med de problemer, som udspringer deraf. De kan nemlig have indflydelse på arbejdet, så en forståelse for den unges problemadfærd kræver en åbenhed overfor private problemer. Gennem åbenhed for snak lærer lærlingen at have tillid og være åben.

### **Hvad er oplærernes mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?**

Den praktikansvarlige anser det for en sejr, når lærlinge gennemfører og gennemgår en udviklingsproces, som oplærere og virksomheden har 'aktie' i. Målet er f.eks. ansvarlighed som overflødig kontrol. Så et væsentligt mål er 'succeshistorier'; At lærlinge efter endt uddannelse bliver i virksomheden og får nogle gode positioner.

Lærlinge, som ikke har den rette holdning i starten, skal lære rammerne at kende. Det gøres ved hjælp af holdningsbearbejdelse. De vises tillid, og hvis tilliden brydes, tager oplæreren en samtale med dem med henblik på, at de selv får øje på, hvad de gør galt. En vigtig kompetence handler om at respektere lærlingene og tage dem alvorligt. Det gøres blandt andet ved at give dem 'rigtige' opgaver, så de producerer noget, der skal bruges. De skal mærke, at de betyder noget, det vokser de af. Oplæreren må kende deres forskellighed og give plads til forskellighed.

Oplærerkompetencen er kun til dels noget, der kan læres. I lighed med det at træne til at blive en god lærer kan oplærerjobbet trænes, f.eks. at blive god til at følge den enkelte og være opmærksom på, hvor meget en lærling kan 'slippes fri'. Et mål er at gøre lærlinge innovative. Jo mere de kan, jo mere får de lov til.

### **Vejledningsrelateret samarbejde**

Skole og virksomhed beskrives som stående på hver side af det fælles projekt; eleven. Der er tre parter, men med elevens uddannelse i centrum. Så det er ikke 'dem og os', men et 'flow', der skal køre. Det kan være udfordrende, ikke bare for denne virksomhed, men for hele industrien. Samarbejdet skal medvirke til, at de unge bliver til fornuftige lærlinge til "det videre".

Det stiller også krav til det interne samarbejde – ud i afdelinger, hvor lærlingen bliver udstationeret, for at få specifikke udfordringer. Så bliver den praktikansvarlige til konsulent.

## Mester/vejleder i lille håndværksvirksomhed

Interviewpersonen er mester selv i et firma med normalt fire svende og to lærlinge, han har oplært mange lærlinge. Han er i øjeblikket ved at overdrage sin virksomhed til en, han selv har oplært. Samtalerne har været præget af hans store engagement, oplæringen af lærlinge skal gøres på en ordentlig måde. Han virker god til at skabe en tryk atmosfære, for han er både imødekommende og holder fast på sine principper. Han fortæller afrundede historier om enkelte lærlinge, både gode og dårlige eksempler, meget nuanceret om kontekst, hvad lærlingene siger og gør, hvad han selv gør og tænker om det. Det gennemgående i fortællingerne er

- at han kræver en høj faglighed af alle medarbejdere
- at han fokuserer på den enkelte medarbejder på en varieret og differentieret måde: ”... hvordan ville du selv have det, hvis du stod på den anden side” [indlevelse]; ”det der med at vi jo egentlig i bund og grund er mennesker, altså har nogle følelser”; ”sørg nu for at få de der ressourcer brugt” og ”man skal tro det bedste, indtil det modsatte er bevist”.

### Jobbets indhold

Uanset hvor dygtig en lærling er i starten, må han ikke gå alene, der skal altid være en svend i nærheden. Det er hans opgave som mester, at de får varierede faglige opgaver, men også at lære dem at påtage sig ensformige opgaver. Desuden observerer han svendenes måde at oplære på og lærlingenes måde at lære på.

### Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?

Hans grundlæggende udgangspunkt i mødet med andre, herunder lærlinge, er, at man skal tro det bedste, indtil det modsatte er bevist, dog uden at være naiv. En positiv tilgang kommer man længst med. Han sætter pris på, at eleven har indstillingen ”noget for noget”, og lægger vægt på at forklare, hvordan han vil have arbejdet udført. Det er vigtigt at have tillid til lærlingen, men også at denne forstår, at det er kundens tilfredshed, der er parameteren for, om han kan have tillid til lærlingen.

Han fortæller en historie om en piercet pige, som var henvist, og som han blev positivt overrasket over, fordi hun blev og tog kampen op. Han måtte dog give op, da pigens sociale baggrund gjorde, at hun skulle hjem og passe en misbrugsmor og flere søskende! Han synes, det er synd at så mange unge ikke får mulighed for at bruge deres ressourcer pga. dårlige opvækstvilkår, og savner generelt en opstramning i opdragelsen.

### Hvad er oplærerens mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?

Hans helt gennemgående syn er, at lærlingen skal kunne se kundens behov som sine egne og anvende disse som målestok for sit arbejde. En god oplærer er en, der kan kombinere en høj faglig standard med indlevelse i den enkelte lærlings særlige potentialer og behov. Det er hans

opgave gennem forklaringer og ved at vise, hvordan det skal være, at lærlingen gradvist bliver en del af fællesskabet.

Mesteren definerer en god oplærer som en, der kan koble de faglige kundskaber med den sociale forståelse og de menneskelige egenskaber. Det at give plads til lærlingenes private aktiviteter, ser han som en god investering, og han kombinerer det med at gøre dem ansvarsbevidste (*"hvornår skal vi så få lavet det, I ellers skulle lave?"*). Han anser det også som vigtigt at kunne træde i karakter (en piercet lærling fik besked på, at sådan og sådan ville han have det!) men samtidig at se lærlingene som forskellige, og at vurdere, hvor meget de kan tåle.

Han overvejer meget bevidst, om han skal være den forklarende eller den autoritære mester, og selvom han tydeligvis hælder til det første, skal de ikke være i tvivl om, hvordan han vil have tingene gjort. Han anser det for vigtigt at kunne leve sig ind i lærlingens verden og vurderer, hvor meget de kan udfordres.

Det er vigtigt for ham, at lærlinge, der er udlært, ikke fortsat bliver betragtet som lærlinge, og han mener selv, det er en af grundene til, at de godt vil blive hos ham som svend. I forhold til de unges fremtidsperspektiver er han klar over, at uddannelsen kan være springbræt til andre uddannelser og erhverv, men det er tydeligvis ikke noget, han bruger meget tid på at stimulere. For ham er det mere et positivt utilsigtet resultat for nogle.

### **Vejledningsrelateret samarbejde**

Håndværksmesteren har i tidens løb samarbejdet med kommunale og statslige myndigheder om en del 'anbragte' unge, hvilket fortæller om et stort hjerte for de svage unge, men han tilføjer, at samarbejdet mangler opbakning fra myndighedernes side. Han savner, at kommunens har en mere systematisk opfølgning på dem, han har haft i lære.

Kontakten til skole og lærere er vigtig for ham, og overordnet er han tilfreds med dem. Han oplever dog, at de er svære at danse med, og at de stivner i gamle udlevede arbejdsteknikker. Han kunne ønske sig, at de var mere fremtidsorienterede. Dialogen med skolen er god, og han konstaterer, at der er tale om to kulturer. Selvom forskelligheden skal bevares, efterlyser han dog, at skolen i højere grad lægger vægt på arbejdsnormer, såvel for elever som lærere. Kommunikation med skolen om placeringen af skoleperioder kunne også være bedre.

### **Praktikvejleder på sygehus**

Interviewpersonen er praktikvejleder for serviceassistenterne og har været det i nogle år. Hun har tidligere været frisør men måtte skifte pga. arbejdsmiljøproblemer. Hun er en vejleder, der hjælper de svage, og har gode resultater hermed! Det slider imidlertid på hende; Hun nævner flere gange, at hun er træt og læsser af, når hun kommer hjem.

De gennemgående træk i fortællingen er præget af:

- at hun er de "svages beskytter", hun har et godt tag på unge, der har det svært i uddannelse, hun har stor tålmodighed og er omhyggelig med faglige anvisninger

- at hun er kritisk overfor systemer; Uddannelsen, som er for lang, og skolen, som ikke er omhyggelig nok med opfølgning og praktikpladsformidling

### **Jobbets indhold**

For hende er modtagelsen af en ny elev det vigtigste. I starten skal de kun kigge på, have rundvisning, lære stedet at kende og blive godt tilpas med det i et roligt tempo. Det er også en vigtig opgave at skærme eleven af overfor for store udfordringer. Ikke alle skal udfordres på samme måde, og nogle skal hjælpes mere end andre.

Om den konkrete oplæring fortæller hun, at hun ofte må foretage ”brandslukning”, når elever er i panik over for mange opgaver på en gang. Hun lærer dem at tage en ting ad gangen. Hun har også elever, som er på medicin, hvor hun er nødt til at støtte ekstra meget.

### **Hvad ses som vigtigt for unge mennesker, for virksomheden og for samfundet, og hvordan udvikler man det?**

Som nævnt ovenfor tager hun sig specielt af de svage, dem som andre opgiver. Det at fastholde elever, som er ved at opgive både uddannelse og eget liv, tærer på kræfterne! Hun bruger lang tid på samtaler og til at lytte til elevernes problemer.

For hende er der klare forskelle på vejledningen af unge og ældre elever. De unge er usikre på sig selv, skal vælge mellem det ene og andet, er ofte syge og er ikke tilpasset et arbejdsliv med mødetider. De ældre har fundet deres ståsted; De er mere determinerede, når de har valgt at uddanne sig.

Hun anser det for vigtigt at hjælpe svage unge til at kunne stå op mod autoriteter. Det kan være svært med unge, der er på revalidering og med et lavt selvværd, men det lykkes hende at styrke deres selvtillid, hvilket er vigtigt for hende, specielt når uddannelsen er for de laveste i hierarkiet på sygehuset. Det at have gensidig respekt faggrupperne imellem anser hun for vigtigt at lære de nye elever.

Hun omtaler en ny medarbejder, der ikke kunne falde til, fordi hun ville have helt faste rammer og ikke hele tiden blive kastet frem og tilbage, og ikke præcist vidste hvad hun skulle. Her anbefalede hun, at vedkommende skulle få sig et job f.eks. på en skole, hvor hun kunne have en rengøringsvogn og så passe sig selv. På sygehuset skal de kunne samarbejde med plejepersonalet, men hun var en enspænder, der var for mange mennesker omkring hende.

Om forholdet mellem ændringerne i uddannelsen, livslang læring og udviklingen af en fagidentitet siger hun, at der er sket meget fra, at de var ”skurekoner”, til de i dag arbejder med lejring, madserving og endog vagter ved terminalpatienter (døende). Serviceassistentuddannelsen er i dag også egnet som springbræt til at starte på en SoSu-uddannelse. Der kommer tilsyneladende flere og flere ind, som bringer erfaringer med, som de ikke får merit for. Hun fortæller, at hvis hun selv skulle have en toårig uddannelse da hun startede, var hun ikke kommet i gang.

### **Hvad er oplærerens mål og interesse, og hvilke kompetencer bruges?**

Hun anser sig selv for at have klare opdragelsesmæssige mål, og hendes elever oplever hende som hård, men ”på den gode måde”. Hun terper gerne med dem vedr. de konkrete arbejdsfunktioner, og hendes elever giver udtryk for, at de lærer en masse, sammenlignet med skoleundervisningen. Ældre elever med erfaring vil ofte som nævnt ovenfor have merit, og hun kæmper for, at de får den, ofte i opposition mod ledelsen.

Om indholdet i uddannelsen siger hun, at skolen burde tage sig noget mere af den praktiske del også. Der er alt for meget teori, eleverne glemmer det alligevel, og hun er stærkt utilfreds med det, hun kalder videnskabeliggørelsen af uddannelsen, og foreslår den skåret ned til et år.

En god oplærer er for hende en menneskekender, en, der er grundig til sit arbejde, opmærksom på de rigtige arbejdsstillinger, har tålmodighed og husker at rose meget.

### **Vejledningsrelateret samarbejde**

Som nævnt er hun ikke tilfreds med uddannelsen, underforstået skolens tolkning heraf – den er for højtravende, har overflødige fag – og hun mener, at kravene til uddannelsen er strammet alt for meget. Det præger samarbejdet med skolen, som hun mener, gør for lidt for at følge op på eleverne.

Hun fortæller, at man hele tiden skal arbejde for en åbenhed kollegerne imellem, og det kan være hårdt. I det interne samarbejde blandt forskellige personalegrupper er åbenhed helt afgørende, så man også kan kritisere hinanden.

Hun fortæller om, at hendes praktikansvarlige er ved at etablere en organisation omkring oplæringen, og at praktikvejlederne skal have en temadag om året, det kan måske øge ressourcerne til oplæringsarbejdet.

## **4. Horisontal analyse af de seks fortællinger**

### **Om indholdet i jobbet**

Praktikansvar er organiseret meget forskelligt på de seks virksomheder. Dette giver os mulighed for at identificere en mangfoldighed i, hvordan jobbet kan udmøntes. Forhold, der synes at sætte sig igennem, er virksomhedernes størrelse og dermed elev-volumen, oplærernes egne erfaringer og personlige engagement og den organisatoriske forankring hos informanterne. Nogle har således det direkte ansvar for elevens læreproces, andre har et mere overordnet ansvar for oplærere og dermed et mere indirekte elevansvar. Beskrivelsen af jobindholdet kan inspirere og appellere til forskellige typer af virksomheder, mere end at udgøre en ’best practise’.

Det fremgår af de seks fortællinger, at opfattelsen af jobfunktionen spænder fra at være ’mesterlærer’ til at yde ’coaching’. Informanternes organisatoriske placering, men også deres per-

sonlige erfaringer, ser ud til at have betydning for, hvordan vægtningen af indholdet beskrives, som f.eks.:

- En organisatorisk, strukturorienteret opgave
- En opgave, der handler om at mediere og opbygge relationer
- At udgøre en autoritet og et sikkerhedsnet

### **Formelle opgaver**

Jobindholdet omfatter formelle og fastlagte opgaver, som er beskrevet i mere eller mindre grad. Det drejer sig om arbejdet med og evaluering i forhold til uddannelsesplanen, koordinering af arbejdsopgaver, der differentieres i forhold til den enkelte lærling, samarbejde med erhvervsskolen mv. Men generelt opfattes den opgave, der handler om 'bare at være der og råde og vejlede om hvad som helst' som mindst lige så vigtig og omfangsrig.

*"Min opgave her det er jo at sørge for, at der ligger en uddannelsesplan for de elever. Altså, så de elever, der kommer ud herfra, de har været igennem det hele. Jeg vil sige, at en af grundene til, at vi er blevet fremhævet som en god læreplads, det er, at oplærerne er utrolig opmærksomme, når der kommer elever, og sørger for, at de er med i alt, hvad der foregår. Og det, det er det, jeg får tilbagemeldinger om ustandselig, at eleverne er rigtig rigtig glade for den opmærksomhed, der er, og at de får lov at røre ved tingene, altså de får lov at være med og virkelig at træne. Og det er de meget glade for".*

### **Opdragelse/socialisering til virksomhed og voksenliv**

Eleven opfattes som et individ, der er på vej til at blive et fuldgyldigt medlem af det fællesskab, som udgøres af faget og virksomheden. Det er oplærerens opgave at opdrage og tilpasse eleven til at blive en del af helheden. Og det sker i en proces, hvor det faglige går hånd i hånd med det personlige. Hos en oplærer i en butik beskrives indholdet som kombinationen af fokus på udfordringer i butikken, samarbejdet og så de meget private problemer, som kan stå 'i vejen' for elevens læreproces:

*"Det der i hvert fald til at starte på er udfordringen, det er jo at få dem til at ryge ind i en arbejdsrytme. At få dem til selv at gøre tingene, at få dem til at spille sammen med de andre elever, så det fungerer som en lille gruppe i den store gruppe, så de både har deres selvstændige arbejde, men også arbejder sammen med alle de andre, og det er også en udfordring, at mange af dem måske aldrig har arbejdet med mennesker før. Både sammen med mennesker, men også de mennesker, de står over for inde i forretningen. Så der er rigtig mange ting, de oplever for første gang."*

*"Altså at det er en svær overgang det der med at sidde på skolebænken og så komme og være en del af et voksent team; og så lige pludselig så er det dels nogle andre ting, man skal gøre, men man kan også sige, at det er nogle andre beføjelser, man har, man er på en anden plads i hierarkiet lige pludselig. Og det er altså svært for dem nogle gange, når de kommer og ikke ved noget som helst, så er det klart, at så skal de til at lære af alle de andre, ik'. Og vi kan jo alle sammen bidrage med hver sin ting. Det er vigtigt, at der er et hierarki på en arbejdsplads. Det er der også på et fodboldhold og alt muligt andet, så hver kender sin rolle på en arbejdsplads".*

*”Vi havde nemlig en af pigerne sidste år, hvor det hele det koksede oven i hendes hoved. Hendes lillebror og hendes kørekort, og så siger jeg til hende, Nanna, ”Jamen hvad er problemet?” Ja men, hun kunne ikke få fat i kørelæreren, og så var der noget med lægen og noget med hendes lillebror. Og så siger jeg ”Stop nu. Nu tager vi en ting ad gangen. Hvad er det med kørelæreren?” Nå men det var sådan og sådan. Så sagde jeg ”Fint, ham ringer du til, når du går oppe fra mig af. Hvad er det med lillebroderen?” Så prøvede vi egentlig at dele det lidt op i stedet for, fordi i stedet for at det hele er et kaos, så prøve at splitte det lidt op, så virker det nogle gange ikke så uoverskueligt mere”.*

På en stor fabriksvirksomhed er der en særlig opmærksomhed på at opbygge et socialt ungdomsmiljø, og deltage i det. Det gøres ved at etablere en lærlingeklub, der arrangerer studieture, picnicture, bowling, julefrokost og svendegilde mv. Også her indeholder jobbet at være en, de unge kan komme til med deres problemer, faglige som personlige. Et sådan forhold betaler sig i sidste ende.

*”Altså vi forsøger at lave, at de føler sig hjemme, hvis vi ansætter dem her. Og selv om de, når de kommer op på et grundforløb oppe på skolen, så er det stadigvæk os, det firma de er i, altså så hører de stadigvæk sammen med os her eller sådan noget.”*

*”Vi styrer det meget selv, og det tror jeg også, at lærlingene er glade for, fordi de har jo kun os. Og vi er måske lidt for flinke nogle gange i forhold til, hvis der havde været en chef, kan det godt være, det ved jeg ikke. Men det tror jeg, at det det giver pote i den sidste ende, at man er det. Så det er det er rigtig godt, efter min mening i hvert fald.”*

*”Altså hvis vi skal bære de her mennesker igennem, som vi har ansat som lærlinge herude ... så skal vi også, hvis de har nogle problemer socialt, derhjemme med forældrene, eller lige meget hvad faktisk, så mener vi, så er de velkomne til at komme til os.”*

### **Afskærmning og skabelse af læringsrum**

En opgave for oplærerne er at 'skærme' eleven i forhold til et driftsmæssigt pres. Der skal være plads til at være lærende, være i uddannelse og være længere om en opgave eller begå en fejl. Denne opgave varetages på et sygehus ved, at oplæreren 'tager over', når udfordringerne bliver for store:

*”Altså det mener jeg, at man er nødt til, fordi du kan ikke gå efter det samme skema til alle mennesker, det kan man ikke. Og der er du som praktikvejleder nødt til at sige ”Jamen hov, hende her hende skal vi lige tage os sådan lidt ekstra af”, og nu kan man så også sige, at hun havde køkken, eller hun har køkkenvagten. Nu har hun så fri i dag. I går der var der en masse pårørende, og det var altså lige ved at tage pippet fra os andre, fordi det var med en masse børn og sådan noget, og det er en intensivafdeling. Og de har sovet der om natten og sådan noget. Og der er det køkkenvagten, der har meget med det at gøre. Og jeg kunne godt se om morgenen, så siger jeg ”Har du det ikke godt, Malene?” Nej, det var ved at være for meget. Så sagde jeg ”Jamen ved du hvad, du skal ikke være ked af det. Du får opvågningsvagten.””*

På en større fabriksvirksomhed gives der udtryk for en mere overordnet og strategisk tilgang. Her tales der om at 'tænke uddannelse', at det er oplærernes opgave at sikre, at eleven tildeles et rum for læring, men så tæt på den driftsmæssige arbejdssituation som muligt:

*"Der har vi sådan set også et lille, et system, hvad skal man sige, vi indførte faktisk i afdelingen, at de får en opgave ud, og den har vi så snakket lidt om hen ad vejen, og så videre og så videre, og når nu lærlingen selv mener, at den er i orden, så har vi sådan et certifikat, hedder det faktisk, og så skriver han under, altså "Nu mener jeg, at det der er, som det skal være." Så snakker han med en af os, og så kigger vi lidt på det, og når vi så også mener, at det er færdigt, så skriver vi under på nogle standarder. Og så sender vi det ud til kunden sammen med produktet. Og kommer kunden tilbage med en kommentar ... der er der mange gange, at der står "Godt arbejde" eller "Fint" og så videre og så videre. Yes, det er jo, det er jo en succes."*

### **Coaching**

På samme virksomhed anvendes begrebet 'coaching' om funktionens indhold; Et middel, der skal få den unge til at udvikle sin dømmekraft. Det kan også være nødvendigt i situationer, hvor en lærling ikke befinder sig godt i sit job. Den praktikansvarlige skal ikke og kan ikke altid vide, hvad svaret er, hvis en lærling ikke oplever at være det rigtige sted. Så bliver den praktikansvarlige til coachen eller vejlederen, der hjælper dem på vej.

*"Jamen, fordi at de måske ikke er klar over det. Hvis jeg, hvis jeg kommer hen og så siger "Ja, du skal det der", så føler de jo så nok, at vi trækker noget ned over hovedet på dem egentlig. Det er heller ikke engang sikkert, at jeg ved, hvor de skal henad. Altså for mig at se, så kan det også godt, de skal bare videre, kan man så sige, ik'?"*

### **Om hvad der er vigtigt for den unge, for virksomheden og for samfundet, og om hvordan man udvikler det**

Balancen mellem elevens personlige udvikling og virksomhedens og samfundets interesser italesættes ikke som et modsætningsforhold, men der er variation i oplærernes syn. Generelt tænker oplærerne opdragelse/uddannelse til virksomheden/faget – men vejlederen fra en af de større industrivirksomheder fremhæver eksplicit grundlaget for videre uddannelse, ligesom flere af de andre åbner for muligheden.

### **Selvtillid, selvstændighed, sociale kompetencer**

Generelt vægter oplærerne udvikling af (selv-)tillid og selvstændighed hos deres elever. Det ses også som vigtigt at udvikle sociale kompetencer, hvor oplæring til samarbejde ses som essentielt, både i forhold til at fungere i virksomheden, men også som en generelt nødvendig kompetence. Den personlige udvikling ses som integreret med den faglige, hvorfor elevernes private liv inddrages/gives adgang i større eller mindre grad.

Oplærerteamet fra den store industrivirksomhed ser, at det sociale er vigtigt, dels for den enkeltes trivsel, men også som et grundlag for at kunne samarbejde. Derfor understøttes det sociale miljø af virksomheden – hvad der er godt for den enkelte, er godt for virksomheden og for

samfundet generelt. Der lægges vægt på inklusion i virksomheden, deltagelse i fagforening og andre sociale aktiviteter.

En væsentlig drivkraft for den unge ses som ros og anerkendelse både i det daglige, men også i form af en jævnlig vurdering af det arbejde, den unge laver, eller hans måde at være på. Som udgangspunkt skal der roses, før der påpeges fejl.

*Vi danskere, jeg ved ikke, om vi danskere, det er måske noget vrøvl, men der er ikke ret mange mennesker, der er gode til at rose. Man er god til at gå hen og sige: "Ahr, det er ikke ret godt, det, du har lavet". Eller endnu værre, hvad man kan finde på at sige. Men derimod at gå hen og give dem et klap på skulderen: "Det der det er fandme bare i orden, kammerat". Dét er vigtigt.*

*Det kan godt være, at han har lavet en masse lort, men det første, man skal gøre, det er at sige "Ved du hvad, det der du har lavet her, det er fandenædemig i orden. Det, prøv at se her, det kunne jeg ikke have lavet bedre selv". Eller hvad man nu kan finde på at sige. "Men du skal lige passe på, du har også det herovre, det skal du nok lige passe lidt mere på, men det første her, det er fandme bare i orden". Hvis du gør det, så bliver han stolt af det, han har lavet. Han glemmer lidt, at det andet var noget lort, men han skal nok lave det, så det bliver godt næste gang, ingen tvivl om det, fordi at nu ved han, altså det. Det mener jeg, er alfa og omega mange gange i de ting, man gør. At man skal huske at rose dem."*

For oplæreren i kædebutikken er det hele meget integreret, der er fælles mål for oplæreren, for den unge, for virksomheden. Der er sammenhæng mellem det personlige og det faglige; Fælles omsorg er en værdi; det personlige skal ikke blokere for arbejdet, så det må tages op og hjælpes med. Der arbejdes med direkte opmærksomhed, ros, påtale og coaching. Rollemodeller er vigtige. De lidt ældre tager sig af de nye, det er en del af udviklingen af de ældre elever:

*"Mange af de elever, der er udlært og så videre, kommer jo ind og bliver rollemodel for de næste (...) Det er jo det der med også at lytte engang imellem og måske også prøve at komme med et godt råd, ik'? Eller selv få dem til at altså coache dem lidt og så få dem til at selv være med til at løse problemerne, ik'?"*

*Men også fordi at vi er på en arbejdsplads, hvor vi tager meget vare om hinanden altså. Vi prøver virkelig at tage hånd om hinanden. Og altså, det er jo yngste som ældste, ik'? Altså, vi kan jo alle sammen have en periode, hvor vi har brug for en hjælpende hånd eller en god oplevelse, altså på den måde prøver vi at være en helhed herinde".*

Oplæreren fra den store industrivirksomhed mener, at der skal uddannes både af hensyn til den unge, virksomheden og arbejdsmarkedet generelt, hvorfor en bred kvalificering er vigtig. Også her understreges vigtigheden af, at den unge har så meget tillid, at de tør komme og spørge eller snakke om det, der er svært. Den faglige oplæring er grundlaget for at lære en lærling at være et fornuftigt menneske.

Der skal kunne snakkes om alt, og den unge skal respekteres for sit privatliv med de problemer, som udspringer derfra. De kan nemlig have indflydelse på arbejdet, så en forståelse for den unges problemadfærd kræver en åbenhed overfor private problemer.

### **Faglig stolthed som en del af selvtilliden**

Håndværksmesterens lægger meget vægt på, at eleverne udvikler faglig stolthed, forstået bredt; man skal kunne sit håndværk, men man skal også have menneskelige værdier og kunne tale med kunderne.

*”Hvis nu fru Jensen har en kanarieflugt, og den fylder så meget i hendes univers, så tag dog at snakke med hende om den kanarieflugt i stedet for bare at sidde der: ”Jeg er herude for at male, og hvad den der skide, om den er faldet død om, om den er faldet ned af pinden om en time, det er jeg sådan set bedøvende ligeglad med.” Men hvis nu den fylder så meget i hendes univers. Det betyder så meget, at man også rent menneskeligt er opdraget til at så sige, jamen det er igen til da jeg selv var i lære: ” ... opfør dig nu ordentligt, og så snak med fru Jensen, hvad hun nu har at snakke om, ik’ oss’?” Og så hun, samtidig med at hun får udført et stykke håndværk, så får hun faktisk en positiv oplevelse af, at det var også en sød og rar pige, der var her. Og så kan hun måske, hvis der skulle være et eller andet sted, hun kunne se noget, jamen så siger hun: ”Ja, men hun var nu egentlig så sød, hende der var her, så det ...””*

Mesterens grundlæggende udgangspunkt i mødet med andre, herunder lærlinge, er, at man skal tro det bedste, indtil det modsatte er bevist. Men han sætter også pris på, at også eleven har indstillingen ”noget for noget”, og lægger vægt på, at arbejdet bliver udført efter høje standarder. Det er vigtigt at have tillid til eleven, men også at denne forstår, at det er kundens tilfredshed, der er parameteren for, om han kan have tillid til eleven.

*”Nu har jeg en, en jeg lige har fået ind nu. Hun er voksenlærling, og hun er meget fremme i skoene. Hun kan arbejde selvstændigt, men alligevel så tager jeg hende og sætter lige og sådan holder lidt, holder hende lidt (...) Så i princippet er hun også en førsteårslærling, uanset hvor dygtig hun er, hun skal helst ikke gå alene ret lang tid, og så får de at vide, at de og de ting skal gøres sådan og sådan, og hvis ikke de duer, så laver vi det om, ik’ oss’? Man skal måle det på sig selv og så sige ”Er du tilfreds med det her?” Altså vil du lave det hjemme ved dig selv? Måle det på dig selv, altså hvor er din grænse for, at tingene skal være i orden? Og så er det sådan set lige meget, om det er en kunde, der har et hus til ti millioner, eller det er ude hos fru Jensen, der bor i en lejlighed, det er ligegyldigt, altså man skal have sine egne normer, man skal sådan være... kan aflevere det, ik’ oss’? Altså sådan må det jo være.”*

### **Omsorg og differentiering**

Påfaldende, men helt i tråd med den selvformulerede opgave at udgøre en autoritet og et sikkerhedsnet, tales der en del om far-/mor-relationer. Man skal være der, man skal være parat til at rådgive, støtte, evt. forsvare eleven over for andre, men også sætte rammer.

*”Og nogle gange, så er vi bare inde over sådan nogle ting også, fordi at hvis det lige nøjagtig gør, at det er derfor, at de hænger med hovedet herinde, ik’, og måske ikke lige helt får gjort de ting, de skal, og den måde, vi gerne vil havde det gjort på. Dermed ikke sagt, at man ikke kan gøre det på forskellige måder, men der er nogle faste ting, som de skal have gjort.”*

*Er der nogle ting, der larmer inde i hovedet, der gør, at man ikke lige har overskud til at være en del af det, jamen så er vi nødt til at have fat i sådan nogle ting [pause]. Så på den måde, så bliver du også nogle gange lidt mor for dem egentlig”.*

Der lægges vægt på differentiering i forhold til de forskellige elever. I butikskæden arbejdes der efter en opdeling i profiler, sygehusoplæreren differentierer efter, om der tale om unge eller voksne.

Der differentieres også i relation til, hvordan man lærer samarbejde (oplærerne fra en større virksomhed):

*”Og det lærer vi begge to, fordi at der er så nogen, vi finder så ud af, at der er nogle mennesker, de er ikke så gode til at samarbejde. Og dem vil vi så rette lidt ind på ved at bytte lidt om på nogle ting, vi ved, at nogle er ikke så gode til, men principielt vil vi gerne have, at de lærer det der med at samarbejde allerede dernede fra det niveau, fordi at generelt vil vi jo gerne have, at de læser videre, og vi vil også gerne have, at de bliver i firmaet. Og hvis de bliver i firmaet, kan det jo godt være, at de kommer på skiftehold. Altså at de skal samarbejde med andre svende, når de selv er blevet svende på et tidspunkt. Og så lærer... kan de lige så godt lære det nede i uddannelsen, hvor den starter, med at samarbejde med andre elever.*

*Individualisme er ok, men ikke med skyklapper. Det forsøger vi også at lære de unge. Vi er så afhængige af hinanden. Det kan være, de kan gøre nogle ting her, som de ikke kan andre steder. Måske nogle skal være direktører. Men han skal kunne være sådan, at andre kan arbejde sammen med ham. Ellers skal man jo have et enmandsjob. Det er der jo også brug for i samfundet. Men indenfor samarbejde og fleksibilitet er det vigtigt at kunne det. Sådan er det i vores branche. Her skal vi kunne bøje lidt af.”*

### **Social ansvarlighed**

I forskellig grad mener oplærerne, at det er en forpligtelse også at støtte og tage sig af ’svage unge’ (eller voksne), så også de kan få selvtillid og uddannelse. For oplæreren på sygehuset er det selve drivkraften, for vejlederen fra den højteknologiske virksomhed er det en interessant udfordring at få blandt i øvrigt specielt udvalgte velmotiverede elever.

Håndværksmesteren fortæller en historie om en piercet pige, som han havde fået henvist, og som han blev positivt overrasket over. Han fortæller også, at han måtte give op pga. pigens sociale baggrund; Hun skulle hjem og passe en misbrugsmor og flere søskende! Han mener, at det er synd, at så mange unge ikke får mulighed for at bruge deres ressourcer pga. dårlige opvækstvilkår, og han savner en opstramning i opdragelsen.

Oplæreren på sygehuset tager sig specielt af de svage, dem som andre opgiver:

*”... hende, vi havde før, var meget svær. Hun var ikke sådan lige nem at have med at gøre. Tre måneder før at hun skulle have eksamen (...) der skete der så noget. Det var så med, at nu gad hun i hvert fald ikke det her mere. Nu droppede hun faget. Og hvor jeg måtte bruge halvanden time på, at vi sad og snakkede det hele igennem. Hvor jeg syntes, at nu manglede hun altså kun lige et par måneder, om hun ikke lige syntes, at hun lige kunne klare de der måneder. Og det, det gjorde hun så også. Og hvor så læreren, som er*

*ude på teknisk skole, kom til mig og sagde "Hvad har du dog gjort ved hende?" Så jeg sagde jeg: "Gud, hvad mener du dog?" Jamen det var jo en helt anden pige, der var kommet derud. Nu kunne hun snakke med de andre, og var blevet mere afdæmpet og, og hun gennemførte det også. Men jeg skal ærligt indrømme, det tærede meget på mig. Fordi splid og ufred og sådan noget, det er ikke rart på en afdeling. Det er det ikke."*

På de større virksomheder har man psykolog eller socialrådgiver, man kan henvise til, hvor den lille håndværksmester og sygehusoplæreren savner nogen, der kan hjælpe, når elever har alvorlige problemer.

## **Om mål og interesser og kompetencer, der anvendes**

### **Mål og interesser**

De interviewede oplæreres mål og interesser retter sig både mod samspillet med og udviklingen af eleverne i selve uddannelsen og mod mere 'produktorienterede' mål: At kunne viderelevere nogle mennesker, som både under og efter endt uddannelse er efterspurgt, dygtige/ansvarlige/selvdirigerende, som viser faglig stolthed, som kan medvirke til udvikling af virksomheden, og som er kundeorienterede.

Personlige og sociale mål, som primært efterstræbes under uddannelsen, kan dreje sig om at have en opdragende funktion af de elever, der har haft det svært, at være en autoritet overfor disse.

I forhold til førstnævnte type mål, har oplæreren på et sygehus nogle klare opdragelsesmæssige mål.

*"Somme tider så siger eleverne, at jeg er lidt hård. Og så siger jeg "Ja, det er fordi ..." Altså jeg terper med dem. Fordi jeg gerne vil have, at de skal lære det godt og grundigt, i stedet for at du bare får en overfladisk oplæring, og så kommer du ud: "Jamen, hvad var det egentlig, det var?" ik' oss'? Altså, jeg kan i hvert fald sige, at med Anna her, der er mange ting, hun sagde, hold da op, det har jeg ikke lært på skolen. Så sagde jeg, "Nej, det ved jeg godt" (...) Så altså (...) Det er den måde, jeg er hård på, men de siger så også i den sidste ende "Jamen du er ikke, du er ikke, du er ikke hård, sådan hård, du er hård på den gode måde", ik' oss'?"*

Omvendt er hun af den opfattelse, at uddannelsen er for ambitiøs, det er et væsentlig mål for hende at skære ned i denne.

Oplæreren på en stor højteknologisk industriel virksomhed nyder at blive kaldt "far", det antyder at eleverne har respekt for ham, og samtidig er det en anerkendelse af hans arbejde.

På en anden industrivirksomhed ser oplæreren det som et vigtigt mål, at virksomheden kan udvikle sig gennem elevens medvirken!

*”Ja”, siger lærlingen så. ”Men ved du hvad, jeg har det der Inventor tegneprogram. Hvis jeg nu tager hjem, og så vil jeg prøve at tegne det og det, og så kan det være, at det duer. Jeg skal nok se, om jeg kan finde ud af det”. ”Jamen det gør du bare”. Han tog hjem, han sad gudhjælpemig hele aftenen derhjemme. Så kom han næste morgen med hans bærbare computer og så viste mig. ”Prøv at se det her”. Og det kunne så vende, det var sådan tredimensionelt. Jeg siger: ”Ved du hvad, det ser fandenædemig godt ud, lad os lave det”. Så gik han ned og viste dem det dernede. De var vildt begejstrede. Og han lavede det, og det fungerer, det står dernede den dag i dag. Så i det tilfælde her, der var hans jo bedre end det, jeg foreslog. Og han sad jo så og tegnede det hele, han gik meget op i det. Nu laver den, den står dernede, de bruger det den dag i dag, og det er over et år siden.”*

Oplæreren på en tredje industrivirksomhed udtrykker stor glæde og stolthed over at bidrage til, at eleven bliver ’god’, bl.a. gennem et mål om udvikling af elevens ansvarlighed og egenkontrol.

*”Det er jo lidt en lille sejr for os. Det er jo da lidt en sejr ik’ oss’, at også for os, kan man sige, også succeshistorierne, om du vil... Det der er spændende, det er at se de der fra start til slut, hvordan de virkelig vokser sig igennem firmaet og også bliver her og får nogle gode positioner siden hen, altså det er da lidt skægt at se, at man har været (...) haft en lille aktie i det et eller andet sted, det synes jeg!  
Det er klart, at (...) at i starten kan det da godt ske, der er nogle lærlinge, der ligesom skal måske sådan lige, man skal lige have rammerne, ik’, at de nu ikke bare, altså de skal være ansvarlige, de skal simpelt hen lære det, ik’ oss’? Og det er meget holdningsbearbejdelse, vi bruger der. Vi dyrker ikke så meget kontrol. Altså, det er ikke det der med at stemple ind nu derfra og dertil og så videre og så videre. Og det synes jeg egentlig, at de er, set med den brede kam, rigtig gode til. Hvis de misbruger det lidt, så tager vi en snak om det, at vi observerer måske, at de ikke er der så meget. Hvad tænker de om det og så videre og så videre. Og så prøver jeg at appellere til, at de selv kommer frem med nogle ting.”*

I den lille håndværksvirksomhed ser oplæreren det som vigtigt, at man kan have tillid til lærlingen, at basis for denne tillid ligger i, at lærlingen kan se kundens behov som sine egne og anvende disse som målestok for sit arbejde.

I forhold til uddannelsens perspektiv fortæller han, at den kan være springbræt til andre uddannelser og erhverv, men det er tydeligvis ikke noget, han bruger meget tid på at stimulere. Det er mere et positivt utilsigtet resultat for nogle.

*”Uddannelsen som maler kan åbne døre, blandt andet til diplom i Odense, der er en uddannelse som beregner. Det kan også føre i en helt anden retning: Teatermaler i TV-byen med kulisser. Jeg kender også en del eksempler på at nogle havner i helt andre fag: Tømrerfaget, én har en murerforretning og blev senere bankdirektør.”*

## **Kompetencer**

Alle de interviewede oplærere fortæller gerne om, hvad der skal til for at være en god oplærer. Og hvad man skal kunne. Det er en udbredt opfattelse, at det at være en god oplærer er noget, man enten er eller ikke er! Man er nærmest født med de personlige og sociale kompetencer, som så kan udvikles med erfaringer og eventuelt suppleres med formelt tillærte færdigheder.

### **At holde af dem –**

En oplærer på en stor virksomhed siger, det er noget man har i sig, det at holde af dem (eleverne), at kunne sætte sig i deres sted.

*”Jeg tror, at være en god vejleder for sådan nogle, det det må være noget i stil med folkeskolelærere, som jo går på seminariet og lærer en hel masse. Men hvis de ikke har nogle specielle evner i sig til det, så bliver de aldrig en ordentlig skolelærer. Altså de t... Altså, du kan jo ikke lære at synes om ganske unge mennesker med alt, hvad det indebærer”.*

Og han fortsætter: *”Procedurer kan læres, men det vigtigste kan man ikke lære!”*

### **At få mennesker til at spille sammen –**

For oplæreren i butikskæden er det vigtigste at kunne lide det, den udfordring det er at få nye mennesker til at spille sammen. At man kan lide at tackle problemerne, så det ikke bliver en hæmsko, at de kommer. Hun bruger meget fra opdragelsen af sine egne børn; At huske, det er en fase, de skal igennem. Systematik i oplæringen, coaching m.m. kan læres på efteruddannelse.

*”Og min erfaring er, at jo yngre de er, jo mere følsomme er de også ... De er meget, meget påvirkelige af de ting, der sker omkring dem. Det kan være en dårlig oplevelse med en kunde, det kan være den måde, vi andre siger tingene på, og de kommer nemt til at græde, synes jeg. Men jeg har selv børn på den alder, og det gør det måske også nogle gange nemmere at forstå de reaktioner der. Og så snakker vi om det, og nogle gange bruger vi lang tid på det, og andre gange så er det egentlig slet ikke nødvendigt at gøre så meget ud af det. Men også bare det at have fortalt dem, at du ikke er den eneste, der prøver det her, men det skal du bare igennem det her, så skal det nok komme til at gå.”*

*”Men jeg tror, at noget af det, der er vigtigst for at blive en god oplærer, det er, at man kan lide det. Jeg tror, at det er rigtig, rigtig vigtigt, at man kan lide den udfordring, det er, at få nogle nye mennesker til at spille sammen. Og være bevidst om, hvad er det, man gerne vil have ud i den sidste ende. Ikke sådan at det er kasser, at de skal ligne hinanden, men der er dog også trods alt nogle ting, de skal have lært her, inden de stopper, ik' oss', eller skal fortsætte her, eller hvad de nu skal, ik'? Jeg tror, at det er vigtigt, at man godt kan lide at tackle de der problemer i hverdagen, at det ikke bliver en hæmsko hver gang, de kommer, at man siger ”Nå, det må vi finde en løsning på.”*

### **At have empati og indlevelsesevne –**

En vigtig kompetence for oplæreren på en af industrivirksomhederne er at kunne leve sig ind i elevens forudsætninger og at kunne forholde sig åbent inkluderende. At give plads til lærlingen, men også at kunne sætte grænser.

*”Der er i øvrigt en anden ting. Det er en god idé også at prøve at sætte sig lidt ind i de unge mennesker, hvordan deres indstilling til tingene er jo ikke den samme som den indstilling, du og jeg og dig har faktisk, ikke?”*

*”Ja, for man skal jo ikke bare sige ”Niksen, det duer simpelt hen bare ikke det der. Det skal bare være sådan.” Lad dem da prøve, hvis, det kunne jo godt være, at de fandt en eller anden måde, som var bedre. Det kan vi jo heller ikke vide.”*

*”Vi er selvfølgelig pædagogiske. Men jeg tænker mest på den måde, man taler til hinanden. Vi har vores måde og det er det, vi er gode til. At snakke med dem som de selv snakker. Men dertil vil jeg sige: Det kan godt komme dertil, at man må sige stop. Nu er grænsen gået. Der er nogen, der ikke kan finde ud af at have frihed. Dem må vi trække til side. Rammer er brede, men ikke så brede. Så snakker vi alvorligt. Det kan man måske kalde pædagogisk.”*

For den lille håndværksvirksomhed er en god oplærer én, der kan kombinere en høj faglig standard med indlevelse i den enkelte lærlings særlige potentialer og behov.

*” Jeg har en, der hedder Nina, som jeg lige har udlært. En lille undseelig pige, ik’ oss’, som har haft (...) Håndværksmæssigt bliver hun nok aldrig sådan det helt store, vel, men altså, men alligevel har hun haft nogle problemer rent fagligt også med at få hende gjort klar til svendestykket. Brugt lidt mere krudt på hende, end som så mange andre. Det går jo ikke, at jeg går ud til kunden og så siger ”Det er fordi, at jeg har Nina, og hun er sådan og sådan og sådan, så I må kunne acceptere, at der er sådan lidt løbere hist og her og sådan nogle ting.” Den duer jo ikke, vel, jeg er jo nødt til at sige ”Jamen Nina, prøv nu at se her, altså det der, det kan jeg bare ikke acceptere. Det må du ud at lave om i morgen.” Og så den der balancegang imellem at få hende til at forstå det uden at stå som den store bøsse mester, der står sådan og, altså fordi, hvis nu man virker meget negativ og sådan, du ved den der, så lukker hun, så tænker hun bare, jamen, hun bliver så skræmt, og så hører hun slet ikke, hvad jeg siger, vel. Hvis nu jeg kan komme ned og så (...) først får forklaret hende, hvordan jeg så vil have det, og uden, og så at hun stadig lytter, for det kan jeg se på hende, det kan jeg se på folk, jeg ser, om de lytter.”*

Han definerer en god oplærer som én, der kan koble de faglige kundskaber med den sociale forståelse og de menneskelige egenskaber. Han anser det også som vigtigt at kunne træde i karakter, men samtidig at se lærlingene som forskellige, med hensyn til hvor meget de kan tåle.

## **Om samarbejde**

Oplærerne beskriver såvel et internt som et eksternt samarbejde som vigtigt i jobbet. Det interne handler om samarbejde med ledelse og kolleger, det eksterne først og fremmest om forhold-

det til skolen. Men også faglige organisationer, kommunale sagsbehandlere, virksomhedstil-knyttede socialrådgivere og politi er nævnt som eksterne samarbejdspartnere. Samarbejde nævnes for nogle informanternes vedkommende som eksempler på støttende, nødvendige og opbyggelige aktiviteter, for andres vedkommende er de en del af udfordringen og i et tilfælde direkte modarbejdende oplærerprojektet.

Samarbejdet med skolen nævnes og er fælles for alle informanterne, men værdien og kvaliteten af det vurderes forskelligt.

### Godt samarbejde

For hovedparten fremstår samarbejdet med skolen som meget positivt. Der er tale om en udveksling af informationer om elevens læreproces og behov, men med en klar ansvarsfølelse hos virksomheden som den, 'der har ansat' eleven. Hos to praktikansvarlige anvendes forældremetaforen 'far/mor', og antyder samhørighed, omsorg ('forkælelse') og ansvarlighed. Virksomheden benævnes som 'hjem' efter et skoleophold hos den praktikansvarlige i butikskæden:

*"Vi følger op på det, når de kommer hjem: Har det været et godt ophold, og er der nogle ting, og hvordan med brevs skolen, har du fået den, og er du kommet i gang med den, og så kommer de med spørgsmål, og der er også noget, de skal lave oppe på computeren og så videre, ik' oss'? Men det er deres projekt, men (...) men alligevel (...)."*

Hos den praktikansvarlige i en anden virksomhed beskrives ansvarligheden i samarbejdet således:

*"Og så går vi lidt i detaljer med, hvad de har gennemgået af faglige ting, og hvordan forholdene har været, hvordan underviserne har virket, og hvad de har fået ud af det, og hvordan det sociale har været derovre. Så skriver jeg en lille rapport om det, og det sender jeg over til skolen. Og den er de meget glade for at få, altså de laver altid en evaluering derovre, men (...) jeg har på fornemmelsen, det er den sidste dag, og eleverne skal lige nå toget, så vi krydser lige af lynhurtigt på alle seks sider, og så er den potte ude, ikke? Det her, det er sådan lidt mere, går lidt i dybden."*

Og hos en tredje virksomhed beskrives samarbejdsrelationen således:

Oplærer A: *"Det er vores ansvar. Vi ringer til skolen og snakker med lærerne. Det er en selvfølge. Ellers har vi ikke hånd i hanke med dem. Måske de opfører sig som banditter. Det går ikke, så må vi hanke op i dem. Det er et fælles ansvar – skole, elev og oplærer."*

Oplærer B: *"Generelt går vi ind og har det overordnede ansvar. Vi ringer til skolen og gør noget, hvis noget mangler. Hjemme på værkstedet hanker vi op i ting, de ikke er så gode til. Vi ville få en dårlig lærling ud af ikke at tage det ansvar."*

Oplærer A: Et eksempel: *"Jeg har en elev, der kommer over nu. Ringer til lærerne og siger, at han har nogle problemer. Hvis skolen ikke kan klare det selv, så kommer vi og hjælper til."*

Oplærer B: *"Det er jo ikke skolen, der ansætter eleven. Det gør vi. Vi udlåner ham til skolen i perioder. Men det er jo vores ansvar. Skolen er ikke så lang tid som praktikken."*

### **Problematisk samarbejde**

Samarbejdet med skolen bliver også beskrevet som en besværlig opgave, som bl.a. udfordres af, at skole og praktikansvarlig ikke har samme opfattelse af, hvad der er vigtigt i elevens uddannelse og læreproces. På sygehuset finder oplæreren at uddannelsen, underforstået skolens tolkning heraf, er for højtravende, har overflødige fag, og at kravene til uddannelsen er strammet alt for meget. Hun er utilfreds med samarbejdet med skolen, som hun mener, gør for lidt for at følge op på eleverne.

*”...eksemplet med Ditte her. Hun går et år og har ikke fået nogen praktikplads, og der ved jeg, at skolen har ikke gjort nogen forsøg på at hjælpe hende med at få en praktikplads. Hvad jeg mener, at de burde. Fordi vi går her på en afdeling, og vi ved ikke, hvem der er, der er begyndt på uddannelse. De kunne sende en pjece ud til alle afdelinger: ”Nu har vi så og så mange elever, og så og så mange søger plads. Er der nogen, der har plads til dem?” Det gør de ikke. Altså, vi skal, hvis vi vil have en elev, så skal man selv opsøge det. Men det kunne jo godt være, hvis de sendte sådan en rundt og så siger ”Jamen jo, det kunne da egentlig måske være en god idé, at vi skulle prøve at få en elev.” Og som Dittes tilfælde, jamen, der burde de have taget ekstra fat. For hvad er meningen med at give hende en uddannelse, hvis hun ikke kommer ud i praktik? Det kan hun ikke bruge til noget. Og så er det bare spild af tid. Og havde jeg ikke været på det der efterfølgende kursus, så havde jeg ikke hørt om hende ...  
... De har taget godt og grundigt fejl af den pige. Og det bliver jeg sur over (...) at skolen ikke gør mere ved det. Og også, nu har hun været her siden den 1. februar, fordi hun har været på skole før og alt det der. De har ikke været oppe og høre ”Hvordan går det med Ditte?” Det har de ikke.”*

### **Internt samarbejde**

Samme oplærer beskriver ligeledes det interne samarbejde med kolleger som en ekstra opgave, som dog er vigtig og meget understøttende, når det fungerer. Hos andre praktikansvarlige handler samarbejdet med kolleger meget om at få deres opbakning til at gøre plads til læring, f.eks. hos den praktikansvarlige på en større industrivirksomhed:

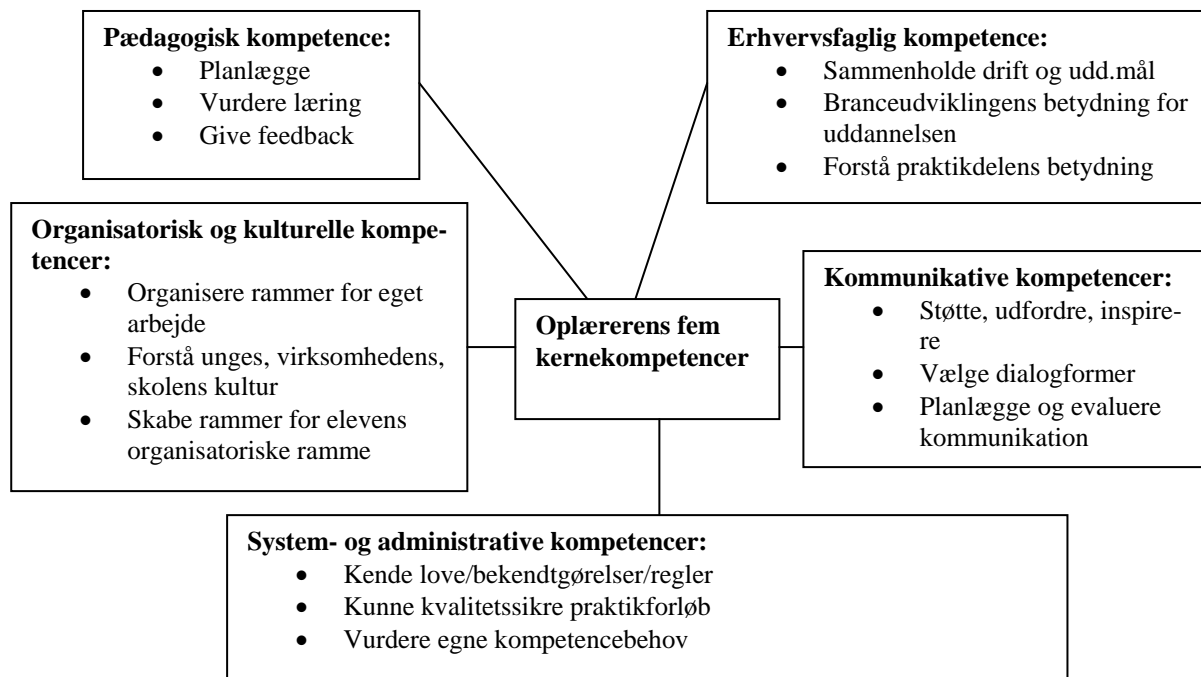
*”Nu er jeg vant til at tænke uddannelse, men jeg vil så sige, det er, det synes jeg også, at mine kolleger er. Men jeg, men jeg har måske en fagviden, som gør, at jeg, at jeg i hvert fald nogenlunde forstår skolernes tankegang. Men det synes jeg nu, at vi generelt har en meget god indsigt i, vil jeg sige. Så det er ikke så meget dem og os, som det er mere et fælles projekt. Sådan opfatter jeg det.”*

### **Kompetenceprofil og kompetenceudvikling**

Oplærerkompetencer anses generelt for overvejende at være ’noget, man har i sig’. Enten er man, eller også er man ikke en god oplærer. Har man det ikke i sig, kan det heller ikke læres. Man skal kunne lide jobbet og holde af de unge. Nogle tekniske ting lader sig måske træne. Men jobbet mestres ikke på denne baggrund alene.

På tre af virksomhederne, sygehuset, den højteknologiske industrivirksomhed og en af de større industrivirksomheder, har man interne kurser for oplærere. På sidstnævnte er de under udvikling, og værdien af dem kendes endnu ikke. På den højteknologiske virksomhed har man stor erfaring med at uddanne interne vejledere, organisere vejledere i forening og gennemføre opfølgende workshops for vejlederne. Men informanten, der beskriver sig selv som en 'gammel og erfaren' mand, anvender mest sin egen erfaring og 'natur'. Man står ikke og reflekterer dybt i situationen over, hvad man har lært for år tilbage, men er i stedet 'ægte'. På sygehuset mener oplæreren, at kurserne mest af alt havde en underholdende værdi. Man havde det sjovt sammen, men i det daglige job er det erfaringen, der tæller. Hun mener dog, at netop de mere uerfarne oplærere kan tænkes at drage nytte af kurserne.

Fra Hansen og Bjerre (2006) har vi lånt en model over fem kernekompetencer for en oplærer, se nedenstående model:



Forelagt denne model giver oplærerne generelt udtryk for, at modellen er et godt udtryk for de kompetencer, de anvender i deres job, at ingen af dem kan undværes, men at de måske ikke vægter alle kompetencer lige højt. På de to større industrivirksomheder gives der udtryk for, at begrebet 'pædagogisk kompetence' vil virke abstrakt og forstås negativt. En 'pædagog' vil komme til kort kulturelt, men i en eller anden forstand kræver jobbet nok det, modellen angiver som værende pædagogisk kompetence. En af oplærerne i oplærerteamet på den ene virksomhed fremhæver en grænsesættende kompetence:

*"Ja, det kommer selvfølgelig an på hvad man forstår ved pædagog. Vi er selvfølgelig pædagogiske. Men jeg tænker mest på den måde, man taler til hinanden. Vi har vores*

*måde, og det er det, vi er gode til. At snakke med dem, som de selv snakker. Men dertil vil jeg sige: Det kan godt komme dertil, at man må sige stop. Nu er grænsen gået. Der er nogen der ikke kan finde ud af at have frihed. Dem må vi trække til side. Rammer er brede, men ikke så brede. Så snakker vi alvorligt. Det kan man måske kalde pædagogisk.”*

### **Sociale kompetencer og evnen til perspektivskifte**

Samme oplærer gør opmærksom på, at sociale kompetencer ikke figurerer i modellen, men er en afgørende vigtig kompetence. Dette bliver også påpeget af vejlederen fra den højteknologiske virksomhed, hvor kompetencen ses som en samlebetegnelse for personlig indlevelse og autenticitet. Han understreger også evnen til perspektivskifte som meget afgørende, både at kunne sætte sig i elevens og de øvrige oplæreres sted for at kunne bistå med konfliktløsning – og udvikling af elevens evne til dette.

### **Refleksion som kompetenceudvikling**

På vores opfordring reflekterer alle informanterne over, om vores interviews har bevirket en kompetenceudvikling hos dem. De giver udtryk for, at det at blive ’tvunget’ til at udtrykke sig og at tænke over sin måde at beskrive, hvad man gør, er med til at gøre en mere vidende om, hvad man egentlig går og gør til daglig i sin praksis. Den daglige ’drift’ kan være årsag til, at man ikke når at tænke så meget over, hvad man gør. Særligt udtalt er dette hos den praktikanter i den mindre håndværksevirsomhed:

*”Optaget af driften, så lægger man oplæringen til side. Nu f.eks. det at vi sidder her og snakker. Jeg kunne have malet tre bænke! Men jeg føler, denne tid er godt investeret. Hvis ikke du var kommet og spurgt, og jeg skal forklare det, så kommer jeg til at tænke over det. Det kan jeg mærke, det har jeg det godt med.”*

Hos oplærerteamet på industrivirksomheden, som netop har tilføjet sociale kompetencer til kompetencemodellen, resonnerer de, at denne indsigt er et produkt af den aktivitet, interviewet har udgjort. På et spørgsmål om denne ’metode’ kan gøre oplærerne dygtigere, siger de:

Oplærer A: *”Ja, det kan det nok godt. For man kommer til at snakke om det på en anden måde. Vi finder ud af, at vi gør nogle ting, vi ikke lige snakker om eller tænker over. F.eks. det sociale har vi ikke snakket så meget om. Men nu er vi blevet klar over, at det faktisk kan bruges til mere, end vi lige først tænkte.”*

Oplærer B: *”I hverdagen da handler vi bare. Når vi bliver interviewet, så kommer man lige til at tænke og vende den enkelte situation. Til daglig gør vi bare noget. Det er godt nok. Det er ikke spildt. Vi får også noget ud af det. Også lige at få hævet os selv lidt. Vi bliver klar over, hvad vi gør godt.”*

## **5. Sammenfatning af empiri i relation til teori**

Vi har i projektet været optaget af at finde ud af, hvilken ’livs- eller ungdomsvejledning’ der er indlejret mere eller mindre eksplicit i den oplærerpraksis, der finder sted i praktikken på erhvervsuddannelserne. Ikke hvilket som helst praktiksted, men udvalgte ’gode’ steder, som

udmærker sig på forskellig vis. De er valgt, fordi de er kåret som 'årets læreplads' eller anbefalet os af netværk. De udmærker sig bl.a. ved at have meget ringe frafald, men viser sig også at have fælles kompetencetræk.

Det springer i øjnene, at vejlederne/oplærerne generelt – trods store forskelligheder i virksomhedstype og organisatorisk indplacering – fremhæver empati og evne til at skifte perspektiv, værdsætter og giver plads til forskellighed og vægter det personlige. Vi har fundet, at de har fokus på selvtillid, selvstændighed, sociale kompetencer, omsorg, differentiering og social ansvarlighed. Alt sammen af særlig interesse, når det handler om helhedsorienteret 'ungdomsvejledning' og dennes betydning, ikke bare for den unges gennemførelse af uddannelse, men for en transition og en overskridende erfaring og læring, der peger frem i den unges videre karriere.

Vi vil i det følgende relatere vores fund til vores teoretiske grundlag og derudfra pege på særlige potentialer, der kunne inspirere til nytænkning, generere ny viden og kompetenceudvikling hos praktikere i vejledningsfeltet i de vekseluddannelsesbaserede erhvervsfaglige ungdomsuddannelser.

De virksomheder, vi har samarbejdet med, repræsenterer et stort spænd i størrelse, i organisering af praktikansvar og i de praktikansvarliges position og funktion i forhold til oplæring og dermed vejledning. Det er i denne mangfoldighed, vi finder et stort potentiale. Meget tyder således på, at det ikke er i en bestemt organisering eller funktion, vi kan finde den eksemplariske praksis indlejret. Ligeledes heller ikke i størrelsen af virksomheden. Der fremstår klare forskelle i forskellige kontekstuelle sammenhænge, men den 'gode praksis' finder vi på tværs af diversiteten.

### **Praksisfællesskaber og identitet**

Vi har i vores teoretiske grundlag beskrevet praktikken som situeret læringsarena. Praksisfællesskabet forbinder praksis og fællesskab gennem en gensidighed i engagement. Gensidigheden, forstået som anerkendelse og forståelse for forskellighed, er afgørende for læring, der rækker ud over det fællesskab, hvor læringen finder sted. Der, hvor læringen bliver identitetskabende eller -konstruerende, er, hvor en inkluderende praksis medfører, at ikke kun den inkluderede ændrer sig, men praksisfællesskabet udvikler sig. Vi har set, hvordan oplærere har været opmærksomme på vigtigheden af at rose, at være åbne overfor lærlingens nye idéer og en implementering heraf. Én af de praktikansvarlige har innovation som mål for lærlingene. Forskellighed bliver ikke et spørgsmål om rummelighed, men om inklusion forstået som en praksis, der forandrer fællesskabet.

I Wengers paralleller mellem praksis og identitet bliver forhandling af mening i praksis medkonstruerende for den unges forhandlede erfaring af sig selv. Fællesskab i praksis skaber en 'medlemskabs-identitet' osv. De oplærere/praktikansvarlige, vi har hørt, fortæller om en praksis med rum for gensidighed og udvikling af identitet. Der gives udtryk for en åbenhed overfor den unges private liv og problemer, dvs. andre praksisfællesskaber, som er en del af den unges deltagerbaner, ud fra den forståelse, at en problemadfærd i praktikken somme tider må forstås gennem åbenhed overfor den unges private liv. Set i forhold til vejledningsaspektet er det interessant, at de unges øvrige medlemskaber i andre fællesskaber synes at blive givet plads i en

forståelse for, at den unges øvrige liv øver indflydelse på deres deltagelse og praksis på jobbet, og dermed på den læring og udvikling, der kan finde sted i praktikken. Der gives plads og støtte til, at den unge kan 'pusle brikkerne på plads'.

Wilbrandt beskriver de unges opfattelse af, hvordan deres uddannelsesforløb og livet i praktikken medvirker til deres personlige udvikling og deres modning og bevægelse frem mod voksenlivet. De unge nævner udvikling af selvtillid, selvværd og selvforståelse, udvikling og dannelse af holdning til deres uddannelse, deres motivation, selvstændiggørelse og ansvarlighed. Disse områder svarer til, hvad de praktikansvarlige angav som vigtigt. Dette kunne være et udtryk for, at vores udvalgte informanter har en evne til at møde de unge, som i sidste ende medfører, at disse føler sig set, hørt og forstået.

### **Fagidentitet og fagstolthed**

Udvikling og modning medfører ikke nødvendigvis fælles ambition eller mål. Ifølge Wilbrandt kan der, som tidligere anført, peges på mindst to orienteringsretninger: En mulighedsorienteret og en positionsorienteret. For fortsat at opretholde og udbygge en meningsfuld relation mellem oplæreren og den unge, må oplæreren således kunne differentiere sin vejledningstilgang i forhold til den enkelte unge og dennes uddannelses- og identitetsprojekt. Vi fandt hos oplærerne en opmærksomhed på at 'opdrage' til fagstolthed, der åbner til muligheder såvel i forhold til at positionere sig internt i virksomheden, som udadtil i forbindelse med videreuddannelse eller positionering i anden virksomhed. Oplærerne er muligvis ikke bevidst medskabende i relation til veje, der fører ud af virksomheden, men de er optaget af den unges brede og personlige udvikling som en medvirkende faktor til at skabe den fagstolthed, der overskrider den snævre fagidentitet og udgør potentialet til en orientering mod andre karrieremuligheder.

Vi har henvist til undersøgelser, der peger på, at unge og 'virksomheden' ikke når hinanden, forstået som den unges oplevelse af manglende respekt, anerkendelse og ansvarstildeling. Vi finder hos de oplærere, vi har talt med, at netop det at opleve fagstolthed, at opleve sig kompetent og værdsat opnås ved en differentieret tilgang, der stiller den enkelte overfor ansvar og opgaver, de kan mestre og få succes med, og som de selv er med til at vurdere som passende opgaver på forhånd. Denne praksis er ikke blot tillids- og relationsopbyggende, men også selvtillidsskabende.

Som tidligere nævnt har man for længe siden fundet, at 'dårlige' praktikpladser sætter sig spor hos den unge lang tid frem i deres liv. Dette understreger, hvor vigtig den 'gode' praktik er, ikke bare for den unges uddannelse, men for det hele liv. Denne holdning ser vi udtrykt i vores empiriske materiale. Hos nogle i form af understregning af, at fagstolthed giver sikkerhed i at kunne udføre faglige funktioner, hvilket ansporer til selvtillid. Hos den praktikansvarlige på sygehuset er dette også grundlaget for at kunne opnå gensidig respekt mellem fagene. Her konkluderes det, at uden selvtillid kan man ikke fungere ude i arbejdslivet. Hos håndværksmesteren påpeges stoltheden som værn mod den boglige verdens dominans.

Der synes at være en sammenhæng og balance i oplærernes rolle i forhold til at vægte og tilbyde fagidentitet og mening gennem deltagelse og medlemskab i praksisfællesskabet og at væ-

re en del af og støtte i en mere bred udviklingsproces og transition, der kan have en retning ud af fællesskabet.

### **Karrierekonstruktion og udvikling i praktikken?**

Unge oplever, som før omtalt, at de udvikler sig personligt i deres praktik. Det gælder holdninger til og opfattelser af sig selv. Savickas taler direkte om at redefinere sig selv eller om at redesigne sit liv. Til denne bevægelse er der brug for rollemodeller og vejledning. Rollemodeller kan vise vej fra familie til samfund. Nogle af oplærerne beskrev sig selv med metaforen 'far/mor', og giver på den måde udtryk for en relation, der er rettet mod opdragelse og omsorg.

Der er generelt tale om vigtigheden af differentiering i tilgangen til eleven i de praktikansvarliges fortællinger. Hver person, hver elev skal have det på sin måde, og den personlige relation er vigtig. Savickas lægger netop vægt på, at meningsfuldhed i karrierevalget opnås eller skabes i et samspil mellem kontekst og det individuelle. Elevens leverum, ressourcer og selvopfattelse synes således at blive anerkendt og medtænkt hos de praktikansvarlige, når de f.eks. vælger opgaver til eleven, når de tilbyder sparring eller 'snak', og når de vælger problemløsning i de enkelte situationer. På vores spørgsmål om, hvorvidt selvstændighed udvikles ved at blive 'holdt i hånden' eller selv at 'finde svaret', er deres svar enslydende. Det handler ikke om et 'enten/eller', men om et 'både/og'. Den praktikansvarlige skifter således rolle, når det synes konstruktivt i den unges udviklingsproces.

Det er måske en væsentlig faktor med denne samkonstruerende tilgang hos de praktikansvarlige i forhold til at støtte de unge i processen 'fra valg til væren' i deres fag og læreproces. På denne måde støttes de, så de finder veje til at kvalificere og komme overens med konsekvenser af deres uddannelsesvalg. Hvor der er 'godt at være', hvor der er plads til at forhandle mening, der kan en karrierekonstruktion finde sted som en del af en udviklings- og modningsproces.

### **Identificerede vigtige kompetencer**

Oplærerne i erhvervsuddannelsernes praktikdele har ikke nødvendigvis vejledning som deres kerneområde, men meget tyder på, at den 'gode' oplærer faktisk benytter sig af en ungdoms- og livsvejledning, som er indlejret i relationen og den daglige oplærerpraksis. Måske afhænger oplærernes succes ligefrem af, i hvilken grad de rummer de unges udviklings- og identitetsprocesser, og i hvilken grad de praktiserer og supplerer den faglige vejledning med den mere livsbrede vejledning.

Vi har fundet, at de oplærere/praktikansvarlige, som vi har talt med, ikke blot har haft blik for vejledningsrelaterede temaer, men også sat dem forrest. Uden den personlige tilgang, uden den personlige udvikling kommer den faglige kvalificering til kort. Og støtten til denne udvikling hviler på en kernekompetence som empati, en fornemmelse for den enkelte og en evne til at sætte sig i den andens sted. En evne til at opbygge relationer, til at anerkende og respektere den anden med sin forskellighed, og en inkluderende praksis i det praksisfællesskab, der danner arena for læring i praktikken, synes også at være et kerneområde hos 'den gode' oplærer. At opbygge et 'vi' uden at udradere eller bortintegrere den unge med sin kultur, sine idéer og sine problemer, omtales som væsentligt i arbejdet som praktikansvarlig. Evnen og viljen til

perspektivskifte synes vigtig, ikke kun hos oplæreren, men også som noget den unge må lære sig ved oplærerens hjælp, for på denne måde at gøre sig omgængelig og samarbejdsdygtig.

Sammenfattende kan man sige, at den 'gode' oplærer befordrer et godt fundament for den unges uddannelse, men også for den unges videre liv. Vi hører ikke generelt, at den fremadrettede karrierevejledning er på tale hos oplærerne, men grundlaget for en sådan vejledning og en karriereudvikling synes at blive etableret i en praktik understøttet af det, vi her kalder 'ungdoms- og livsvejledning'.

Da det ikke påhviler oplærerne i erhvervsuddannelsernes praktikdele at praktisere karrierevejledning, kunne en opmærksomhed på erhvervsskolens professionelle vejledere og et samarbejde med dem måske bidrage til at drage nytte af det potentiale, der tilvejebringes hos den 'gode' oplærer. I de fortællinger, vi har fået fra de praktikansvarlige, har vi hørt om andre samarbejdspartnere, som inddrages efter behov, men samarbejdet med skolens vejledere er påfaldende lidt omtalt. Her ligger måske et udviklingspotentiale og en kvalificering af sammenhæng og progression i vejledningen for den enkelte.

### **Praktikansvarliges/oplæreres vejledningsfaglige kompetenceudvikling**

Det er påfaldende, at de oplærere som vi har hørt fortælle, alle har en generel indstilling til, at oplærerjobbet ikke kan læres. Enten er man, eller også er man ikke en god oplærer. Der synes dog at være enighed om, at de fem kernekompetencer, som vi præsenterede oplærerne for, er kompetencer, som ikke kan undværes. Disse kompetencer udgøres delvis af nogle faktuelle kundskaber, som man kan læse eller træne sig til. Nogle af vore informanter medgiver dog også, at enkelte teknikker nok kan læres, men det vigtigste i jobbet har en karakter, som er mere iboende i oplæreren.

Vi spurgte afslutningsvis om vores metode (interview og den kumulative narrative tilgang) havde skabt en oplevelse af at være blevet klogere på sin egen praksis. Alle er enige om, at dette faktisk sker, og at det derfor også ville være kompetenceudviklende at blive tvunget til at fortælle om sin praksis engang imellem. I det følgende afsnit vil vi anføre idéer til, hvordan en sådan refleksion kunne udfolde sig i praksis. Set i lyset af fortællingerne er det dog sikkert, at et dagligt driftspres også sætter grænser for, hvornår en sådan praksis ville blive prioriteret.

## **6. Til inspiration**

Dette afsnit kunne vi have kaldt anbefalinger. Det afstår vi dog fra i en vis ydmyghed overfor, hvor komplekst et område vi har undersøgt i dette projekt. Vi vil dog hævde, at vi har fundet og afdækket nogle fokuspunkter eller temaer, som vi finder kan være til inspiration for såvel virksomheders praktikansvarlige og oplærere, som for lærere og vejledere på erhvervsskoler og andre interessenter i vejledningen i forbindelse med erhvervsuddannelserne.

- Når oplærere og praktikansvarlige fortæller om deres praksis, oplever de samtidig at blive klogere på den praksis, de fortæller om. Det siger sig selv, at hvis ikke nogen

spørger, fortælles der heller ikke. Denne vej til udvikling af oplærernes vejledningskompetencer kræver derfor, at nogen spørger, lytter og interesserer sig for den daglige praksis, som udgør oplæreres job. Det kunne selvfølgelig være den pågældendes ledelse eller kolleger, men det kunne måske også være den professionelle gennemførelsesvejleder på erhvervsskolen eller den overgangsvejleder fra Ungdommen Uddannelsesvejledning, som følger op på og medvirker til sammenhæng i vejledningen for den unge?

- Vi har fundet, at den 'gode' praktik genererer og udvikler et fundament for en fremadrettet karrierevejledning og -udvikling. Et øget samarbejde mellem den vejledende oplærer og den professionelle vejleder på skolen kan sikre, at det potentiale for karrierevejledning og -udvikling, forstået som en udvikling og vejledning der peger frem og samtidig motiverer til gennemførelse, kommer i anvendelse. Dette vil, udover at skabe sammenhæng og samarbejde, også understøtte progression i vejledningen.
- I skole/virksomhedssamarbejde vil en opfattelse af, at den ene part 'ved bedst', eller et 'kunde/leverandør'-forhold udgøre en udfordring for et ligeværdigt og konstruktivt samarbejde. Et fokus på og udvikling af et samarbejde mellem skole og virksomhed i forbindelse med det, vi har kaldt for ungdoms-/livsvejledning i en symmetrisk relation, vil befordre det ligeværdige og respektfulde samarbejde. Dette vil betyde, at skole og virksomhed frem for at 'belære' hinanden lærer af hinanden gennem udveksling af information og kompetence.
- En struktureret samtale mellem skole (vejleder) og virksomhed (oplærer) kunne understøttes og inspireres af nogle af de spørgsmål Nistrup og Hansen (2007) identificerer på grundlag af 'de fem kernekompetencer' i deres materiale til praktikvejlederkurser. Særligt interessant i forhold til ungdoms- og livsvejledning kunne være spørgsmål vedrørende unges kultur(er), virksomhedskultur(er), skolekultur(er) og samspillet mellem disse, eller spørgsmål vedrørende rummelighed eller inkluderende praksis i forhold til unge med særlige behov for vejledning og støtte. Spørgsmål vedrørende udvikling af praksis og samarbejde om vejledningen af de unge er også relevante og oplagte.

Afslutningsvis skal det anføres, at vi er af den opfattelse, at de enkelte fortællinger om oplærere/praktikansvarlige og deres praksis hver på deres måde fremstår som eksemplariske og alle rummer idéer til inspiration til at praktisere og udvikle en ungdoms- og livsvejledende oplærerpraksis i praktikdelen på erhvervsuddannelserne.

## Referencer

- Andersen, Anders Siig (2001): Praktikuddannelsen – erhvervsuddannelsens akilleshæl. Side 57 – 90 i Andersen, A.S. m.fl. 2001: Bøjelighed og tilbøjelighed
- Andersson, Jens; Morten Piil Hansen & Torben Størner (2002): "Elevens personlige uddannelsesplan i EUD-hovedforløb – ny kvalitet i skole-virksomhedssamspillet; DEL

- Bjerre, G. m.fl. (2002): Skole-virksomheds-samspillet som indsatsområde, UVM, temahæfte nr. 21
- Brock, Jørgen og Petersen, Jørgen Boll (2004): Vejledning på erhvervsskolerne efter vejledningsreformen. UVM
- Christensen, Finn m.fl. (2000): Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000. UVM temahæfte nr. 34
- Christiansen, S. M., Kaasbøl, E. M., Størner, T. (2000): Elevens oplevelse af erhvervsuddannelsesreformen 2000
- Dreier, Ole (1999): Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. Side 76-100 i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: Mesterlære. Læring som social praksis. Reitzels Forlag
- Elmholdt, Claus og Winsløv, Jan Henrik (1999): Fra lærling til smed. Side 103-113 i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: Mesterlære. Læring som social praksis. Hans Reitzels Forlag
- Fakta om erhvervsuddannelsesreform 2000, UVM 1999
- Gottlieb, Susanne og Götzsche, Hanne (2001): Elever i Erhvervsuddannelse - mellem skole og virksomhed, UVM's temahæfte serie nr. 21
- Hansen, Rasmus (2001): Læring i og omkring en sportsbutik. Et casestudie af butikselevs læring i bevægelsen mellem hg, praktiksted og handlsfagskole.  
[www.hum.auc.dk/forskning/praksis/resultat.htm](http://www.hum.auc.dk/forskning/praksis/resultat.htm), lokaliseret 01.11.2001
- Hansen, Morten Piil (2004): Samspillet mellem skole og virksomhed i erhvervsuddannelserne. Side 181-210 i Bottrup, Pernille og Jørgensen, Christian Helms: Læring i et spændingsfelt
- Hansen, Morten Piil (2004): Den gode praktikuddannelse – uddannelse i drift. DEL
- Hansen, Morten Piil og Bjerre, Charlotte (2006): De faglige udvalg og den gode praktikoplæring
- Højdal, L. og Poulsen, L. (2007): Karrierevalg: teorier om valg og valgprocesser. Studie & Erhverv
- Jørgensen, Christian Helms (2004): Den røde tråd i samspillet – anvendelighed, faglighed eller mening? Side 193- 210 i Bottrup, Pernille og Jørgensen, Christian Helms: Læring i et spændingsfelt
- Koudahl, Peter (2005): Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer. UVM
- Langagergaard, M.T. (2001): Fra bjælkelag til tagspær - en rapport om tømrerlærlingens læring af tømrerfaget. [www.hum.auc.dk/forskning/praksis/resultat.htm](http://www.hum.auc.dk/forskning/praksis/resultat.htm), lokaliseret 01.11.2001
- Larsen, Jette m.fl. (2003): Frisat eller vildledt. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 2003, 2, 60 – 68
- Larsen Jette (2004): Hvordan bevare kronjuvelerne i vekseluddannelsen. Side 13- 28 i War-ring, N. m.fl.: Samfundsbøger - Medarbejder
- Larsen Jette (2005): Unges oplevelse af vekseluddannelsen. Ph.D.-projekt. RUC
- Larsen Jette (2006): Unges oplevelse af vekseluddannelsen. Erhvervsskolernes Forlag
- Larsen, Lene (2003): Unge, livshistorie og arbejde. RUC
- Larsen, Lene (2003a): Uddannelse er ikke for alle unge. Side 175 -195 i Andersen, Anders Siig og Sommer, Finn: Uddannelsesreformer og levende mennesker
- Larsen, Jørgen Ole og Bjerre, Charlotte (2007): Den gode praktikoplæring og den gode oplærer indenfor de merkantile erhvervsuddannelser
- Lave, Jean and Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York. Cambridge University Press
- Lave, Jean (1993): The practice of learning. Side 3-34 i Chaiklin og Lave: Understanding practice: perspectives on activity and context. New York. Cambridge University Press

- Lave, Jean (1999): Læring, mesterlære, social praksis. side 35-53 i Nielsen, Klaus og Kvale, Steinar: Mesterlære. Læring som social praksis. Hans Reitzels Forlag
- Lundsgaard, Søren & Hans H. Koch.(2005): Praktikum i praksis - aktivering af skole-virksomhedssamspillet. UVM
- Liveng, Anne (2004): Livshistorie som indgang til at forstå samspillet mellem uddannelse og arbejde. Side 117 – 132 i Bottrup, Pernille og Jørgensen, Christian Helms: Læring i et spændingsfelt
- Minds, Susanne (2006): Praktikuddannelse med fokus på elevens læring. UVM
- Nielsen, Klaus (2004): Spørgeskemaundersøgelser til elever i erhvervsuddannelserne i Aakrog, Vibe: Notat om dansk erhvervspædagogisk forskning i 2003. DPU. Februar 2004
- Nistrup, Ulla & Morten Piil Hansen (2007): ”Inspirationshæfte til praktikvejlederkurser, - cases og forslag til metoder” fra et FoU-projekt ”Kvalitet i praktikken af erhvervsuddannelserne”, UVM
- Rapport fra udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser (2003). Temahæfte serie nr. 3, 2003. UVM
- Rasmussen, Preben Horsholt (1985): Fagidentitet og kulturformer hos lærlinge. Side 83-102 i Bay, Joi m.fl. Ungdomskultur, Årbog for ungdomsforskning
- Rasmussen, Preben Horsholt (1990): Erhvervsuddannelsernes betydning for differentieringen i kvalifikations- og interesseudvikling blandt faglærte. Forskningsårbog 1990 for Institut for Sociale forhold og Organisation. Aalborg Universitetsforlag.
- Sigurjonsson, G. (2000): Dansk vekselluddannelse i støbeskeen. Fra lavtidens mesterlære til moderne dansk vekselluddannelse. [www.hum.auc.dk/forskning/praksis/resultat.htm](http://www.hum.auc.dk/forskning/praksis/resultat.htm), lokaliseret 01.11.2001
- Skole-virksomheds-samspillet som indsatsområde UVM, 2002
- Smistrup, Morten (2004): Fag og fagidentitet – en fantastisk og problematisk ramme for at blive dygtig. Arbejdsliv 6, 4, side 25 -42
- Sørensen, Niels Ulrik (2001): Den store balanceakt. En kvalitativ analyse af mødet mellem elever og virksomheder indenfor hotel-, restaurant- og turismeområdet. RUC. [www.cefu.dk/omcefu/forskning/as/uh/](http://www.cefu.dk/omcefu/forskning/as/uh/), lokaliseret 21.11.2001
- Wenger, Etienne (1998): Communities of practice. Cambridge
- Willbrandt, Jens (2002): Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. UVM, temahæfte nr.14,
- Aarkrog, Vibe (1997): Samspillet mellem teori og praktik – de merkantile erhvervsuddannelser. FoU-publikation nr. 7. UVM
- Aarkrog, Vibe (1998): Sammenhæng mellem skole og praktik i detailhandelsuddannelsen – en kortlægning. FoU-publikation nr. 15 UVM
- Aarkrog, Vibe (2000): Overførelse af viden fra skole til praktik - eksempler fra Detailhandelsuddannelsen. DEL. Kbh.
- Aarkrog, Vibe (2001): Mellem skole og praktik. Fire teoretiske forståelsesrammer til belysning af sammenhængen mellem skole og praktik i erhvervsuddannelserne