

Fra 'rigtigt arbejde' til det nødvendige praksisfællesskab

Niels Jacobsen

Beretningen om Kalundborgegnens Produktionsskole er beretningen om, hvordan konkrete praktiske erfaringer fra skolens praksis og en bevidst søgen efter en teoretisk forståelsesramme har spillet sammen i en udvikling af skolen hen imod en villet 'ikke-skole'.

Tilgang og rødder

Her på Kalundborgegnens Produktionsskole har vi haft gang i et løbende praktisk udviklingsarbejde i de sidste 25 år. Det har været en sej proces med mange (også fejlslagne) forsøg. Men trods det lange forløb har vi holdt fast i det, vi forstår som vores kerneydelse:

- at få indført og iscenesat rigtige arbejdsopgaver, i form af produktioner og tjenesteydelser
- og at gøre dette på en måde, så vores deltagere kan og vil tage ejerskab for at udføre dem i almindelig, god markedskvalitet – og dermed også få erfaringer og lære noget.

Kimmen til denne forståelse blev lagt allerede i 1979, da vi skulle omorganisere "Projekt U-77" (kommunens kombinerede undervisnings- og produktionsprogram), så det kunne blive godkendt som tilskudsberettiget produktionsskole, og vi gjorde os klart, hvad vi så som formålet med at etablere og udvikle en sådan. Kommunen havde en enorm arbejdsløshed og landets næsthøjeste uddannelsesmæssige restgruppe, så hovedformålet med produktionsskolen måtte være at få et socialpolitisk redskab, der kunne bringe flest mulige af disse unge videre til en selvhjulpen og erhvervsaktiv tilværelse; at de enten startede i et job eller gik i gang med en realistisk uddannelse straks efter produktionsskoleopholdet.

Det var et ambitiøst perspektiv for reorganiseringen af U-77, der, trods en flot opstart præget af pionerånd, i 79 var gået helt i stå. Det havde fået et så dårligt omdømme, at kun få unge i lokalområdet ville bruge tilbuddet. Heldigvis havde jeg et par gode sparringspartnere i dette arbejde: leder af kommunens bistandsafdeling Verner Ljung og kommunens socialrådgiver for de unge Edith Olsen samt solid opbakning fra kommunens ledende politikere

Fra et tidligere arbejde bl.a. omkring den stigende formalisering af uddannelsernes betydning for den sociale sortering i kombination med den aktuelle ungdomsarbejdsløshed, var jeg var blevet meget opmærksom på, at de mest sårbare unge (den såkaldte uddannelsesmæssige restgruppe) nu havde mistet de muligheder for at udvikle og dygtiggøre sig, som ellers havde været naturlige trædesten til arbejdslivet, nemlig de skiftende jobs som ungarbejdere og ufaglærte som ofte førte til et fast job på et område, hvor de havde oplevet at 'slå til'.

Nu, i 1979, stod kommunerne med en stor gruppe unge, som enten kun kunne henvises til et ungdomsuddannelsessystem, som var dem totalt fremmed, eller til offentligt iværksat beskæftigelsesarbejde. Det sidste havde den store ulempe, at det ikke måtte være 'rigtigt arbejde' og dermed konkurrenceforvridende. Det betød, at det langt fra gav de unge adgang til den naturlige opkvalificering og selvhjulpethed, som de tidligere havde fået ved at zappe rundt i rigtige jobs på arbejdsmarkedet. Samtidig fik unge i beskæftigelsesprojekter dengang overenskomst-mæssig løn, og netop fordi de

ikke måtte lave 'rigtigt arbejde', var den helt ude af trit med den arbejdsindsats, der blev krævet. Det betød, at de blev vænnet til et indkomstniveau, der ikke gjorde det nemmere at starte på en uddannelse.

På denne baggrund besluttede vi i kommunen at udvikle en produktionsskole, hvor kernen skulle være en vifte af værksteder med rigtige arbejdsopgaver, der gav de unge mulighed for den naturlige læring og personlige udvikling, de ikke længere kunne få på arbejdsmarkedet. Vi havde ikke megen teori til støtte os til mht. hvordan man rent praktisk får startet og udviklet en produktionsskole. Men vi kendte da John Deweys tanker, og ikke mindst 'learning by doing'-princippet, der passede fint ind i vores egen forståelse. Der var altså ingen tvivl om vægtningen af praktiske arbejdsopgaver og bogligt baseret undervisning: Vi skulle ikke starte med det boglige, det måtte komme, efterhånden som de unge oplevede at kunne dygtiggøre sig praktisk-fagligt, og når de fik brug for det.

Samtidig med, at vi afklarede produktionsskolens indhold og funktion, inddrog vi også de resterende unge på Projekt U-77 i den planlagte omorganisering. Fra projektets start i 1977 var de unge godt engageret i det praktiske arbejde med at istandsætte og indrette det husmandssted, som var projektets domicil: Indretning af køkken og forsamlings-/undervisningslokale, renovering af stald til husdyrhold, dyrkning af kartofler og grøntsager på ca. 2 tdr. land. Efterhånden som istandsættelsen blev afsluttet, blev der indført ungdomsskolelignende undervisning/aktiviteter, f.eks. læder- og smykkearbejde, der kom til at fylde mere og mere af dagligdagen. Men modsat byggearbejdet kunne dette ikke rigtig engagere deltagerne.

De fem unge, der var tilbage, ønskede rigtige værksteder, hvor man lavede rigtigt arbejde. Ergo besluttede vi at rekruttere nogle flere og sætte dem i gang med at ombygge stalden til tekstilværksted og træværksted. Samtidig planlagde vi sammen med deltagerne, at skolen med tiden skulle udbygges med et metalværksted, trykkeri, storkøkken med kantine osv. Det var det, der kom til at hedde 'Produktionsskolen Saltoftevænge'.

Det var et udbredt ønske hos deltagerne, at skolens værksteder skulle passe til de almindelige lokale erhverv. Bjergsted kommune er en udpræget landkommune, så det kunne kun lade sig gøre, hvis vi satsede på at blive produktionsskole for unge i de omliggende kommuner. Med årene fik vi da også udviklet et godt samarbejde med Gørlev, Hvidebæk, Kalundborg og Tornved kommuner – så godt, at vi valgte at skifte navn til 'Kalundborgegnens Produktionsskole'.

Hvidbog om Produktionsskolerne – 1984

Efter arbejdet med at op- og udbygge produktionsskolen afrapporterede jeg grundigt om vores erfaringer til Undervisningsministeriet. Det førte til, at man i 1983/84 hyrede mig til at stå for udarbejdelsen af en Hvidbog om Produktionsskolerne. Den skulle definere og beskrive vores særlige undervisningsaktiviteter, idet UVM ønskede skoleformen udbygget over hele landet og i den forbindelse ville udarbejde en særlig lovgivning. Vi baserede vores erfaringsopsamling på materiale og interviews fra 17 skoler. Som sparringspartnere blev nedsat en baggrundsgruppe med tre produktionsskoleforstandere, to embedsmænd og en pædagogisk konsulent fra UVM. Udarbejdelse af oplæg til baggrundsgruppen og efterfølgende redigering skete i tæt samarbejde med Verner Ljung.

Vi var alle enige om, at produktionsskolerne allerede havde bevist, at de kunne gøre noget for og med målgruppen, som andre uddannelsesstilbud ikke formåede. Men hvad var så egentlig kernen i vores virksomhed? De fleste af os mente, at det var det praktiske arbejde med at løse rigtige ar-

bejdsopgaver, der 'tændte' vores deltagere. Enkelte mente, at det snarere var det sociale fællesskab med andre unge, som opstod gennem samarbejdet på vore værksteder.

Vi fik med møj og besvær udarbejdet et første udkast til en beskrivelse af produktionsskolernes uddannelsesvirksomhed. Den definerede vores undervisning som 'al praktisk opgaveløsning på produktionsskoleværkstederne', og altså som det, der dannede rammen for og integrerede boglige og andre undervisningsaktiviteter. Denne fremstilling blev imidlertid forkastet af den pædagogiske konsulent fra efterskolerne, som UVM havde sat til at se kritisk på udkastet, og som tidligere havde kritiseret 'arbejdsskolepædagogikken'. For ham var der alt for lidt 'skole' i udkastet, og alt for stor tiltro til, hvad 'praksis' kunne give af uddannelse. Hvis vi skulle gøre os håb om at blive anerkendt som en egentlig skoleform, måtte vi altså revidere beskrivelsen af vores uddannelsesvirksomhed og lægge større vægt på at få den til at fremtræde som forskellige former for genkendelig undervisning. Ganske vist vidste alle også dengang, at man kan få masser af undervisning uden at lære noget – og at man kan lære meget uden nogen form for undervisning. Men det var alligevel før de nye lærings-teorier, der satte spørgsmålstegn ved den traditionelle opfattelse af uddannelsesvirksomhed, altså før 'indlæring' blev til 'læring' og 'kvalifikationer' til 'kompetencer'. Man kan nok heller ikke se bort fra en generel (til dels forståelig) modvilje hos politikere og embedsfolk mod at indføre 'ustyrliche' elementer i lovgivningen.

Det lykkedes dog at foregribe denne senere udvikling: Vi fik fastslået, at produktionsskolens unge skulle benævnes 'deltagere' (**modsat** elever eller kursister), og at vores opgave var at udvikle og dygtiggøre dem i to hovedroller som henholdsvis 'producenter' og 'borgere'. Til det formål havde skolerne to hovedaktiviteter: 'produktion' og 'højskole' med hver deres undervisningsformer: henholdsvis 'integreret undervisning' og 'anden undervisning'. Integreret undervisning var det, der foregik, når deltagerne løste praktiske opgaver i produktionen, og det definerede vi i mangel af læringsbegrebet som 'dygtiggørende'. For at forebygge misbrug af denne vores hovedvirksomhed (og den tilhørende glidning hen mod almindelig skolevirksomhed, som der allerede dengang var tendenser til) stillede vi præcise krav: *"For at denne undervisning kan kaldes integreret skal al opnået (produktions)teoretisk indsigt – også når den bygger på deltagerens egne ønsker – kunne omsættes i praktisk opgaveløsning på stedet."* (Hvidbogen side 123). Anden undervisning blev bestemt som undervisning, der var oplysende eller aktiverende. Den kunne være almindelig 'planlagt undervisning' eller undervisning, der var 'afledt' af deltagerens engagement i produktionen. Disse mål og kategorier gav mulighed for at lave faseopdelte deltagerforløb – og forløb, der gav mening for de fleste skoler, fordi de af egen erfaring vidste, at de virkede.

I arbejdsgruppen havde vi en voldsom 'strategisk' diskussion om, hvad vi nu skulle kalde skolerne i hvidbogen. UVMs cirkulære omtalte dem som 'produktionsskoler', men landets første godkendte produktionsskole havde kaldt sig selv "Hobro Produktionshøjskole", og flere havde allerede fulgt trop. Flertallet mente derfor, at vi skulle kalde os produktionshøjskoler, også fordi vores beskrivelse af skoleformen havde et højskoleelement i sig. Men klager fra folkehøjskolefolk til daværende undervisningsminister Bertel Haarder førte til, at han ikke ville acceptere betegnelsen 'produktionshøjskoler': Vi måtte enten finde på et helt nyt navn eller holde os til det gældende. Ingen kunne komme op med noget, og derfor blev titlen: "Hvidbog om Produktionsskoler", mens der stadig står 'produktionshøjskoler' i selve teksten. Det har lige siden givet anledning til en navneforvirring, der er med til at tilsløre skolernes identitet som en særlig skoleform, samtidig med at det afspejler den lokale prægning af skoleformen.

Fortsatte forsøg på praktisk udvikling af skoleformen

Da jeg i 1984 vendte tilbage til Kalundborgegnens Produktionsskole som forstander, viste det sig, at hvidbogen på en række områder kunne inspirere til en ny udvikling af vores praksis. Men som egentlig manual var den uegnet. Det skyldtes ikke mindst, at dens fokus på værkstedslederne som dem, der skulle levere 'integreret undervisning' i produktionen, rokkede ved deres selvforståelse, så de blev usikre på opgaven. Og hvis værkstedslederne trues på identiteten, kan de ikke udstråle den faglige stolthed, som ellers gør dem til meget betydningsfulde rollemodeller for deres deltagere.

Tidligere havde deres opgave 'bare' drejet sig om at aftale nogle arbejdsopgaver og få dem planlagt og organiseret, så deltagerne kunne være mest muligt med. Det var en logik, man kendte fra enhver almindelig arbejdsplads – men når opgaverne skal udføres af 'medarbejdere', der ikke umiddelbart behersker udførelsen, er det i sig selv en ganske krævende opgave. 'Integreret undervisning' er jo knyttet til de naturlige læringssituationer, der opstår, når og hvis de unge ikke selv kan klare en opgave, som de ønsker at løse. Den slags situationer vrimler det med, når bare deltagerne har arbejdsopgaver nok at gå til. Til gengæld kan ethvert forsøg på **unødvendig** 'integreret undervisning' betyde, at læreren fratager deltageren udfordringen ved opgaven – og dermed ejerskabet til den. Så forflygtiges det ansvar hos den enkelte deltager på værkstedet, som ellers giver en sikker appetit på selv at gøre noget og dermed lære noget.

Under forsøget på at efterleve hvidbogens anvisninger på at gøre praksis mere 'pædagogisk' og skolepræget blev vi klare over, at hvidbogen overså eller ligefrem underminerede en masse værdifulde sider af vores normale praksis: f.eks. tavs viden, naturlig sidemandsoplæring, naturlig fordeling af arbejdsopgaver, der primært baseres på, at det er noget, som skal klares kollektivt af arbejdsfællesskabet.

Basisproduktioner

Så længe det drejer sig om byggeri på selve skolen eller om at tilberede den daglige mad til alle, kan man tilrettelægge arbejdet, så alle kan være med. Det er en helt anden sag, når man skal til at kontakte dem 'derude i virkeligheden' og levere produktioner og tjenesteydelser på almindelige markedsvilkår. Her er man totalt afhængig af kundetilfredsheden. Den slags opgaver med tilhørende læringsgrundlag er med til sikre, at produktionsskolerne ikke lukker sig om sig selv og deres primære målgrupper.

Værkstedslinjerne skulle derfor have rigtige arbejdsopgaver. Hvis værkstedskapaciteten ikke var fyldt op med interne opgaver, måtte vi satse på løbende opgaver udefra, der kunne organiseres og tilrettelægges, så deltagerne kunne komme til fadet. Men arbejdsopgaver alene gør det ikke. De kommer til at mangle 'læringskvalitet', hvis de er for ensidige, eller så svære, at deltagerne reduceres til håndlangere. Dette problem var højaktuelt på vores nyopførte metalværksted. Vi løste det ved at igangsætte et særligt udviklingsarbejde, hvor vi satsede på tilbagevendende ordrer, der skulle laves i mindre serier. Det gav anledning til udviklingen af vores basisproduktioner: en særlig strukturering af opgaverne i delopgaver, der – med hjælpeværktøjer osv. – kunne udføres af de fleste deltagere på værkstedet. De gav et godt og sikkert grundlag for at styre en praksislæring, hvor deltagere bliver engageret i selv at udføre nogle meget varierede opgaver. Samtidig kom vi i gang med at lade de mere erfarne deltagere give sidemandsoplæring til nye deltagere. Det fik værkstedet til at blomstre op, så det fik en helt ny og forrygende kapacitet som produktionssted og læringsmiljø.

Sagstvang og nødvendighed

Fra starten var skolens økonomiske midler meget små, så vi var henvist til selv at skabe rammerne, med deltagerne som arbejdskraft. De første mange år var opgaverne derfor dikteret af nødvendighed og bestod hovedsagelig i byggeri, byggeri og atter byggeri. Det gav os samtidig nogle erfaringer, der blev vigtige for skolens videre udvikling: Vi fik en meget konkret oplevelse af, hvad 'sagstvang' betyder, på godt og ondt. Hvad mere er: Byggeprojekterne beviste – både for 'bygningsarbejderne' selv, de andre unge, skolens ansatte og det omgivende lokalsamfund – at vores deltagere har masser af ressourcer, gåpåmod og kræfter. Frem for alt har de en sejhed, der gør det absurd at kalde dem 'svage unge'.

Bedrifter

"Åndens løsen er bedrifter", sagde gamle Grundtvig, den store inspirator for den danske folkeoplysningstradition. Men hvis vi i dag vil skabe nye handlemuligheder for udsatte unge, nytter det ikke at starte med 'den store fortælling'. Vi skal starte med at skabe nogle rammer, der kan 'forløse' deres åndelige kræfter og gøre dem myndige. Det gør vi bl.a. ved at give dem adgang til nogle arbejdsfællesskaber, hvor de kan handle sammen og selv udføre bedrifterne:

I 1985 opførte vi på to måneder en ny værkstedsbygning på 400 kvadratmeter. Deltagere og medarbejdere arbejdede også i weekender og om aftenen, fordi de unge ville gennemføre opgaven i et tempo, der aftvang opmærksomhed og respekt i lokalområdet. Og det gjorde de. Samtidig fik de en stærk oplevelse af, at mange ting var mulige for dem, og usædvanlig mange kom da også godt videre med en erhvervsuddannelse. For at bevare deres særlige sammenhold og tilknytning til skolen stiftede de desuden en seniorklub for tidligere deltagere. På deres møder fandt de ud af, at flere boede meget dårligt, og de fik de den ide, at de selv ville opføre nogle ungdomsboliger.

Vi lavede derfor en aftale om, at ungdomsboligerne skulle opføres ved siden af skolen og at vores værksteder kunne stå for en række delopgaver. Byggeriet skulle være et 1-etages lerhusbyggeri med 5 lejligheder og en fælles glasoverdækket forgang. Stampet lerjord var billigt og betød, at huset kunne opføres som tilskudsberettiget forsøgsbyggeri. Seniorklubben skaffede selv 87.000 kr. til startfinansieringen ved at ved at få Kim Larsen og Bellami til at give en støttekoncert.

Byggeriet kom i gang i sommeren 1987 og blev – efter en næsten uendelig række forsøg og fejltagelser – endelig færdigt i foråret 1989. Og lige siden har der været venteliste til disse meget billige lejligheder. At kunne bo her har vi gjort til et privilegium, der er forbeholdt vores tidligere deltagere. De kan bo der, mens de er under (fortsat) uddannelse eller maks. 2 år, hvis de er i arbejde.

Produktionsskoler og iværksætterkultur

I 1997 udgav FPP publikationen "Produktionsskoler og Iværksætterkultur – Hvabeha'r?". Det var produktionsskolernes bidrag til det handlingsprogram for dansk selvstændighedskultur, som daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen ville have iværksat i hele uddannelsessystemet. Jeg skrev rapporten i samarbejde med Kirsten Trolle-Hansen, som var meget aktiv i vores Klub for Produktudvikling. I rapporten forsøger vi at påvise, at der på KPS er opstået en klar synergi mellem et varieret læringsgrundlag og det, at vi som produktionsskole giver en håndsrekning til produktudvikling, småserier og andre arbejdsopgaver for lokale opfindere og iværksættere. Synergien afspejler sig også i, at skolen i 1990 var med til at starte Klubben for Produktudvikling og siden har været dens hjemsted. Dette gav os mulighed for at indføre rigtige arbejdsopgaver, der kunne leveres ud af huset uden at være unødigt konkurrenceforvridende. Men samtidig var (og er) vi med til at skabe og

bevare et ganske livskraftigt netværk for og af private opfindere, lokale iværksættere og mindre virksomheder – et netværk, der har vist sig leveringsdygtig i 'hjælp-til-selvhjælp' på området.

Som produktionsskole er vi pr. definition en skole for de 'svageste' grupper af unge i lokalområdet, de der ikke umiddelbart kan komme videre med en erhvervsungdomsuddannelse eller selv skaffe sig arbejde. Da vi skrev rapporten, var vi på det rene med, at forbindelsen mellem produktudvikling og vores målgruppe som arbejdskraft ikke var indlysende – også selv om vores basisproduktioner gennem en del år havde bevist, at deltagerne faktisk meget hurtigt kan lære at klare selv ret komplicerede værkstedsopgaver. Derfor gjorde rapporten meget ud af at beskrive, hvordan vi egentlig bærer os ad med at dygtiggøre deltagerne, så de efterhånden kan klare meget forskelligartede opgaver og samtidig lærer sig en masse (som en sikker sidegevinst af deres eget arbejde) – og ikke mindst: hvordan det går til, at nogle af dem med tiden kan være med til at arbejde med produktudvikling og faktisk have udbytte af det.

Jean Laves analyse og beskrivelse af KPS' praksis

I juni 2000 fik vi besøg af Jean Lave. Dengang havde vi meget lidt kendskab til hendes læringsteori, men vi vidste da, at hun i princippet så al læring som 'situeret', dvs. som noget, der udvikles gennem 'skiftende deltagelse i skiftende praksisfællesskaber' – og det kendte vi jo fra vores egne erfaringer. Vi havde også bemærket, at hendes teori havde en fremtrædende plads som læringsteoretisk og didaktisk begrundelse for EUD-2000-reformen. Inden hun besøgte skolen sendt vi hende en oversættelse af et kapitel fra rapporten "Produktionsskoler og Iværksætterkultur ...", der beskriver, hvordan vi gennem utallige forsøg nåede frem til en måde at organisere værkstedsopgaverne på. Formålet var at give et hende et indblik i, hvordan vi udvikler læringsmiljøer, hvor en reel dygtiggørelse er en sidegevinst ved praktisk opgaveløsning.

Jean Lave kom, så og beskrev – hendes oplevelse af besøget findes i en artikel i publikationen "Fra undervisning til læring – produktionsskoleerfaringer". Hendes beskrivelse er nok lovlig rosenrød, for vi kan ikke altid leve op til den praksis, som hun oplevede hos os. Men hendes analyse gav os en 'aha'-oplevelse, fordi den satte begreb på nogle sammenhænge i vores praksis: Nu kunne vi også teoretisk forstå (og forsvare) det, som vi havde udviklet de sidste 20 år. Samtidig fik vi et helt nyt grundlag for at forstå, hvorfor nogle forsøg var slået fejl, og dermed også en mere sammenhængende teoretisk vejledning i, hvordan vi kunne komme videre med at udvikle potentialerne på vores skole:

- Laves definition på læring løste det problem, som vi ikke havde fået afklaret, mens vi arbejdede med hvidbogen – og som vi senere havde haft svært ved at få styr på under vores praktiske forsøg: Hvad er kernen i det, der får vores deltagere til at lære? Er det det sociale, eller er det udfordringen ved at komme til at løse værdiskabende, praktiske opgaver? Lave definerer jo læring som noget, der sker ved deltagelse i et praksisfællesskab. Det betyder, at de to dele er forbundne, og at der netop er en klar synergi mellem det sociale og arbejdsopgaverne.
- Vi fik en helt anden forståelse af, hvorfor fællesundervisning på en produktionsskole skal baseres på en efterspørgsel, der først kan skabes ved at påvirke 'den interne offentlighed' på skolen. I det tætte arbejdsfællesskab mellem medarbejdere og deltagere på værkstederne går deltagerens interne praksisfællesskab normalt ud i ét med selve arbejdsfællesskabet – i hvert fald, når det fungerer godt. Men man skal huske på, at deltagerens interne praksisfællesskab

ikke er noget, der kan styres af en lærer, så når der skal arrangeres fællesundervisning, må 'retten' først serveres, når interessen og appetitten er der. Dette mærker man på, at deltagerne indbyrdes snakker om emnet og måske beder om at få mere at vide. Sådanne input til den 'interne offentlighed' har vi igennem årene givet ved at lade medarbejdere give korte oplæg under den daglige fællesspisning eller til deltagerrepræsentanterne på vores ugentlige møde i samarbejdsudvalget. Det er godt, når det virker, men det gør det ikke altid – og så kan man som produktions-skolelærer komme i tvivl om, om man alligevel ikke bør gennemtvinge en fællesundervisning på et (i hvert fald for en selv) vigtigt emneområde.

- Laves begreb om 'legitim perifer deltagelse' og hendes udpegning af fænomenet på vores værksteder fik os til at forstå, hvorfor deltageres engagement og aktivitetsniveau faldt katastrofalt, hver gang vi på 'skolevis' forsøgte at styre deres faglige dygtiggørelse ved at fordele værkstedsopgaverne i en pensumagtig rækkefølge: Derved reducerede vi dem jo til (umyndige) elever, i stedet for at fastholde dem i den medarbejderstatus, som netop de har brug for. Mange af vores deltagere har allermest brug for at forandre deres identitet ved at opleve, at de kan dygtiggøre sig, så det kan både ses og mærkes. Og med de mange nederlag, de ofte har bag sig, skal de have frihed til at udvikle appetit på at lære noget mere. De skal selv – som engagerede medlemmer af et arbejdsfællesskab – have lov til at presse på for at komme i gang med de mere vanskelige arbejdsopgaver.

Livslang læring – nyt fokus på praksis

Vores fornemmeste opgave er at give deltagerne erfaring for, at de kan lære noget og dygtiggøre sig, og dermed en tro på deres fremtidsmuligheder. Denne opgave er tæt knyttet til den **oplæring** gennem praktisk opgaveløsning, som vi kan iscenesætte i praksisfællesskaberne på vore værksteder. Men det forudsætter, at der hele tiden er noget at blive oplært i – i form af tilgængelige 'rigtige' arbejdsopgaver, kombineret med de forefaldende rutineopgaver, der hører til god arbejdspladskultur. Det er først gennem denne **reproduktive praksislæring**, at vores unge får mod på og behov for at lære nyt og udbedre eventuelle huller i almene skolefag.

Det burde egentlig ikke være en nyhed i et samfund som vores, hvor bl.a. Kold har lært os, at man skal opleves før man kan oplyses. Alligevel har de senere års megen snak om 'læring' enten drejet sig om almene skolefærdigheder eller om tilegnelse af viden i den mest abstrakte og uendelige forstand. Dertil kommer, at hele dagens danske uddannelsessystem er gennemsyret af en blind insistens på læring i en bestemt rækkefølge. Det afspejler en implicit forestilling om, at almen, abstrakt viden er finere end færdigheder, og at man skal være rimelig god til at læse og skrive, før man kan lære noget, der kan bruges som adgangskort til arbejdsmarkedet.

Denne bornerte opfattelse viser en manglende forståelse af læringens grundlæggende anarkistiske natur – som en indre proces i individet i samspil med omgivelserne. Hvad værre er: Den har ført til en stigende bogliggørelse af den faglige oplæring, hvor læringen bliver skilt fra de omgivelser, hvor det lærte skal bruges. Resultatet er, at de unge får ikke lov at bevæge sig i det læringslandskab, hvor de senere skal fungere professionelt.

Det rammer vores målgruppe særlig hårdt, fordi den sætter snævre grænser for deres uddannelsesmuligheder. Men trods vores meget store uddannelsesmæssige restgruppe har den danske uddannelsesdebat været længe om at få øje på værdien af en mere rutinepræget oplæring. Først på det seneste er der rejst betænkeligheder ved, at den ensidige fokusering på læring som viden tilsyneladende

resulterer i, at vores vordende arbejdstagere **enten** slet ikke får en uddannelse **eller** får en uddannelse med for meget viden og for lidt kunnen – i forhold til vores fremtidige behov for at kunne klare os i den internationale konkurrence.

Som EU-medlem har Danmark som bekendt bundet sig til ”livslang læring” som overordnet ramme for vores fremtidige uddannelsespolitik. Det kræver, at vi ligestiller læring i arbejdslivet og hverdagslivet med den formelle læring i uddannelsessystemet, og at vi sikrer, at de kan spille sammen. Det gør det paradoksalt, at en stigende bogliggørelse er i færd med at marginalisere en stor del af landets ungdom ud af de praktiske uddannelser.

Men måske er der lys forude. Som en del af deres arbejde med pædagogisk psykologi har Klaus Nielsen og Steinar Kvale udviklet et spændende empirisk forskningsmiljø i praksislæring ved Aarhus Universitet. Deres seneste udgivelse, ”Praktikkens Læringslandskab – At lære gennem arbejde” belyser de særlige kvaliteter ved praksislæring og lægger op til en arbejdsdeling mellem læring i praksis og læring i skole, der kan sikre, at begge styrkesider bliver udnyttet. Bogen rummer megen inspiration og næring til, hvordan man etablerer læringsmiljøer, der kan tilgodese **alle** slags læringsbehov. Dermed er den også et værdifuldt bidrag til udviklingen af de praktisk betonede erhvervsuddannelser **og** vores egen udvikling af det særlige i produktionsskoleformen.

Der er nok at gå i gang med. Som produktionsskoler kan vi være med til at vise en vej.

Niels Jacobsen er søn af en smedemester og som sådan opvokset med fagets læringskultur og iværksætterånd. Han har siden slutningen af 1970'erne været involveret i produktionsskoleområdet, først som beskæftigelseskonsulent i Bjergsted Kommune, hvor han var med i omlægningen af det lokale kup-projekt til produktionsskole, derefter som medforfatter til Hvidbogen, og endelig fra 1984 som forstander på Kalundborgegnens Produktionsskole, hvor han bla. har været en af initiativtagerne til den lokale produktudviklingsklub.