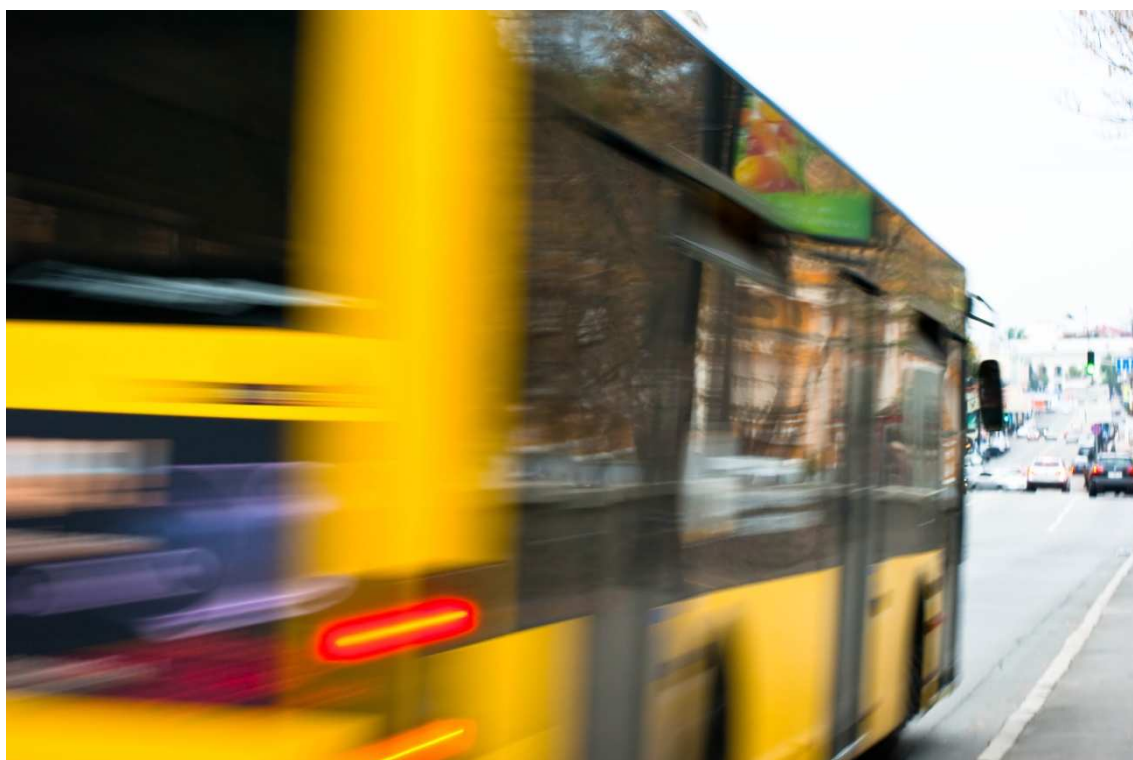


”Så kører det!”



**Fastholdelse af
flygtninge og indvandrere i AMU-uddannelse**

Rapport fra et TUP-projekt på UCplus for Kollektiv Trafik

Michael Svendsen Pedersen
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning

Roskilde Universitet
December 2010

Indholdsfortegnelse

1. FORORD	3
2. PRÆSENTATION AF " <i>Så kører det!</i> "	4
a) Uddannelsen til buschauffør	4
b) Problemer og løsninger	4
c) Formålet med Projekt " <i>Så kører det!</i> "	5
d) Organiseringen af Projekt " <i>Så kører det!</i> "	6
e) Sprogbrug	7
3. UMIDDELBARE ERFARINGER	9
a) Sprog	9
b) Kultur	9
c) Løsninger	10
4. LÆRINGSKULTUR	12
a) Teoriundervisning	18
b) Inspektion af køretøj	15
c) Køreundervisning	20
5. LÆRING	24
a) Input-output-læring	24
b) Forståelselæring	26
c) Fællesskabslæring	28
d) Erfaringslæring	32
6. ELEVERNE	30
a) Aasif	35
b) Ayaz	38
c) Konsekvenser for læringskulturen	42
7. UDVIKLING AF LÆRINGSKULTUREN	49
a) Begrænsninger i læringskulturen	49
b) Et glimt af en anden læringskultur	51
c) Sproglig forståelse?	53
d) Problemløsningsopgaver	57
e) Projekter	60
8. UDVIKLING AF LÆRERKOMPETENCER	64
9. PERSPEKTIVER	66
a) Ændring af læringskulturen	66
b) Udvikling af lærerkompetencer	68
c) Multikulturel pædagogik	70

1. FORORD

På UCplus (Uddannelsescenter, profession, læring, uddannelse, service), som tidligere hed Uddannelsescenter for Kollektiv Trafik, uddanner man buschauffører, og det gør man med stort held: Langt de fleste gennemfører uddannelsen og kan få et uddannelsesbevis og et stempel i kørekortet der viser at de er kvalificerede til at køre bus.

Men der er også nogen der falder fra undervejs. Uddannelsen til buschauffør er en meget krævende amu-uddannelse, hvor man på 6 uger skal lære om bussens tekniske indretning, love og regler for godstransport og personbefordring, billettering og takstzoner, hvordan man kører bussen osv., og det hele bliver tjekket gennem løbende tests og afsluttende køreprøve, så det er ikke så mærkeligt at det er for stor en mundfuld for nogen. Der er imidlertid nogen der i højere grad falder fra end andre.

Når UCplus laver oversigter over kursisterne, kan de se at de elever der har anden etnisk baggrund end dansk, har en højere frafaldsprocent end dem med etnisk dansk baggrund. Elever med etnisk minoritetsbaggrund udgør faktisk et flertal af eleverne, men andelen af elever der falder fra, er forholdsmæssig højere for de etniske minoritetselevers vedkommende sammenlignet med dem der har etnisk majoritetsbaggrund.

Hver gang der er én med etnisk dansk baggrund der falder fra, er der således næsten 2 med anden etnisk baggrund som ikke kommer igennem uddannelsen. Det er man meget opmærksom på på UCplus, og man har taget mange initiativer og sat mange ting i gang for at prøve at ændre på tallene og fastholde flere elever med etnisk minoritetsbaggrund. Men kurven har vist sig at være svær at knække.

For at finde nogle svar på hvad baggrunden for problemet var, ansøgte man i samarbejde med forskere fra Roskilde Universitet om midler fra AMU's Tværgående Udviklingspulje (TUP) inden for temaet Lærernes Kompetenceudvikling til at gennemføre en forskningsbaseret undersøgelse og til at bidrage til at ændre læringsmiljøet, så det kunne give flere elever mulighed for at gennemføre uddannelsen. Projektet blev kaldt "Så kører det!"

Alle uddannelsesinstitutioner og skoler har deres egne særpræg, og erfaringerne fra "Så kører det!" kan naturligvis ikke umiddelbart overføres til andre uddannelser. I denne rapport har vi dog forsøgt at beskrive projektet og dets resultater på en sådan måde at det kan være til inspiration for alle der arbejder med elever med forskellige etniske og kulturelle baggrunde inden for amu-uddannelserne.

Projektet har kun været muligt på grund af et tæt samarbejde mellem UCplus' medarbejdere - det gælder både undervisere, ledelse og øvrige medarbejdere – og os fra Roskilde Universitet, der kommer udefra. De erfaringer vi her fortæller om, er derfor også resultatet af dette samarbejde.

Kirsten Larsen
Michael Svendsen Pedersen
Institut for Pædagogik og Uddannelsesstudier
Roskilde Universitet

2. PRÆSENTATION AF "Så kører det!"

a) Uddannelsen til buschauffør

Den uddannelse der blev arbejdet med i projektet "Så kører det", er en 6 ugers grunduddannelsen til buschauffør der hedder "Personbefordring med bus".

Uddannelsen indeholder *teoretisk undervisning* der foregår som klasseundervisning, gruppearbejde og selvstændige øvelser på pc. Nogle af de emner der arbejdes med i teoriundervisningen, er: Introduktion til branchen, køretøjets opbygning, færdselslære, rationel kørsel med hovedvægt på sikkerhed, lovgivning og regler for personbefordring med bus – herunder køre- og hviletidsregler, sundhed, færdselssikkerhed, miljø sikkerhed, kundeservice.

Parallelt med teoriundervisningen er der praktisk øvelseskørsel med en kørelærer, som omfatter kørelektioner, køreteknisk kursus på et køreteknisk anlæg, lektioner i sikker og rationel kørsel. Køreundervisningen afsluttes med en køreprøve og en teoriprøve.

De beviser der kan opnås efter gennemført kursus er: Kørekort til bus (kategori D og D-erhvervs), chaufføruddannelsesbevis, amu kursusbevis, førstehjælpsbevis.

Der er tale om et meget struktureret og koncentreret uddannelsesforløb, hvor eleverne skal tilegne sig et stort teoretisk stof og færdighed i at køre bus på meget kort tid, og undervisningen er derfor præget af hvad man kunne kalde input-output læring, dvs. underviserne og pc-programmerne præsenterer en stor mængde faglig-teknisk viden som eleverne skal tage ind og lære udenad og derefter gentage i forbindelse med underviserens tjek-spørgsmål, test og prøver hvor elevernes output helst skal være lig med det input de har fået.

Der er her tale om en særlig amu-læringskultur, dvs. en bestemt måde at organisere undervisningen på, bestemte opfattelser af hvordan man lærer, og bestemte måde at være elev og lærer på; og hver gang eleverne og lærerne handler på en måde der svarer til amu-læringskulturen, genskaber de denne læringskultur. Men selvom læringskulturen er et resultat af de love, regler og bestemmelser som uddannelsen er underlagt, og selvom den er vel-etableret som et resultat af tradition og vaner, kan den også ændres ved at eleverne og lærerne handler på andre måder end det forventes.

Formålet med projektet "Så kører det!" var netop at ændre på læringskulturen gennem lærernes kompetenceudvikling, således at læringskulturen i højere grad blev tilpasset elevernes forskellige baggrunde og forudsætninger. Projektet byggede nemlig på den grundlæggende tankegang at elevernes mulighed for at lære – og dermed blive fastholdt i uddannelsen – hænger sammen med deres mulighed for at kunne indgå i og være en del af uddannelsens læringskultur.

b) Problemer og løsninger

En af de første forklaringer der ofte kommer på bordet når man diskuterer årsagerne til etniske minoritetslevers frafald og fastholdelse i uddannelse, er at der er tale om sproglige problemer, og det gælder også på UCplus. Det kræver naturligvis ret god beherskelse af mundtligt og skriftligt dansk for at få det hele med fra undervisningen, så man kan komme

igennem de forskellige tests og bestå køre- og teoriprøven. Man skal bl.a. lytte til oplæg fra læreren i klasseværelset og instruktioner fra kørelæreren, læse og lytte til computerprogrammer, læse lærebøger, skrive notater og udfylde skemaer, tale med andre i gruppearbejde og i pauserne – og det foregår hver dag fra kl. 8:00-15:30.

Der er meget man skal lære gennem den sproglige kommunikation i uddannelsen, og det indebærer brugen af mange nye ord og vendinger, men også bestemte måder at formulere sig på som er specielle for 'bus-verdenen'. For mange vil 'fjedermembramcylinder', 'upræsentsabel uniformering' og 'diagramark' være nye ord og begreber, men også den særlige faglige jargon og omgangstone man har inden for branchen, skal man lige stille ind på for at kunne være med i snakken. Har man dansk som sit førstesprog, har man et godt udgangspunkt for at lære buschauffør-sproget, men er dansk ens andetsprog, kan der også i hverdags sproget være ord og vendinger man ikke har haft lejlighed til at tilegne sig, og så er den sproglige opgave man står over for i uddannelsen, naturligvis noget større.

Dette problem er der taget højde for på UCplus, som har et sprogcenter tilknyttet uddannelsen. Sprogcentret ligger i den samme bygning, og her gives der branche-rettet danskundervisning til kommende elever, så de er sprogligt 'klædt på' til at deltage i undervisningen.

Et andet problem kunne være at man som elev på en 'skole' føler sig fremmed over for rollen som buschauffør, at der er forskel på den identitet man har som elev og som 'rigtig chauffør', og at man derfor ikke rigtig ved om man nogensinde faktisk bliver buschauffør med uniform på.

Dette problem er mindre på UCplus end på andre amu-transportuddannelser: Stort set alle elever er garanteret et arbejde som buschauffører hvis de gennemfører uddannelsen, og de har fra den første dag på UCplus uniform på. På den måde bliver den mentale afstand mellem det at være 'elev' og det at være 'buschauffør' gjort mindre.

Også på andre måder har man på UCplus arbejdet med at nedbringe frafaldet af elever med etnisk minoritetsbaggrund: ved at ansætte kvinde med anden etnisk baggrund der skulle være mentor for en gruppe af kvinder med etnisk minoritetsbaggrund, efteruddanne underviserne, tage emnet op i personalegruppen og ved bevidst at fremstå som et rummeligt og åbent uddannelsessted. Men trods alle initiativerne er frafaldskurven for elever med etnisk minoritetsbaggrund ikke for alvor blevet knækket.

Dette var baggrunden for iværksættelsen af TUP-projektet "Så kører det!" i 2008.

c) Formålet med Projekt "Så kører det!"

Formålet med projektet var for det første at foretage en grundig analyse af hvad der kunne være baggrunden for den relativt høje frafaldsprocent hos kursister der har flygtninge- og indvandrerbaggrund, og for det andet i samarbejde med underviserne at ændre undervisningsformerne og læringsmiljøet således at de kunne bidrage til fastholdelse af målgruppen.

Tanken med projektet var altså dels at foretage en videnskabelig analyse af hvilke grunde der kunne være til forskellen i frafaldsprocenten for elever med etnisk majoritets- og etnisk minoritetsbaggrund, dels at bruge den viden der kom ud af analyse, til sammen med under-

viserne (konsulenterne som de kaldes på stedet) at ændre rammerne og mulighederne for elevernes deltagelse og læreprocesser. På den måde skulle et forskningsbaseret analysearbejde altså gå hånd i hånd med et pædagogisk udviklingsarbejde der kunne bidrage til lærernes kompetenceudvikling.

I denne rapport vil vi formidle nogle erfaringer om hvordan man gennem pædagogiske initiativer kan *ændre læringskulturen* så de etniske minoritets elever får bedre mulighed for at deltage, lære og udvikle deres kompetencer.

Men det er vigtigt at tilføje at vi ikke mener at det handler om at løse nogle problemer med en bestemt elevgruppe, men om at skabe læringskulturer som kan favne den etniske mangfoldighed i en mere og mere globaliseret verden. Opgaven består altså ikke i at 'lappe' på bestemte kursisters 'mangler' og 'lave dem om' så de passer bedre ind i en bestemt måde at lave uddannelse på; opgaven består i at indrette uddannelserne sådan at alle elever med deres forskelligheder – etniske, kønsmæssige, uddannelsesmæssige osv. - kan blive inkluderet og gennemgå læreprocesser der gør det muligt for dem at gennemføre en uddannelse og få bevis på deres kompetencer som buschauffører.

En første betingelse for at kunne løse denne opgave pædagogisk er at man tager udgangspunkt i elevernes forskellighed, ikke ved at sætte bestemte etiketter på dem som 'tosproget', 'uddannelsesfremmed' osv., men ved at forstå hvordan de selv forstår formålet med og perspektivet i at tage en chauffør-uddannelse: Hvilken betydning har det for dem? Hvordan giver uddannelsen mening for dem?

En anden betingelse er viden om og forståelse af læringsmiljøet – eller læringskulturen som vi kalder det. Man kan udvikle mange pædagogiske 'redskaber' med henblik på skabe bedre læringsmuligheder for eleverne, men det afgørende er at der sker grundlæggende ændringer i læringskulturen hvis 'redskaberne' skal have en effekt.

Når vi taler om læringskultur, mener vi både den måde undervisere og elever handler sammen på for at lave 'undervisning', og den måde de kommunikerer på – herunder de forståelser den enkelte lægger i det der kommunikeres. Læringskultur kan være svært at få øje på når man befinder sig midt i den, men hvis man sammenligner med undervisning inden for andre dele af uddannelsessystemet eller i andre lande, kan man bedre få øjne på den. En læringskultur indeholder bl.a. forskellige opfattelser af hvad der er en 'god elev' og en 'besværlig elev', hvordan man bedst lærer, hvilke roller der skal være mellem lærer og elev osv., og afhængig af elevernes baggrund og forudsætninger, vil de føle sig mere eller mindre hjemme i læringskulturen.

Formålet med udviklingsarbejdet i projektet har derfor været at udvikle læringskulturen på UCplus så eleverne med deres forskellige baggrunde og perspektiver kan indgå i og bidrage til udviklingen af en læringskultur de kan deltage i og lære i.

d) Organiseringen af Projekt "Så kører det!"

For at finde ud af hvad der er kendetegnende for læringskulturen på UCplus, og kunne bidrage til udviklingen af den, har vi deltaget i og observeret mange lektioner med forskellige undervisere og talt med dem om deres pædagogiske planlægning og overvejelser over

hvad der sker i undervisningen, ligesom vi har gennemført livshistoriske interviews med eleverne.

Ændringer af læringskulturer er imidlertid ikke noget der foregår udefra. Selvom vi som forskere gennem observationer og interviews har fået meget viden om eleverne og undervisningen, kan denne viden ikke uden videre omsættes af underviserne til nye pædagogiske måder at tilrettelægge undervisningen på. Ændringerne skal ske indefra, dvs. at underviserne ud fra deres egne erfaringer med undervisningen og de pædagogiske traditioner inden for området, deres viden om eleverne, deres kendskab til den eksisterende læringskultur, deres egen opfattelse af sig selv som professionelle undervisere osv., selv skal være med til at skabe ændringer i læringskulturen.

"Så kører det!" er derfor blevet planlagt og forsøgt gennemført som det vi har kaldt "et praksisnært aktionsforskningsprojekt" der skulle bidrage til lærernes kompetenceudvikling. Det lyder ambitiøst, og det har da også i den praktiske virkelighed kun været muligt at gennemføre i begrænset omfang. Men der hvor det er lykkedes, er forskning og undervisernes kompetenceudvikling gået hånd i hånd med ændringer af læringskulturen som resultat.

Rent praktisk er udviklingen blevet organiseret sådan at undervisere og forskere har lavet seminarer sammen hvor forskerne har fortalt om resultatet af deres undersøgelser, og hvor forskere og undervisere i fællesskab har udvekslet erfaringer og planlagt nye pædagogiske eksperimenter. Mellem seminarerne har forskere og undervisere mødtes i mindre grupper for at finpudse eksperimenterne og følge gennemførelsen af dem.

Efter afslutning af projektet står vi med en masse udskrifter af interviews, notesbøger fulde af noter fra vores observation af undervisningen, materialer fra de fælles seminar dage, undervisningsmaterialer der er udviklet undervejs – og en uendelig mængde oplevelser og erfaringer som vi har taget med os fra samarbejdet med medarbejderne på UCplus.

Her vil vi så forsøge at få sat lidt system på det hele og uddrage de erfaringer og den viden som kan være til glæde for andre amu-uddannelser hvor man arbejder på at udvikle læringskulturer med en mangfoldighedspædagogik.

e) Sprogbrug

Lige et par ord til vores sprogbrug:

På UCplus kalder man dem der tager uddannelsen for 'elever', og den sprogbrug har vi valgt at følge.

Vi taler om 'etniske minoritets elever' i modsætning til 'etniske majoritets elever' fordi det på denne måde bliver etnicitet der bliver brugt til at adskille eleverne fra hinanden. Etnicitet er et udtryk for den måde man forstår sit eget kulturelle tilhørsforhold til en bestemt etnisk gruppe på i modsætning til andre etniske grupper, og er noget der hele tiden er under udvikling. Inden for undervisningsverdenen hører man ofte begrebet 'tosproget', men problemet med denne betegnelse er at de såkaldt 'tosprogede' ofte behersker og anvender flere end to sprog, at det bliver sproget der kommer til at blive den afgørende forskel, og at

'tosprogethed' ofte bliver brugt til at signalere kulturelle og sociale problemer hos bestemte etniske grupper.

3. UMIDDELBARE ERFARINGER

Medarbejderne på UCplus har naturligvis mange erfaringer med at arbejde i et multikulturelt miljø med kursister der har rødder i nære og fjerne lande, og disse erfaringer har i tidens løb udkrystalliseret sig til nogle forståelser af hvad det er for problemer de etniske minoritets elever har og giver anledning til. Da disse erfaringer indgår i arbejdet med lærernes kompetenceudvikling, kalder vi dem umiddelbare erfaringer - altså erfaringer som lærerne på forhånd har gjort sig, og som kan blive bekræftet, nuanceret eller forkastet i løbet af deres kompetenceudvikling.

Der er to overordnede typer af umiddelbare erfaringer af hvad der skaber problemer for og med kursister med etnisk minoritetsbaggrund. Den ene drejer sig om sprog, den anden om kultur.

a) Sprog

"Man skal i dén grad forklare ord og udtrykke sig simpelt og præcist for at få dem alle sammen med", er én af de måder hvorpå lærerne giver udtryk for at etniske minoritets elever har problemer med det danske sprog, som der skal tages højde for i undervisningen. Manglende sprogkunderskaber kan også føre til at eleven ikke kan bestå den teoretiske køreprøve, selvom han/hun ellers har de færdigheder der skal til for at køre bussen. En kørelærer fortæller således om en elev med polsk baggrund der "dumper på grund af at den sagkyndige ikke fatter en pind af hvad han sidder og siger til ham. Jeg har også svært ved at forstå ham. Det var kommunikationen der bristede. Den sagkyndige sagde: 'Ved du hvad, jeg forstår ikke en skid af hvad du siger', og så skrev han bare at han var dumpet. Han kom ikke ud at køre fordi han ikke havde bestået den første halvdel. Han kan sagtens køre bussen."

At det sproglige problem ikke bare drejer sig om at beherske tilstrækkeligt mange ord, men også handler om elevernes baggrund og relationerne mellem mennesker, bliver udtrykt af en kørelærer på denne måde: "Der er mange gange når vi kører derude, så stiller jeg et spørgsmål, og så siger folk 'ja'. Så siger jeg: 'Det er altså ikke et ja- og nej-spørgsmål', og folk siger bare 'ja'. Så siger jeg: 'Aleksij, for helvede mand, du må sgu lære det her sprog, det var ikke et ja-spørgsmål, og der er altså nok spørgsmål man ikke bare kan sige 'ja' eller 'nej' til. Og så er de jo meget høflige, ikke. Der er ikke noget der, og de tager os jo som autoriteter, så vi sidder her og har magten, ikke". Kørelærerens pointe her er altså at hvis Aleksij ikke forstår hvad han bliver spurgt om, skal han sige til i stedet for bare at sige 'ja' eller 'nej', men fordi han kommer fra en kultur hvor man er meget høflig og har lidt for stor respekt for autoriteter, siger han ikke til når der er noget han ikke forstår, med det resultat at han ikke får videreudviklet sin faglige viden og sine danskunderskaber.

b) Kultur

De sproglige problemer opfattes altså også som noget der hænger sammen med kultur, og den umiddelbare forståelse af kultur består i at eleverne bærer på nogle holdninger, vaner, traditioner osv. som de – direkte eller indirekte - har med sig fra de lande hvor de har deres familiemæssige rødder. Denne kulturelle baggrund kan være et mere eller mindre velegnet

udgangspunkt for at blive buschauffører i Danmark. Ud fra denne umiddelbare forståelse kan buschaufføruddannelsen være særligt attraktiv for elever fra Mellemøsten da de kommer fra en handelskultur hvor man er meget serviceorienteret og venlig, men samtidig også en smule autoritær og derfor godt kan lide uniformer. For elever med somalisk baggrund forholder det sig helt modsat: De opleves som en svær gruppe der "ikke kender bølgelængden", som det udtrykkes.

I forbindelse med kundeservice er en venlig og serviceorienteret holdning over for passagererne selvfølgelig vigtig, men også reglerne i trafikken, opfattes som udtryk for en bestemt kultur. En kørelærer forklarer således at en elev med anden etnisk baggrund dumpede til køreprøven "fordi han kører efter sine egne regler. Vores færdselsregler er ikke gode nok til ham. Han har sine egne. Vores regler er ikke gode nok. Så består man ikke. Vi andre er åndssvage, ikke. Vi er ikke rigtig kloge. Nå, men det er så i orden – det må man tage til sig." "Vores regler" er reglerne som de er i Danmark, og dem må man følge hvis man vil bestå køreprøven.

c) Løsninger

Bestemte umiddelbare erfaringer med hvad der er problemet for og med de etniske minoritetselever, lægger op til bestemte løsninger af problemerne.

Hvis problemet er manglende sprogfærdigheder, ligger det lige for at foreslå mere danskundervisning og bedre eller grundigere forklaringer af ord og begreber i undervisningen.

Hvis det er elevernes kulturelle bagage – eller rettere *nogle* elevers kulturelle bagage - der stiller sig i vejen for læring på UCplus, synes løsningen at være at de får mere viden om den danske kultur og på nogle punkter ændrer holdninger, vaner og adfærd.

Ser man på de umiddelbare erfaringer med sprog og kultur under ét, tegner der sig et billede af at eleverne har nogle mangler eller er lidt 'skæve' i forhold til hvad der kræves for at kunne deltage i og gennemføre uddannelsen på normal vis. Det er for så vidt ikke sproget eller kulturen der i sig selv der er problemer, men de udgør problemer når de stiller sig i vejen for at indgå i uddannelsen ud fra de krav og forventninger der her er til hvordan man er elev. Eleverne skal derfor tilpasses eller tilpasse sig uddannelsen for at de kan komme i gang med en læreproces der fører frem til en identitet som buschauffør.

Der er mange gode grund til at det forholder sig sådan: Uddannelsen finder sted inden for meget faste rammer: Der er et lovbestemt indhold man skal lære, man skal kunne svare og køre på korrekt vis til den endelige prøve, der er meget kort tid til at lære et stort pensum osv. Skal eleverne komme igennem, må de altså tilpasse sig disse krav og rammer, eller de må tilpasses, eller – hvis ingen af disse to ting lykkes – de må falde fra.

Det er i den allerbedste mening og for at hjælpe eleverne at de skal tilpasses uddannelsen. Det samme gælder for elever med etnisk dansk baggrund. For mange af dem vil uddannelsens krav og forventninger, læringskulturen og buschauffør-kulturen være noget de skal indstille sig på og omstille sig til.

Som nævnt er der gjort meget for at kompensere for problemerne og give de etniske minoritetslever de bedste forudsætninger for at indgå i uddannelsen, f.eks. gennem kurser i sprogcentret, hvor de kan blive sprogligt forberedt, og ved at de fra begyndelsen af bliver anerkendt som kommende 'buschauffører' med uniform på. Der er også gjort forsøg på at ændre på pædagogikken, så den i højere grad kan imødekomme elevernes forskellige forudsætninger.

En af de muligheder som et projekt som "Så kører det!" giver, er at gå mere i dybden end de umiddelbare erfaringer, stille spørgsmål ved de umiddelbare erfaringer og nå frem til nogle nye måder at se og løse problemerne på.

Den måde vi har valgt at gribe opgaven an på, er at se på samspillet mellem deltagernes forudsætninger og baggrund på den ene side og den læringskultur hvori uddannelsen foregår på den anden side. Her ser vi på hvad det er for en læringskultur der præger uddannelsen, og hvordan eleverne med deres personlige og faglige baggrund indgår i og bidrager til – eller overskrider - læringskulturen.

4. LÆRINGSKULTUR

Inden for uddannelse og undervisning taler man ofte om 'læringsrum' eller 'læringsmiljø'. Med disse begreber prøver man at forstå hvordan den måde der bliver undervist på, den måde klasseværelset er indrettet på, det miljø der er i klassen eller på holdet osv., har betydning for elevernes læring. Et læringsmiljø der er præget af lærerstyret undervisning, en konkurrencementalitet, én-mandsborde til eleverne, giver andre læringsmuligheder end et læringsmiljø hvor eleverne sidder sammen og laver gruppearbejde, hvor der er en samarbejdsmentalitet og hvor læreren hjælper eleverne med at løse deres opgaver.

Problemet med at tale om 'læringsrum' eller 'læringsmiljø' er imidlertid at man kan komme til at overse at der ikke er tale om et mere eller mindre statisk rum eller et miljø der udgør en fast ramme for eleverne og deres læring, men at det der sker i klasseværelset, i bussen eller hvor undervisningen nu foregår, er et resultat af den måde lærere og elever handler sammen på – deres samhandlen eller interaktion. 'Undervisning', 'elev', 'lærer', osv. er ikke noget der *er* der eller noget man *er* – det er noget man så at sige *gør*.

Man *er* altså ikke en 'god' eller 'dårlig', 'stærk' eller 'svag' elev, men den måde lærere og elever omgås hinanden på, den måde de handler sammen på, den måde de taler til hinanden på, bidrager til at *gøre* eleven 'god' eller 'dårlig' osv., og så er der en risiko for at man *bliver* en 'god' eller 'dårlig' elev. Det betyder at en elev der i en lærerstyret undervisning er en 'uroelig elev' fordi hun hele tiden 'forstyrrer' undervisningen med spørgsmål og kommentarer, i en mere elev-centreret undervisning med gruppearbejde osv. vil kunne blive opfattet som 'en god og aktiv' elev.

For at fremhæve at læringsmiljø og læringsrum er noget lærere og elever skaber i fællesskab gennem deres samhandlen og kommunikation, bruger vi i stedet betegnelsen *læringskultur*. Men i 'læringskultur' ligger også at når lærere og elever handler sammen, vil de i et vist omfang re-producere en bestemt måde at gøre tingene på ud fra de muligheder og traditioner der nu er inden for den pågældende uddannelse. Kultur er således både noget man løbende producerer i samhandlen med hinanden, men samtidig re-producerer man også i et eller andet omfang de kultur der allerede er etableret.

Man kan illustrere et karakteristisk træk ved læringskulturen i chaufføruddannelsen ved at se på anvendelsen af computerprogrammer i teoriundervisningen. I undervisningen på Uddannelsescentret indgår mange prøver der tester elevernes paratviden, og nogle af disse prøver ligger på et computerprogram, som læreren kan bruge efter at have gennemgået det faglige stof. Det drejer sig her om at blive god til at lytte til de spørgsmål der bliver stillet i computerprogrammet, og hurtigt beslutte sig for hvilken af tre muligheder man vil sætte kryds ved i multiple choice testen inden det næste spørgsmål kommer. En af lærerne giver eleverne denne instruktion i hvordan de skal gøre inden han sætter test-programmet i gang: "Sæt krydsene med det samme efter første indskydelse fordi første indskydelse skulle gerne være én I har fået enten via computeren, eller via noget af det jeg har sagt. Tænker I for længe over det, så sker der mange gange dét at det I ellers ville have svaret rigtigt til, det begynder I oppe i jer selv at ændre, og får så sat krydset i noget forkert fordi I tænker for meget. Så brug første indskydelse; det er det det kører på."

Den form for læring der her finder sted, er det vi har kaldt input-output-læring, dvs. at elevernes skal komme med et helt bestemt svar (output) umiddelbart efter at spørgsmålene er

stillet. Der skal næsten være tale om en automatreaktion, hvor det input eleverne har fået i undervisningen, skal bruges som svar. Output skal være lig med input, og den viden man har, kan siges at være en slags automatviden, eller paratviden af den slags man også bliver testet i i nogle spørgeprogrammer på tv, f.eks. ”Jeopardy” – hvor der sjovt nok er byttet rundt på spørgsmål og svar, således at man skal stille spørgsmålet til det svar der bliver givet. For at ens overvejelser og refleksioner ikke skal komme i vejen for den direkte spørgsmål-svar refleks, anbefaler læreren at man nærmest kobler hjernen fra så den ikke griber forstyrrende ind i processen. Computer, elev og lærer indgår her i en særlig læringskultur, som består i en bestemt måde at handle, tænke og lære på, ligesom det er tale om en bestemt form for viden. Hver gang lærer og elever bruger computerprogrammet på denne måde, reproducerer de denne bestemte læringskultur.

I det følgende vil vi illustrere nogle sider af læringskulturen med eksempler fra undervisningen på UCplus. Der er tre forskellige typer af undervisningsaktiviteter: teoriundervisning (både med en lærer og i form af brug af computerprogrammer), inspektion af køretøj og køreundervisning. Vi gengiver her en enkelt scene fra hver af de tre aktiviteter og trækker nogle træk af læringskulturen frem. Derefter giver vi nogle bud på hvad der i hver af de tre aktiviteter kan volde særlige problemer for elever med etnisk minoritetsbaggrund.

a) Teoriundervisning

Teoriundervisningen foregår i et klasselokale, hvor eleverne sidder på rækker med ansigtet vendt mod tavlen. Foran hver elev er der en computerskærm og et tastatur, så der kan arbejdes med computerbaserede læreprogrammer. Læreren står i nærheden af white boarden, så han/hun kan vise tekst og billeder via en projektor, og i øvrigt henvende sig til alle elever på én gang.

I det følgende uddrag af en lektion er emnerne zoner og rejseregler. I forbindelse med zoner demonstrerer læreren hvordan man skal bruge zonebogen.

L er læreren, og E er elev.

L: Vi tæller ikke zonerne, vi ser på farven. Vi fik at vide i går at vi ikke tæller fordi så ville man komme til at tælle nogle zoner nogle gange, og andre gange komme til et andet resultat. Vi kigger på farverne. Hvis man tæller noget, tæller vi zonerne. Hvis vi flytter den røde, altså vi flytter rute-pilen, så forandres farveladen, dvs. vi starter i Roskilde, Roskilde er zone 8. Så ser vi at rute-ringene ligger rundt om Roskilde, med Roskilde som beregningscentrum. Altid der hvor vi starter fra, skal vi gøre rød, vi skal finde zone-nummeret, bladde op i zonebogen på den zones nummer, og så er zonen rød. Her har vi bladret op på zone nummer 8 i zonebogen, og så ser farveladen sådan ud. Vi kigger på farven. Vi kan direkte se at til zone 2 er der 7 zoner, til Helsingør, der er grå, er der 5 zoner. Vi behøver ikke på noget tidspunkt...Hvad sagde du?

E1: Du sagde forhåbentligt ikke, der kun var 5 zoner?

L: Nej, jeg sagde at det var zone 5. Hvis du hørte noget andet, hørte du forkert. Jeg er kraftedemig ikke vågen endnu. Godt nok. Vi var igennem en lille test hvor vi fandt forskellige zoners numre, og vi fandt ud af hvor langt der var fra den ene zone til den anden. Er der spørgsmål til zonebogen?

E2: Jeg forbandede zonerne da jeg faldt i søvn.

L: Det er nogle andre zoner.

E2: Nej, det var de zoner dér.

L: Det var ikke de erogene zoner. Det var godt. Så talte vi lidt om rejseregler. Vi talte lidt om hvad man skal kunne. Dér er buschaufføren som jeg gerne vil have I skal se ud [L viser en billede af en buschauffør]. I må gerne undlade at anlægge Stasi-kasketten. Vi talte om barnevogne og klapvogne, hvor mange måtte vi have i bussen?

E3: To.

L: Hvad med manuel kørestol?
 E: Én
 L: Hvorfor kun én?
 E: Fordi der er sikkerhedssele i.
 L: Godt. Cykler: må vi have cykler med i nogle busser?
 E: Kun småbørnscykler, som bagage..... Havnebusser.
 L: Havnebusser! Havnebusseren ja, og hvad koster det?
 E: Ingenting
 L: Ingenting ekstra. Det koster bare den almindelige billet, så må man have sin cykel med i havnebusseren.
 Vi sprang let og elegant hen over ski og stave og talte om rulleskøjter. Et barn på ti år står på stoppestedet og vil gerne med bussen. Han har rulleskøjter på. Hvad gør vi?
 E: Vi afviser rulleskøjter. Vi må ikke have dem i bussen.
 L: Præcis, og det betyder at du siger til ham?
 E: Tag dem af.
 L: Tag skøjterne af, og ind i bussen. Hunde. I hvilke buslinjer må vi have hunde med? Store hunde der går på gulvet?
 E: Amagerlinjerne.
 L: Amagerlinjerne! Og det var det vi så i går. Det var linje?
 E: 30, 32, 33, 34.
 L: Tre points, og hvad mere?
 E: 80
 L: Fra 80 ind og opefter. I er simpelthen gode. Hvilke busser må man have førerhunde med i?
 E: Alle busser.
 L: Og den koster?
 E: Ingenting.

Hvis vi ser på den samhandlen - altså den interaktion eller de gensidige handlinger og kommunikationen mellem deltagerne - der her foregår, er det mest iøjnefaldende nok at den i høj grad består i at læreren stiller spørgsmål og eleverne svarer. Nogen gange er spørgsmål og svar så tæt forbundne, at eleverne bare skal tilføje det der mangler i lærerens oplæg. En af eleverne siger: "Vi afviser rulleskøjter. Vi må ikke have dem i bussen", og læreren kvitterer med at bekræfte at det er korrekt: "Præcis". Derefter stiller læreren et nyt spørgsmål på denne måde: "...og det betyder at du siger til ham...", og eleven kan fortsætte: "Tag dem af." Igen bekræfter læreren at svaret er korrekt ved at gentage det rigtige svar: "Tag dem af".

Denne form for samhandlen som læreren og eleverne indgår i med hinanden, bidrager til at (gen)-skabe en læringskultur hvor læreren overfører en bestemt viden til eleverne. Læreren er i besiddelse af den viden eleverne skal have, og gennem sine spørgsmål tjekker læreren om eleverne nu også har modtaget denne viden. Efter elevernes svar, evaluerer læreren svaret ved at sige "Godt" og "Præcis" eller ved at gentage det rigtige svar. I eksemplet er alle svarene korrekte, og læreren kvitterer med at sige til hele holdet: "I er simpelthen gode".

I denne form for samhandlen bliver læreren en bestemt slags 'lærer', og eleverne bliver en bestemt form for 'elever'.

At være 'lærer' her består i at besidde den viden som eleverne skal have for at blive buschauffører, og det giver læreren en bestemt autoritet. Men samtidig taler læreren hele tiden om "vi": Det er "vi" der bladrer i zonebogen, og det er "vi" der behandler kunderne på en bestemt måde. Dermed markerer læreren at han ikke bare er en autoritet, men også er "buschauffør" ligesom eleverne – at de så at sige er fælles om det projektet går ud på: at gøre eleverne til nye buschauffører. At det også er lærerens mål med undervisningen, kommer til udtryk i lærerens kommentar til billedet af en buschauffør: "Dér er buschaufføren som jeg gerne vil have at I skal se ud."

At være 'elev' består i at følge lærerens spørgsmålsprogram, at være klar til vise at man besidder den korrekte viden, bruge de svar andre elever giver, til at tjekke om man selv havde den rigtige viden, og tage ny viden til sig hvis man ikke kendte det korrekte svar.

Viden er i denne sammenhæng noget der på forhånd ligger fast. Formålet med undervisningen er ikke at skabe ny viden, diskutere – eller ligefrem betvivle - den viden der arbejdes med, men at beherske den viden som allerede hersker i buschaufførverdenen. Der er simpelthen et bestemt stof der skal læres. Nogle af kursisterne kunne måske godt have lyst til at stille spørgsmål ved nogle af tingene, f.eks. at man ikke må have rulleskøjter med i bussen. Men det er andre instanser uden for UCplus der har truffet beslutninger om hvordan reglerne skal være, hvordan zonesystemet skal være indrettet osv., og derfor bliver det 'objektiv' viden, som man skal kunne. Og 'kunne' betyder 'kunne anvende' i den konkrete situation i bussen. Det kan derfor heller ikke hjælpe at man skal lede for længe i hukommelsen efter regler om hvad man må have med i bussen; man skal på stedet kunne afgøre hvad der gælder og eventuelt afvise en passager.

Der er altså gode grunde til at læringskulturen er præget af denne ping-pong mellem (tjek)spørgsmål og svar, og eleverne er så meget med på at bidrage til denne kultur at de selv tager over hvis læreren et øjeblik mister balancen. Da læreren kommer til at sige at der er 5 zoner til Hillerød, griber en elev straks ind og siger: "Du sagde forhåbentlig ikke, at der kun var 5 zoner?" Man kan opfatte det som et spørgsmål, men man kan også sagtens opfatte den som en evaluering af lærerens forkerte oplysning. Læreren indrømmer ikke umiddelbart at han har sagt noget forkert – så skulle han jo gå ud af rollen som den der besidder den korrekte viden – men siger at eleven nok har hørt forkert. Læreren erkender dog at han har sagt noget forkert, og siger at han nok ikke er vågen endnu – det er altså ikke fordi at han ikke selv ved hvor mange zoner der er til Hillerød. Det hele foregår i afslappet stemning.

På den måde bliver lærer- og elevrollerne et øjeblik rystet en lille smule, men læringskulturen opretholdes, og undervisningen kan fortsætte på den samme måde den plejer.

Der er en anden lille episode som bryder ping-pong-mønsteret: Det er der hvor "zoner" pludselig får en anden betydning. Det starter med at en af eleverne siger at hun er ved at få nok af alle de ting hun skal vide og kunne om zonesystemet. Man kan opfatte det som et udtryk for at hun har problemer med at rumme de mange informationer om zoner hun skal have styr på, og dermed som et lille 'suk' eller 'nødråb'. Men 'nødråbet' bliver ikke taget op som en anledning til at snakke om hvordan man bedst kan lære og huske den store vidensmængde – altså om der er nogle metoder man kan anvende, eller om stoffet måske kunne gennemgås på en anden måde. I stedet for en snak om læringsstrategier og pædagogik, bliver problemet gjort til et ordspil med seksuelle overtoner.

Man kan se det som et eksempel på den jargon man bruger inden for busverdenen, en måde at være 'busfolk' sammen på, og derfor et kollegialt klap på skulderen: 'Nu laver vi lidt sjov med det, så skal det nok gå.' Men for det første gav 'nødråbet' altså ikke anledning til også at diskutere hvordan man bedst kan lære stoffet, og hvordan undervisningen eventuelt kunne ændres en smule, hvorved ping-pong-metoden og lærer- og elevroller bliver opretholdt og reproduceret; og for det andet kan den kvindelige elev måske føle sig gået for nær

og lige pludselig ikke længere være 'elev' på lige fod med de andre, men udskilt som 'kvinde'.

I lærerens og elevernes samhandlen skaber de altså en bestemt læringskultur, der består i en bestemt pædagogisk form, nemlig: spørgsmål – svar – evaluering. Denne form indebærer en opfattelse af at man lærer ved at få input mange gange, gentage det og få respons på om det er rigtigt eller forkert. I afsnittet om læring kalder vi denne opfattelse af læring for input-output-modellen. Den pædagogiske form gør eleverne til modtagere af lærerens viden, og den gør læreren til den der har den viden eleverne skal have. Samtidigt omgås de dog også hinanden som 'busfolk'.

Den læringskultur der her er skitseret, er ikke bare noget deltagerne finder på i den konkrete situation; den svarer meget nøje til en læringskultur der er udbredt inden for amu-uddannelser, hvor der er bestemte ting man på kort tid skal vide og kunne. Og det hænger igennem sammen med den tradition der er inden for amu-området for meget strukturerede forløb. Det er altså på ingen måde tilfældigt at vi møder denne læringskultur her. Man kan sige at der er tale om reproduktion af en bestemt institutionel praksis, eller med andre ord om at der inden for amu-systemet er en udbredt måde at gennemføre undervisning på. Men når denne måde er så udbredt, hænger det også sammen med at både lærere og elever er med på at det er sådan det er på et amu-kursus. Læringskulturen bliver ikke opfundet på ny hver gang et kursus går i gang. Både lærere og elever kommer med bestemte – ofte ubevidste – forventninger til og forestillinger om hvordan man gør når man er på amu-kursus. På den måde *gør* de gennem deres samhandlen *amu-kursus*, og den læringskultur der kommer ud af det, er i stort omfang en gentagelse eller reproduktion af en amu-læringskultur.

Det er så spændende at se hvordan der i den konkrete situation alligevel sker mindre brud på læringskulturen. Der var eksemplet hvor det er eleven der korrigerer læreren, og eksemplet hvor en elev er ved at få nok af zoner. Men disse små brud fører ikke til at eleverne får en mere aktiv rolle i undervisningen, eller at der bliver taget fat på læringsstrategier og måden at undervise på. Amu-læringskulturen vender efter disse små rystelser tilbage til det normale.

Problemer for etniske minoritets elever

Hvilke problemer kunne der så være her for etniske minoritets elever? Umiddelbart kan man mene at hvis de kender og forstår ord og vendinger som "rutepil", "zonebog", "manuel kørestol", "sikkerhedssele", "beregningssentrum" osv., skulle de have gode muligheder for at være med. Mange af disse ord vil jo også være nye ord for etniske majoritets elever, så de skal nok blive forklaret i løbet af kurset. Men alligevel kan elever der har dansk som andetsprog have et problem. Den teknisk-faglige betydning af ordene er nok ny for alle elever, men når læreren forklarer hvad en 'rutepil' eller et 'beregningssentrum' er, kan han gå ud fra at elever der har dansk som deres modersmål ved hvad 'rute' og 'beregning' betyder, mens sådanne ords almindelige betydning kan være ny for elever der har dansk som andetsprog.

Problemet kan være at der mellem på den ene side det meget teknisk-faglige sprog, hvor der optræder ord som 'karburator', 'knastaksel' osv., og på den anden side det almindelige dagligsprog, er et sprog man kalder gråzonesprog, eller før-fagligt sprog. Dette sprog inde-

holder ord som vi måske ikke bruger så meget i dagligsproget, men som dem der har dansk som modersmål, alligevel kender fra forskellige sammenhænge. Tag f.eks. et ord som 'beregning'. Til dagligt ville vi måske sige 'regne ud', men vi kender godt ordet 'beregning' fra faglige sammenhænge, fra skolens regnetimer osv. Her viser det sig at mennesker der har dansk som andetsprog, kan have problemer med netop gråzonesproget. De kender måske ikke den nøjagtige betydning af 'beregning' eller 'rute', og derfor er de ikke nødvendigvis med, selvom læreren har forklaret den teknisk-faglige betydning af 'beregningssentrum' og 'rutepil'.

Men der er også andre slags ord og vendinger der kan volde problemer. Når læreren siger at "så forandres farveladen", skal man vide hvad en farvelade er for at man kan forstå hvad det billedlige udtryk betyder. Netop billedlige udtryk kan være meget bundet til en bestemt viden om bestemte kulturelle forhold.

Så skifter læreren med udtrykket "undlade at anlægge Stasi-kasket" pludselig til formelt eller bureaukratisk sprog. I dagligsproget ville man sige 'lade være med at tage Stasi-kasket' på, og man skal have en meget fin fornemmelse for sproget for at kunne forstå at læreren ved at skifte til bureaukratsprog – ”anlægge” - og tale om "Stasi-kasket" antyder at der også er en mere formel, 'uniformeret' side af buschauffør-jobbet. Og endelig skal man fange at læreren bruger det bureaukratiske sprog på en humoristisk/ironisk måde.

Desuden skal man i forbindelse med ordspillet på "zoner" vide at ordet kan have forskellige betydninger, og at de bliver bragt i spil på én og samme gang.

Der er altså sproglige udfordringer nok i den lille episode, og det kræver et ret nuanceret kendskab til det danske sprog at kunne være med hele vejen.

Men også kulturelt er der udfordringer. Man skal selvfølgelig have et kendskab til dansk geografi og lokalforhold for at vide hvor Roskilde og Hillerød er. Man skal kende til rullestøjer, småbørnscykler, klapvogne, Havnebusser, Amagerlinjer, Stasi osv.

Som vi har set er selve den måde der undervises på, udtryk for en bestemt kultur, og man kan se det der sker i undervisningen som en særlig lille kulturel verden. Man skal være indstillet på at være 'elev' på en bestemt måde; kunne indgå i spørgsmål-svar interaktionen; og man skal være forberedt på at der godt nok er mulighed for at stille spørgsmål til det faglige indhold – læreren spørger jo: "Er der spørgsmål til zonebogen?" – men man skal følge lærerens organisering af rækken af spørgsmål; man skal måske ikke regne med at få hjælp til at udvikle gode læringsstrategier; og man skal være indstillet på at der er en bestemt jargon man skal kunne for at være en del af fællesskabet.

At få mulighed for at gennemgå gode læreprocesser i et forløb som dette, kræver altså at man indgår i en bestemt læringskultur, og hvis man laver lidt statistik på hvilke elever der får sagt mest i undervisningen, kan man konstatere at elever med etnisk minoritetsbaggrund siger mindre end elever med etnisk dansk baggrund. En af teorilærerne forklarer at han er opmærksom på at nogle elever med etnisk minoritetsbaggrund siger 'ja' selvom de ikke har forstået det spørgsmål der er blevet stillet, og at han prøver at lære dem at "tale selv" ved at sætte dem i "den varme stol". Denne aktivitet består i at de andre elever sidder i en kreds omkring den elev der er i den varme stol, og stiller eleven alle de spørgsmål man skal kunne svare på til prøven. På den måde "lægger vi pres på dem", som læreren forklarer.

b) Inspektion af køretøj

I forbindelse med denne undervisningsaktivitet er kørelæreren sammen med en lille gruppe elever og gennemgår bussens indretning udvendig og indvendig, f.eks. forklarer han: "Så sidder deroppe i instrumenthuset derovre, kølevand, den første ovre til venstre, den anden det er dieselolie, og de to nederste det er trykluftnanometre, og det er så dem vi bruger når vi laver tæthedsprøve og sådan nogle ting – der bruger vi nanometre. Så har vi en omdrejningstæller, hvor den skal køre i det grønne felt..."

Som i teoriundervisningen er der megen viden der skal formidles, og her foregår det ved at kørelæreren udpeger de enkelte ting inde i bussen og fortæller hvad det er, og hvad de skal bruges til. Læreren er igen den der er i besiddelse af den viden som eleverne skal have, og denne viden overføres til eleverne ved at læreren fortæller og eleverne lytter; og på samme måde som i teoriundervisningen kan læreren tjekke at eleverne har lært det de skal, ved at stikke spørgsmål som eleverne skal svare på, f.eks:

L: Hvis I bruger mere end 0,5 til en fodbremsning, hvad er der så galt med den?
E: Den er for lang [??]
L: Ja, hvorfor det?
E: Så skal du bruge mere luft altså.
L: Ja, det er rigtig nok, rigtig nok, men hvorfor er den for lang [??]?
E: Øh, de kan være slidte.
L: Ja, slidte belægninger, sig slidte belægninger.

[??] angiver at det er svært at høre hvad der bliver sagt på båndet.

Det er karakteristisk at flere af tjekspørgsmålene i dette læringsrum tager udgangspunkt i noget der er galt, hvilket hænger sammen med at elevens opgave som kommende chauffør er at sikre at alt ved køretøjet fungerer normalt. Ligesom der er en 'rigtig' viden som ikke kan diskuteres, er der også en 'korrekt' måde bussen skal fungere og betjenes på.

Men der er også en anden slags læringsaktivitet her i bussen, nemlig forskellige typer af afprøvning, som f.eks. i næste uddrag, hvor en af eleverne sidder i køresædet med kørelæreren i sædet ved siden af og med de øvrige elever i sæderne bagved sig. Eleven i køresædet skal lave en tæthedsprøve:

L: Det første man gør ved en tæthedsprøve, er at man sætter tænding på. Prøv det engang. Du drejer bare nøglen. Den er faktisk drejet, ikke.
E: [??]
L: Så er der tænding på. Så ved du hvad jeg mener. Så skal du ned på laveste arbejdstryk. Så tramper du nogle gange på bremsepedalen op og ned så den går helt ned, så den begynder at sige ding-ding.
E: Det gør den nu.
L: Bare op og ned, og det her kan I godt komme til at lave til en køreprøve. Mange gange vil de [motor-sagkyndige] gerne have det demonstreret. Ja, bliv bare ved, det varer lidt endnu.
[Ding-ding lyd]
L: Sådan. Så stopper du der, ikke. Så træder du bremsepedalen i bund. Så starter du motoren. Det tager lidt tid der. Du kan da godt, du skal have stærke ben. Du kan godt være lidt kreativ.
E: Det må man godt?
L: Ja, ikke højere op end [??]. Den skal helt op på fuld tryk. Den skal selv slå fra. Den skal helt op.
E: [??]
L: Så slipper du speederen. Drejer den lige over. Sådan, og så lytter du efter hørbare udsivninger. Du kan ikke høre noget nu, vel?

E: Nej.

L: Det er godt. Nej, du behøver ikke lukke op, det er lige meget.

E: Nå, OK.

L: Så kan du høre det. Så lukker jeg. Så slipper du bare bremsen igen.

E: [??]

L: Se, det er så en tæthedsprøve, ikke, og I kan være stensikker på at til køreprøven kommer I til at lave en tæthedsprøve, enten som du lige har gjort, eller kommer til at forklare den, og problemet kommer når I ikke fyrer den af. Og er der en utæthed, så vil han spørge: Hvordan kan I finde ud af det? Ja, jeg kan jo lave en tæthedsprøve selvfølgelig, og hvis den nu er utæt, hvor er den så utæt henne?

Sprogligt er der også her ord som formentlig hører til i gråzonesproget: 'belægninger', 'tæthedsprøve', og der er dagligdags udtryk som i den konkrete sammenhæng kan være vanskelige forstå den nøjagtige betydning af: 'fyrer den af.'

I teoriundervisningen skulle eleven have en bestemt viden, som hun/han kunne gengive mundtligt. I forbindelse med tæthedsprøven er der tale om at eleven skal have en kropslig viden så at sige, dvs. at eleven skal kunne bruge sine fingre til at dreje tændingsnøglen med, bruge sine ben til at træde så stærkt på bremsepedalen at den går i bund, bruge sine ører til at lytte efter ding-ding-lyden og eventuelle udsivninger, og bruge sine øjne til at se hvor tingene er. Og det er afgørende at eleven kontrollerer brugen af sin krop således at han/hun gør tingene i den rigtige rækkefølge, bruger en bestemt muskelkraft, *timer* sine bevægelser rigtigt og koordinerer bevægelser og sanser med hinanden.

Læringen af disse kropslige færdigheder foregår ved at kørelæreren styrer elevens bevægelser med sine instruktioner og justeringer – i et enkelt tilfælde indgår læreren selv kropsligt i processen: "Så lukker jeg" - og eleven bekræfter at han har forstået ved at gøre det han bliver bedt om og ved mundtligt at bekræfte. Læreren evaluerer umiddelbart om det er rigtigt det eleven gør: "Sådan", "Det er godt".

Det at være 'elev' i denne undervisningssituation, består altså også her i at være modtager af en 'rigtig' viden og kunnen som læreren er i besiddelse af, og som læreren skal 'overføre' til eleven. Og det at have lært noget, vil – ligesom det var tilfældet i teoriundervisningen – sige at kunne gengive den 'rigtige' viden på en bestemt måde i en prøvesituation. Straks efter afslutningen af tæthedsprøven forklarer kørelæreren da også at man kan være helt sikker på at komme op til tæthedsprøve i forbindelse med køreprøven, enten ved fysisk at gennemføre tæthedsprøven, sådan som eleven lige har gjort det, eller ved at forklare prøven mundtligt. Som kørelæreren forklarer, vil den motorsagkyndige tage udgangspunkt i problemer, dvs. at der er en utæthed, og det er så elevens opgave at svare på eller vide hvordan man finder ud af om der er en utæthed og hvor den er. Den fysiske tæthedsprøve skal gennemføres som det lige er blevet demonstreret, men også den mundtlige besvarelse skal foregå på den rigtige måde, som kørelæreren forklarer med udtrykket "fyrer den af". Svaret skal komme med det samme, og det skal være korrekt på den 'rigtige' måde så at sige.

Da det er afgørende at man kan gøre og sige det rigtige til køreprøven, bliver der i forbindelse med kontrol af bil brugt en del tid på at snakke om køreprøvesituationen: Hvordan de motorsagkyndige er, hvad der bliver lagt vægt på osv., og kørelæreren forklarer bl.a. at det gerne skulle gå helt "automatisk", hvilket sikkert er det han mener med at "fyrer den af": "Den dag til køreprøven, der skulle det jo gerne – selvom der er lidt nerver på – så skulle det gerne køre helt automatisk, uden de store problemer." Den er denne automatisering der trænes i den måde undervisningsaktiviteterne gennemføres på.

Problemer for etniske minoritets elever

En af de sproglige udfordringer for eleverne i denne undervisningssituation består i at koordinere sprog og handling. Hvis eleven er i tvivl om hvad det er han skal lytte efter når der f.eks. bliver sagt "hørbare udsivninger", brydes rytmen i tæthedsprøven. Hvis man har sproglige problemer, er der altså ikke plads til afklarende spørgsmål hvor som helst i processen – også selvom eleven er indstillet på at spørge, og læreren indstillet på at svare.

For at de enkelte handlinger i tæthedsprøven ikke bare er nogen man lærer at udføre i den rigtige rækkefølge, men at man også ved hvad det er man lytter efter når man f.eks. lytter efter "hørbare udsivninger", og hvordan de opstår når man har sluppet speederen, må man have et vist kendskab til køretøjets tekniske indretning. For at skabe en sådan forståelsesramme henviser kørelærerne flere gange til elevernes egne biler, og derudover har eleverne fået den tekniske baggrundsviden i teoriundervisningen.

For alle elever ligger der altså en udfordring i at sætte en teknisk viden de har fået i én sammenhæng, i relation til den praktiske handleproces i en anden sammenhæng, og for etniske minoritets elever der ikke haft fysikundervisning i den danske folkeskole, er det et spørgsmål om hvilken generel og formuleret teknisk viden de har at trække på.

c) Køreundervisning

Under køreundervisningen i bussen sidder eleven ved rattet, og kørelæreren sidder i sædet ved siden af eleven og instruerer eleven under kørslen. Læringssituationen er her på mange måder anderledes end undervisningen i klasselokalet: der er kun én elev til én lærer, eleven skal opnå praktiske færdigheder, undervisningen foregår mens bussen kører.

Her er et eksempel på hvad der sker i denne form for undervisning: Eleven kører ligeud ad vejen og er på vej ned mod et vejkryds:

Kørelærer: De sidste to tre meter op mod krydset inden vi svinger, skal vi skifte til det korrekte gear, så vi gør det lidt tidligere, så du ikke skifter gear mens du drejer. Men så du kommer op mod kryds inden vi drejer, skifte til gear, og så drejer vi og så komme af sted igen.
Elev: Ja.
Kørelærer: Du er ikke helt i gear, brug lidt mere tid på gearer og så af sted. Op i fart, mere gas. Den kan godt, mere gas. Prøv at se din placering på vej. Se hvor meget plads, vi har på højre side.
Elev: Der er for meget.
Kørelærer: Ja. Lidt længere ind. Så nu er det nemt for små biler at overhale os; før skulle de presse for at komme forbi. Op i fart, ellers skal alle til at overhale os. Lyskryds til højre. Kig i højre spejl, blinke til højre... og mens vi ruller den sidste meter eller to meter ned i gear nummer to.
(Holder for rødt)
Den er også nemmere at få til at skifte gear når den stadigvæk ruller lidt, så bevæger tandhjulene sig.

I denne lille episode hvor bussen er på vej mod krydset, sker der mange ting i kommunikationen mellem lærer og elev.

For det første giver kørelæreren gennem en *forberedende instruktion* eleven vejledning i hvad der skal ske når bussen når frem mod krydset: eleven bliver instrueret i at skifte gear inden han når frem til krydset, så han ikke både skal dreje og skifte gear samtidigt i selve krydset. I

nogle tilfælde kan denne forberedelse bestå i et tjekspørgsmål til eleven, f.eks. "Hvad gear vil du bruge i rundkørsel?"

For det andet giver kørelæreren gennem en *samtidig instruktion* eleven vejledning i hvad han skal gøre i selve situationen med henblik på at justere elevens kørsel: "Du er ikke helt i gear", "Op i fart, mere gas", "Prøv at se din placering på vej". I nogle tilfælde giver kørelæreren også en forklaring på hvorfor der skal handles på en bestemt måde: "Lidt længere ind. Så nu er det nemt for små biler at overhale os; før skulle de presse for at komme forbi." Efterhånden som bussen nærmer sig krydset, bliver den forberedende instruktion til en samtidig instruktion: "Kig i højre spejl, blinke til højre". Også samtidige instruktioner kan have form af tjekspørgsmål, f.eks. "Hvor stærkt må vi køre her?" som kørelæreren spørger i en tilsvarende situation.

For det tredje giver kørelæreren i forbindelse med flere af instruktionerne ikke alene forklaringer, men uddrager også nogle generelle læresætninger, f.eks. får denne elev besked på at han generelt skal bruge "lidt mere tid på gearer og så af sted", og i al almindelighed gælder det at bussen er "nemmere at få til at skifte gear når den stadigvæk ruller lidt", og han giver den tekniske forklaring at det skyldes at "så bevæger tandhjulene sig."

I nogle tilfælde tager kørelæreren en situation op efter den har fundet sted:

<p><i>Kørelærer:</i> Når duovre i det forrige kryds, sidste kryds, drejede til venstre, pas på dine hænder ikke bliver små bevægelser på rat. Hellere store bevægelser..., ikk? [Kørelæreren viser med fagter hvad han mener].</p> <p><i>Elev:</i> Yes.</p> <p><i>Kørelærer:</i> I stedet for at sidde og flytte lidt.</p> <p><i>Elev:</i> Ja.</p> <p><i>Kørelærer:</i> Det kalder vi at 'pølse rundt'. Det er som man laver pølser. Har du lavet pølser nogen gange?</p> <p><i>Elev:</i> Ja [griner forlegent].</p> <p><i>Kørelærer:</i> Har du lavet pølser?</p> <p><i>Elev:</i> Ja.</p> <p><i>Kørelærer:</i> Ja!? Hvor man fylder i, og så tager den næste og så den næste – små bevægelser</p> <p><i>Elev:</i> Ja</p> <p><i>Kørelærer:</i> Her store bløde bevægelser, så er det meget nemmere at få bussen til at gøre jævnt blødt rundt i hjørnet, ikk?</p> <p><i>Elev:</i> Yes.</p>
--

Her vender kørelæreren tilbage til noget der skete tidligere – "i det forrige kryds" – og giver eleven en generel instruktion, eller uddrager en læresætning: "pas på dine hænder ikke bliver små bevægelser på rat", og kørelæreren går videre med at forklare at man bruger metaforen "pølse rundt" når man i stedet for store bevægelser drejer rundt med små ryk i rattet.

Kørelæreren kan altså give *instruktioner* før, under og efter en situation med henblik på at få eleven til at gøre de rigtige ting på det rigtige tidspunkt. Derudover giver kørelæreren flere gange *forklaringer* på hvorfor man skal gøre tingene på en bestemt måde, og i nogle tilfælde uddrager kørelæreren en slags *læresætning* om hvad den konkrete elev generelt skal være opmærksom på, og læresætninger om hvad der generelt gælder i forbindelse med buskørsel.

Selvom vi her er væk fra klasseværelset, og der kun er én elev sammen med læreren, er der alligevel visse træk ved den læringskultur vi har beskrevet i forbindelse med teoriundervisning og inspektion af køretøj, vi kan genfinde her. Det er læreren der har den viden og kunnen som eleven skal have, og den overføres til eleven gennem instruktioner, forklaringer og læresætninger, og bliver i nogle tilfælde fulgt op med tjek-spørgsmål.

Kommunikationen mellem lærer og elev er i høj grad en énvejs-kommunikation, men fordi køreundervisningen så at sige sker i 'real time' – altså at eleven kører bussen mens kørelæreren instruerer – foregår der en tovejskommunikation på den måde at læreren instruerer og eleven 'svarer' ved at gøre som læreren anviser. På den måde kan kørelæreren med det samme se om eleven har forstået instruktionen. Men som vi har set, udgør den samtidige instruktion kun en mindre del af den kommunikation der foregår, og hvor meget eleven lærer, afhænger altså af hvor meget læring der kommer ud af den øvrige kommunikation.

Problemer for etniske minoritets elever

Fordi læringskulturen i køreundervisningen ligesom i den øvrige undervisning er præget af en input-output-læring, er det nogle af de samme problemer der ligger i denne undervisning for de etniske minoritets elever.

En særlig problemstilling i forbindelse med køreundervisning er, at den foregår i 'real time', hvilket betyder at eleven skal forstå og handle efter de samtidige instruktioner på det rette tidspunkt. Der er derfor normalt meget lidt tid til at forhandle sig frem til en fælles forståelse – instruktionen skal forstås, og der skal handles efter den her og nu.

Denne problemstilling bliver yderligere kompliceret af at der foregår så mange andre ting end de samtidige instruktioner: forberedende instruktion, tjekspørgsmål, opmærksomhedsskabende spørgsmål, generaliseringer osv., hvilket betyder at eleven skal have sin opmærksomhed rettet både mod den øjeblikkelige trafiksituation, lærerens instruktioner og de øvrige lag i kommunikationen – og imens kører bussen. Man kan formode at eleven først og fremmest har sin opmærksomhed rettet på her-og-nu-situationen og den kommunikation der følger med den, mens elevens muligheder for samtidig at have sin opmærksomhed rettet mod de andre sider af kommunikationen – og dermed de læringsmuligheder der ligger i den – er afhængig af elevens muligheder for at forstå den sproglige og kulturelle kode. Netop fordi der i så høj grad er tale om en én-vejskommunikation, er det meget svært at afgøre hvor meget den elev der her er taget op, forstår; f.eks. om han med udtrykket "lave pølser" forstår noget andet end det kørelæreren hentyder til – udtrykket bliver jo også brugt når børn skal på potten. Under alle omstændigheder kræver det en baggrundsviden at kunne forstå det billedlige udtryk og 'oversætte' det til den måde man behandler rattet i en bus på.

Der er også særlige sproglige træk ved kommunikationen som måske kan virke overraskende, dels at kørelæreren i flere af sine instruktioner bruger navnemåde hvor man ville forvente brug af bydemåde (f.eks. "Kig i højre spejl, blinke til højre"), dels at han i flere tilfælde undlader kendeord (f.eks. "Prøv at se din placering på vej").

Efter køreturen, foretager kørelæreren en opsamling eller evaluering sammen med eleven:

KL: Hvordan synes du turen har været? Hvordan synes du selv, du har kørt? E: Hvordan jeg var? KL: Ja, hvordan synes du? Hvad har problemerne været? E: Åhh, masser problem. KL: Ja? E: Ja lidt KL: Der er mange, men de er små. Der er ikke meget store problemer

E: Nej, jeg skal opmærksom på om mange ting.
KL: Ja.
E: Når jeg kører.
KL: Vi skal tidligere opdage tingene, dvs. vi skal kigge længere frem.
E: Hm hm.
KL: Og planlægge hvad du skal de forskellige steder.
E: Ja.
KL: Så når du får at vide, vi skal til højre, så skal vi kigge længere frem og finde, hvor er vejen, og dér begynde at planlægge, hvornår slipper jeg speeder, hvornår kigger jeg i spejl, hvornår blinker jeg, hvornår træder jeg kobling ned.
E: Ja.
KL: Hvad gear vil jeg bruge, når jeg kommer længere frem.
E: Mmm.
KL: For nu har jeg set, hvor stort eller hvor lille er krydset, hvor meget trafik er der i det, ikk'? Så tidligere begynd på de ting.
E: Ja, jeg skal.. bestemme...

Kørelæreren trækker her de ting frem som eleven bør have lært af kørelektionen: opdage tingene lidt tidligere, kigge længere fremad, planlægge sin kørsel osv., men det er meget uklart hvor meget af alt dette eleven faktisk har lært, og hvor meget han forstår af det som kørelæreren opsummerer. Eleven svarer meget generelt: "masser problem", "Ja, jeg skal bestemme...", og ellers kun med bekræftende lyde og ord: "Hm hm", "Ja" osv.

I praksis kan eleven altså gå fra en ellers udmærket tilrettelagt og gennemført køretime uden at have taget ret meget af den viden og kunnen med sig som kørelæreren har forsøgt at formidle under kørslen.

5. LÆRING

Den læringskultur vi har givet en foreløbig pejling af gennem beskrivelserne af hvad der sker i tre forskellige læringsrum i uddannelsen, sætter bestemte rammer for hvad det er man skal lære, og hvordan det skal læres og evalueres. Dermed er læringskulturen også et udtryk for en bestemt forståelse af hvordan eleverne lærer og skal lære, ligesom der er andre måder at lære på som læringskulturen ikke åbner mulighed for.

I eksemplerne ovenfor har vi set hvordan der i undervisningen bliver lagt vægt på at eleverne får lejlighed til at få noget nyt gentaget flere gange i en ping-pong proces med læreren, og det gør læreren sandsynligvis ud fra en opfattelse af at det nye skal gentages så det 'hænger bedre fast'. Der er også eksempler på at eleverne bliver bedt om at arbejde sammen i grupper eller par, hvilket formentlig hænger sammen med at læreren vil give eleverne mulighed for at dele deres viden med hinanden og i fællesskab at finde ud af hvordan noget hænger sammen. I det første tilfælde kunne man sige at den 'læringsteori' der ligger bag, går ud på at man lærer ved at få nogle input gentaget indtil de er blevet automatiseret. I det andet tilfælde består 'læringsteorien' i at man lærer noget nyt ved at bruge den fælles viden der er i en gruppe, og måske at man bliver mere motiveret ved at arbejde sammen med andre.

Erfarne undervisere som dem der underviser på UCplus, har en meget stor viden om hvilke pædagogiske aktiviteter der 'virker', og hvordan der kan skabes en stemning på et hold som kan være befordrende for elevernes læring, men i forbindelse med et udviklingsprojekt som "Så kører det!", hvor det drejer sig om at give forskellige elevgrupper de bedste læringsmuligheder, er det vigtigt at få sat ord på de udtalte 'læringsteorier' der ligger bagved de pædagogiske aktiviteter, således at man kan diskutere hvordan man ændrer på læringsmulighederne og indfører nye former for pædagogiske aktiviteter.

Der findes mange forskellige læringsteorier, og man kan inddele dem på mange måder, men i forbindelse med læringskulturen på UCplus har vi arbejdet med fire forskellige forståelser af hvordan læring finder sted. I det følgende vil vi gennemgå disse fire læringsforståelser og give eksempler på dem fra undervisningen, og vi vil diskutere hvilke muligheder og barrierer de forskellige læringsopfattelser og de tilhørende pædagogiske aktiviteter kan udgøre for elever med etnisk minoritetsbaggrund.

De fire forståelser af læring der blev arbejdet med i projektet, var: Input-output-læring, forståelses-læring, fællesskabs-læring, erfarings-læring.

a) Input-output-læring

Her forstår man læring sådan at læreren forklarer nogle bestemte ting (f.eks. kørehviletidsbestemmelser), eleverne lytter koncentreret (forhåbentligt!), og det er så meningen at det som eleverne har fået forklaret, hænger ved så de kan gentage hvad læreren har forklaret. Hvis eleverne ikke kan svare på tjekspørgsmål eller svarer forkert, gentages processen indtil det der skal læres, 'hænger fat'.

Man kan sige at eleverne får et *input* som skal gentages så mange gange at det bliver automatiseret, og det *output* eleverne kommer med, er magen til inputtet. Hvis outputtet er for-

kert, altså hvis eleverne svarer forkert, skal det rettes med det samme, så det forkerte ikke bliver automatiseret; og hvis svaret er rigtigt, skal eleverne roses eller opmuntres, således at det er det rigtige input der bliver automatiseret.

Input-output-læring bliver nødvendigvis meget lærerstyret fordi det er læreren der skal sikre sig at eleverne får det rigtige input, og at de kommer med det rigtige output.

Mange af de pædagogiske aktiviteter på UCplus kan siges at støtte en input-output-læring: Læreren stiller mange spørgsmål til eleverne, som skal besvares rigtigt. Hvis de svarer forkert, bliver de rettet, og hvis de svarer rigtigt, bliver de rost. Også de computerprogrammer der anvendes af læreren, eller dem som eleverne selv kan arbejde med, støtter denne form for læring, ligesom de mange tests gør det.

På mange måder giver input-output-læring god mening på UCplus. Her er der en masse kontant viden i form af regler om køre-hviletid, zoner, billettering, køretøjets indretning, færdselsregler osv. som eleverne ikke alene skal kunne 'på fingrene', eller som skal 'sidde på rygraden', men som de også skal kunne gengive i forbindelse med tests og køreprøver. Det er derfor ikke tilfældigt at denne form for læring i høj grad indgår i uddannelsens læringskultur.

Men der er også problemer forbundet med input-output-læringen: Selvom eleven gennem spørgsmål-svar, prøver og tests bliver i stand til at *bestå* køreprøven, er det ikke ensbetydende med at eleven har *forstået* det som han/hun har lært. Der er altså forskel på at *bestå* og *forstå*.

En af lærerne fortæller en lille anekdote der illustrerer hvordan input-output-læring fører til automatiseret viden og automatiserede svar: "Jeg har en aktivitet hvor de skal sidde og sige 'blod' tyve gange. Når de så har sagt 'blod' tyve gange stiller jeg dem to spørgsmål, og der må de ikke sidde og lave fis og ballade. De skal bare svare med det samme jeg spørger. Og det ender faktisk med at jeg får dem til at køre over for rødt lys." Det foregår på den måde at når eleverne har sagt 'blod' tyve gange i kor, spørger læreren: "Hvad suger myg?" og alle eleverne svarer "blod". Så spørger læreren: "Hvad kører biler over for?", hvortil eleverne svarer "rødt".

Skal man *bestå* uden at *forstå*, forudsætter det selvfølgelig at køreprøven har samme karakter som de prøver man har været igennem, altså at der kommer et genkendeligt spørgsmål som man kan svare forholdsvis automatisk på, og det ser i nogen grad ud til at være tilfældet – selvom vi ikke har kunnet undersøge dette i praksis da vi ikke har haft mulighed for at overvære en køreprøve. Erfaringsmæssigt kan de fleste af eleverne *bestå* køreprøven, mens den teknisk-teoretiske del af køreprøven, den såkaldte 'faglige prøve', kan volde besvær for nogle af eleverne. Det er den faglige prøve der giver uddannelsesbevis som buschauffør og ikke 'bare' bus-kørekort. Problemet her kan for nogle af eleverne være at man også skal have *forstået* det faglige indhold for at kunne *bestå*.

Det er også et problem med input-output-læring at man ikke bygger på den viden som eleverne allerede har. Man forudsætter at eleverne er tomme kar som skal fyldes op, og den pædagogik der bygger på denne form for læring, kaldes derfor også for 'tankpasserpædagogik'. Nu har eleverne jo allerede en viden som kan være en ressource i deres læringsproces,

men som de også skal have den nye viden til at passe ind i for at den nye viden giver mening for dem.

Der er derfor god grund til også at arbejde med forståelses-læring.

Problemer for etniske minoritets elever

For etniske minoritets elever kan input-output læringen først og fremmest volde problemer fordi den forudsætter at man umiddelbart forstår alt – eller det meste – af hvad der bliver sagt. Man skal desuden helst følge læreren rytme, og der er meget få muligheder for at få afklaret ting man ikke forstår i farten, f.eks. ved at spørge læreren eller andre på holdet, slå op i ordbogen osv.

Desuden er der, som nævnt, ikke så mange muligheder for at bruge den viden og de erfaringer man allerede har. Det er trods alt ikke bevidstløs papegøje-viden eleverne skal have, men også en vis forståelse af tingene, og en sådan forståelse må udvikles gennem de ting man allerede har forstået. Det kræver forståelses-læring.

b) Forståelses-læring

Ved forståelseslæring går man ud fra at eleven allerede har en viden om faglige ting og verden i almindelighed, og at denne viden er organiseret på en bestemt måde. Det er altså en viden der er forholdsvis systematisk, ligesom et netværk kunne man sige. Denne *netværksviden* er et resultat af den måde eleven har bearbejdet tidligere input på, og den er forskellig fra elev til elev.

I forståelses-læring bliver input ikke bare til automatiseret viden, men eleven bearbejder det nye input med den viden eleven allerede har, og indsætter den nye viden i sin netværksviden. Skal man have eleven til at lære noget nyt, må man tage hensyn til hvordan eleven kan få det til at hænge sammen med den viden eleven har i forvejen. Det er bl.a. det kørelærerne gør når de sammenligner det der sker i bussen, med det der sker i privatbiler, og dermed prøver at relatere den nye viden til en viden som eleverne formodes at have på forhånd.

Hvis den nye viden passer ind i den viden eleven har i forvejen, kan den uden videre knyttes til den eksisterende netværksviden. Denne tilføjende læring kaldes også assimilation. Hvis den nye viden ikke kan passes ind i det eksisterende vidensnetværk, må eleven ændre strukturen i sin netværksviden. Det kaldes også akkomodation.

Input-output-læringen kan anvendes som udgangspunkt for en forståelseslæring. I forbindelse med en test gennemgår læreren sammen med eleverne de svar de har givet. I den sammenhæng forklarer han eleverne at det faktisk er godt når de svarer forkert fordi det giver anledning til at gennemgå baggrunden for det rigtige svar og dermed give eleverne en forståelse af hvorfor svaret var forkert:

<p><i>Lærer:</i> Fordelen ved at der er fejl, og det er faktisk bedre. Jo flere fejl i starten, jo bedre, fordi fejlene dem går vi igennem, hvorimod dér hvor der ikke er fejl, der er jo ingen grund til at bruge mere tid på dem, vel? Så vi prøver...vi ser på det en gang. Er der nogen der har fejl i billede ét?...Så hiver vi det frem og kigger på det. [Læser op fra testen:] ' Ved opbremsning begynder kontrollampen for trykluft at lyse. Hvad kan</p>
--

årsagen være?' Det var spørgsmålet, ikke? 'For stort luftforbrug', ja. Det der kan få vores lampe til at lyse, det er jo hvis luften forsvinder. Og det skal jo være sådan når vi kører at så ligger vores forsyningskreds mellem laveste og højeste arbejdstryk. Hvis vi kommer ned under to tredjedele af laveste arbejdstryk, så går alarmordningen i gang, men så er det også fordi der er blevet brugt for meget luft.

Her ligger forståelselæringen som sagt i forlængelse af input-output-læringen, men undervisningsaktiviteten kan også organiseres på en anden måde, således at der bliver flere muligheder for forståelselæring.

Et eksempel på det kan være en lektion om kundeservice. Her arbejder eleverne i grupper med at lave lister med 10 gode kundeserviceting og 10 dårlige. Efter gruppearbejdet fremlægger grupperne deres forslag, som skrives på tavlen, og læreren kan konkludere at de ting eleverne har fundet frem til, svarer meget nøje til de ting der står i busselskabets servicehåndbog: "Jamen altså, I har selv fundet alle de superrigtige svar, som jeg egentlig havde fortalt jer I skulle. Mange af de ting vi har skrevet her, det er jo noget Movia har bestemt at man skal. Movias regler er skrevet ned i en servicehåndbog som I skal vide noget om, og som I vil lære om når I får billetteringsundervisning, men vi har lidt af det i dag."

Eleverne skal altså for så vidt stadig finde frem til de 'rigtige' svar, men i og med at de har haft lejlighed til at arbejde med emnet i grupper og fremlægge resultatet, har de også haft lejlighed til at finde ud af hvad de vidste om emnet i forvejen, diskutere forslag og reflektere over hvad der kunne være gode og dårlige serviceting. Alt i alt har den pædagogiske planlægning givet eleverne mulighed for ikke bare at automatisere reglerne i servicehåndbogen, men også at få en forståelse af reglerne.

I det lille uddrag af lektionen her er den gruppe der fremlægger, nået frem til punkt 6 på listen over gode kundeserviceting:

Elev 1: Så er der nummer seks. En god service til barnevogn.
Elev 2: Kun?
Elev 3: Jeg var også ved at sige 'kun'. Hvad med de gamle damer?
[Snak blandt eleverne – flere griner]
Elev 3: Hvad med alle de andre?
[Snak blandt eleverne]
Elev 1: Der er speciel service til barnevogne.
Lærer: Hallo, I andre må supplere senere.

Som man kan se, undrer Elev 3 sig over at det kun er barnevogne der bliver nævnt, og ikke også f.eks. ældre damer eller andre kundegrupper. Elev 1 forklarer at der er en særlig service for barnevogne, og at det er grunden til at nævne det specielt. På denne måde bliver der mulighed for at bringe sin for-forståelse i spil og forhandle sig frem til en fælles forståelse af dette kundeservicepunkt.

Denne mulighed for dialog, forhandling og gensidig udvikling af sin forståelse af kundeservice på grundlag af hvad man allerede ved, er blevet mulig fordi læringsaktiviteten er blevet organiseret på en anden måde end under input-output-læring. Den viden eleverne dermed er nået frem til, er dog ikke helt deres egen viden eller en ny viden. Som vi så ovenfor, fremhæver læreren at det er et flot resultat de når frem til, og at alle de kundeserviceting som grupperne er nået frem til, svarer til de ting der står i busselskabets servicehåndbog. På den måde siger læreren til dem at de nået frem til den 'rigtige' viden om kundeservice, og at de dermed er blevet en smule mere 'buschauffører'.

Problemer for etniske minoritets elever

I gruppearbejdet om service er der mulighed for at tage udgangspunkt i den faglige og sproglige viden man allerede har og knytte den nye viden til den. Det sker gennem dialog, diskussion, forhandlinger og afklaringsprocesser. Men det er ikke givet at al viden og alle erfaringer kommer på bordet i gruppearbejdet.

Når det f.eks. drejer sig om service i bussen ud fra de regler der står i servicehåndbogen, er der tale om en bestemt forståelse af hvad service er i en bestemt dansk sammenhæng, og man kan derfor godt forestille sig at der er elever der har erfaringer med andre kulturelle former for service, eller at man undrer sig over de serviceregler Movia har opstillet – uden at man får lejlighed til komme frem med sine erfaringer og sin undren.

Det kræver et særligt fællesskab for at give plads til alles forskelligartede erfaringer og forståelser.

c) Fællesskabslæring

Både input-output-læring og forståelselæring havde til formål at den enkelte elev fik lært et bestemt fagligt stof - i input-output-læringen som en automatiseret viden, og i forståelselæringen som en kognitiv viden.

Men læringsprocessen er ikke bare individuel, den har også en social dimension. I gruppearbejdet med kundeserviceting så vi hvordan eleverne i et samarbejde med hinanden i grupper og på klassen nåede frem til en fælles viden: Den viden eleverne opnår, er en viden de deler, en viden som findes i gruppen og i klassen, og denne viden indgår i en fælles proces der går ud på at blive buschauffør – ikke bare med en individuel viden om kørehviletid, kundebetjening osv., men som en ny gruppeidentitet.

Elever og lærere på UCplus indgår her i et samspil hvor de tilpasser deres handlinger til hinanden, således at de tilsammen kan bidrage til at der kommer en buschaufføruddannelse ud af det – og dermed kommende buschauffører. At indgå i et sådant fællesskab, blive en del af den og gennem sine handlinger bidrage til at opretholde og tilpasse fællesskabet, er en læreproces. At blive buschauffør er ikke bare at lære regler og procedurer udenad, men at blive en del af det fællesskab hvorigennem man bliver buschauffør, og derigennem få en kommende 'buschauffør-identitet'.

Fællesskabslæring er altså lig med at blive en del af et læringsfællesskab.

For det første består fællesskabslæring i at deltage i de *handling*er som indgår i uddannelsen. På UCplus lægges der vægt på at man møder til tiden, at man gennemfører de mange tests og prøver som skal sikre at man har den nødvendige viden, at man kører bussen i overensstemmelse med kørelæreren's anvisninger, færdselsreglerne osv.

Fællesskabslæring består for det andet i at komme til at *høre til* fællesskabet. Her bidrager det at eleverne fra begyndelsen af har uniformer på, til en følelse af at være en del af et

kommende 'buschauffør-fællesskab', ligesom lærerne mange gange siger 'vi' når de forklarer noget, og dermed angiver at de betragter eleverne som med i et fællesskab.

For det tredje skal deltagelsen i læringsfællesskabets aktiviteter *give mening*. Det kræver store anstrengelser at gennemføre buschaufføruddannelsen på den korte tid den varer, modtage undervisning en hel arbejdsdag og være aktiv deltager i en overvejende lærerstyret undervisning. Men hvis eleverne føler at indsatsen bidrager til at bringe dem frem mod målet, vil de kunne opleve det der foregår, som meningsfuldt.

Endelig indebærer fællesskabslæring at man udvikler en *identitet*, hvilket på UCplus vil sige en oplevelse af at være på vej til at *blive* buschauffør. Uddannelsen består i høj grad i at forstå hvad det vil sige at være buschauffør og at udvikle en adfærd som buschauffør. Uniformen og de faste arbejdstider for undervisning bidrager gennem kropslig disciplinering til at forberede deltagerne på et arbejdsliv som chauffør hvor tiderne skal holdes. Desuden bliver der i undervisningen lagt vægt på "at man er velsoigneret og korrekt uniformeret", at man er "velplejet" og "ren". Man skal også forstå at "det at være at være buschauffør, det er et servicefag", hvor man "er der for kundernes skyld."

Det der holder fællesskabet sammen, er en oplevelse af at man har en fælles opgave og en fælles måde at gøre tingene på, men deltagelse i læringsfællesskabet kan også indebære tilpasning til bestemte normer og forventninger, en oplevelse af ikke at blive fuldt accepteret eller at blive set på som anderledes, og nødvendigheden af at måtte underlægge sig nogle bestemte hierarkier og magtforhold. Her er det afgørende for praksisfællesskabets udvikling at der er mulighed for at forhandle sig frem til en ny fælles forståelse af hvad det hele går ud på, og hvilken plads man kan få i fællesskabet.

I buschauffør-uddannelsen er der imidlertid en dobbelthed her. Uddannelsen skal forberede eleverne til at blive buschauffører, dvs. at blive en del af et buschauffør-fællesskab, men samtidig udgør uddannelsen i sig selv et læringsfællesskab. De to fællesskaber overlapper delvis hinanden, men ligger også i forlængelse af hinanden.

Læringsfællesskabet i undervisningen

Som vi har set, blev teoriundervisningen tilrettelagt sådan at der i stort omfang var tale om en input-output-læring, men for at denne undervisning skal lykkes, er forudsætningen at alle bidrager med deres handlinger. Der er altså tale om at skabe et læringsfællesskab hvor det er en bestemt slags handlinger eller læringsaktiviteter – nemlig tjekspørgsmål og svar – der er enighed om at udføre.

Når man ser på undervisningen udefra, kan være svært at afgøre på hvilken måde den giver mening for deltagerne, men for så vidt som de bidrager til undervisningen, kan man formode at de føler at det er umagen værd at være med. Det kan naturligvis være at der er nogen der ikke synes at det for dem er den rigtige måde at lære på, men måske alligevel 'leger med' fordi det på længere sigt kan give dem et arbejde som buschauffør. Under alle omstændigheder kan man sige at der er tale om at praksisfællesskabet i høj grad er styret udefra af regler, bestemmelser, læreplaner, test, prøver osv., således at det er vanskeligt for eleverne at etablere et aktivt fællesskab og at forhandle meningen med aktiviteterne og deres egen identitet i læringsfællesskabet. Når man observerer undervisningen, kan man i

hvert fald se at det ikke er alle der er lige meget med i undervisningsaktiviteterne, og man kan ofte få det indtryk at specielt elever med etnisk minoritetsbaggrund ikke for alvor er en del af lærings- og praksisfællesskabet, hvilket ikke betyder at de ikke synes der er tale om god undervisning. I de interviews vi har lavet med etniske minoritetselever, giver de alle sammen udtryk for at de synes der er tale om gode undervisere og god undervisning.

Det læringsfællesskab der bliver udviklet i undervisningen, er i højere grad et resultat af udefrakommende forhold end af deltagernes egen forhandling af hvilken slags læringsfællesskab de skal udvikle. Man kan sige at læringsfællesskabet og læringskulturen er fremmedbestemt. Det betyder at eleverne bliver gjort til genstand for læreplaner og pædagogiske planer som de ikke har særlig meget indflydelse på.

Det er interessant at se hvad der sker når der bliver ændret på undervisningsformen, således som det sker med gruppeopgaven om god og dårlig kundebehandling. Det er påfaldende at der i forbindelse med denne aktivitet er en del uro, støj og baggrundssnak om andre ting end emnet for undervisningen. Selvom der er tale om en aktivitet der giver eleverne større mulighed for at bringe deres egen viden og antagelser på bane og for at samarbejde med hinanden for at få en forståelsesviden, er koncentrationen helt klart mindre end i den mere lærestyrede undervisning. Det kunne tages som et udtryk for at eleverne oplever den mere lærerstyrede undervisning som den 'rigtige' form for undervisning. Man kan altså ikke bare ændre på læringskulturen uden at eleverne er med på hvad det er for nye læringsfællesskaber der kommer ud af det.

At blive mere buschauffør

Læringskulturen er altså præget af at mange ting i uddannelsen er bestemt på forhånd: Hvornår der skal undervises i hvad, hvilke computerprogrammer der skal bruges, hvilke ting der skal testes osv., og denne 'fremmedbestemthed' har betydning for hvilken slags pædagogiske aktiviteter der bliver anvendt og hvilke læreprocesser de giver mulighed for. Samtidig skal undervisningen som nævnt også bidrage til at gøre eleverne til 'mere buschauffør', altså til som udefrakommende at komme mere og mere ind i buschauffør-fællesskabet og få en identitet som buschauffør. Man kan sige at uddannelsen bidrager til at socialisere eleverne til at blive buschauffører.

For UCplus er det vigtigt at de fleste af eleverne har uniform på fra begyndelsen af deres uddannelse, således at de fra den første dag får en oplevelse af at være 'buschauffører' og dermed af at være en del af fællesskabet. Men der er mange forskellige sider af undervisningen som også bidrager til at 'socialisere' eleverne som buschauffører.

Vi så allerede i det første uddrag fra undervisningen at læreren viste et billede af en buschauffør og sagde: "Dér er buschaufføren som jeg gerne vil have I skal se ud", og i det følgende uddrag af teoriundervisningen bliver det uddybet hvordan man opfører sig i uniform:

<p><i>Lærer:</i> Du skal være velsoigneret og korrekt uniformeret, og det kan jeg jo se at de fleste af jer er i dag, Lise. Hvad betyder det at være velsoigneret?</p> <p><i>Elev:</i> Velplejet.</p> <p><i>Lærer:</i> Velplejet. Man er ren. Man lugter ikke af ged. Man har ikke haft uniformsbukserne på i haven. Man skal se ordentlig ud. Der er en kvalitetsbrist for ikke at se ordentlig ud, ikke at være korrekt uniformeret. Det er ikke fordi slipset sidder skævt eller man har taget slipset af at man får en kvalitetsbrist. Hvis man møder op i blomstrede badebukser og stråhat, så er man i hvert fald ikke uniformeret, iklædt uniform og</p>

ordentligt uniformeret. Så får man en kvalitetsbrist.

....

Lærer: I skal huske på det at være buschauffør, det er en servicefag. I er der for kundernes skyld. Kunderne er der sgu ikke for jeres skyld. Kunderne er der ikke for at I kan ha' et job. I er der fordi der er kunder, og I skal servicere dem på bedst mulig vis. I behøver ikke at sidde og være lalleglade, men imødekommende. Som vi talte om i går: dreje stolen, træk håndbremsen, tage elastikken på.

I forbindelse med lektionen i kundebetjening opstår en diskussion om hvordan man skal tackle situationer med vanskelige kunder:

Lærer: En chauffør som opfører sig på den der måde, venlig og imødekommende, han har hele bussen med sig som sin allierede. I det øjeblik der kommer en eller anden person op i bussen som vil skabe sig tosset over for chaufføren, så kan han sige til den kunde: 'Ved du hvad? Du vil ikke købe billet, du har ingen billet, du vil ikke købe en billet, vil du godt være sød at gå ud af bussen fordi så skal du ikke med.'

Elev: Hvad så hvis han siger: 'Nej, jeg skal med'?

Lærer: Så har du hele bussen med dig fordi så siger de: 'Gå nu ud med dig!'.

Elev: Hvad så hvis han alligevel går ind? Det kan de godt finde på.

Lærer: Ja, men min pointe er jo at hvis du har bussen, passagererne med dig...

Elev: ...de hjælper dig.

Lærer: Ja, så får du støtte til alt hvad du skal gøre.

Eleven her har tilsyneladende allerede nogle erfaringer med at være buschauffør, det kunne f.eks. være fra praktikken eller som passager, men diskussionen her bidrager ellers til at inddrage eleverne i den viden og den erfaringsverden som de professionelle har. Igennem alle lektioner – både i teoriundervisningen, køreundervisningen og kontrol af køretøj – finder man masser af eksempler på at lærerne indfører eleverne i buschauffør-verdenen ved at fortælle dem om deres egne praktiske erfaringer.

Lærer: Men tre gange ned til ni timer, hvor køretimen to gange kan hæves til ti, ikke.

Elev: Det er umenneskelige forhold hvis jeg må have lov til at sige sådan.

Lærer: Er det?

Elev: At min hviletid skal nedsættes til ni timer.

Lærer: Ja, men det er jo op til dig om du vil bruge den til at sove i, ikke. Det ville jo være rart hvis man i reglerne kunne gå ind og sige at i stedet for hviletid så hed det sovetid: 'Du skal sove'. Men det kan man jo ikke, man kan jo ikke tvinge folk til at...man kan godt tvinge hesten til vandet, men man kan ikke få dem til at drikke, vel.

Problemer for etniske minoritetselever

Det fællesskab der opstår i forbindelse med udveksling af synspunkter og erfaringer om at blive og være buschauffør, etableres i nogle side-aktiviteter, dvs. i nogle aktiviteter som ikke var planlagt, men som udspringer af det der foregår i hoved-aktiviteterne. Diskussionen om kundebetjening var ikke planlagt, men det bidrager til elevernes forståelse af hvordan det er at være buschauffør at læreren er med på at tage diskussionen på det tidspunkt den opstår.

For etniske minoritetselever kan det imidlertid være et problem at blive en del af diskussionen fordi uformelle samtaler på et andet sprog kan være ret vanskelige at indgå i. Der bliver hurtigst udvekslet replikker i en sådan kommunikationssituation, og det kræver god sprogbeherskelse at komme ind og være med i samtalen. Og så er der f.eks. udtryk som ”at trække hesten til vandet...” som man også lige skal kende.

Det er som regel også sådan at det er nogle bestemte elever på et hold der har ordet i deres magt og har en status på holdet der gør at det er dem der først og fremmest kommer til.

Skal man være sikker på at der bliver skabt en buschauffør-fællesskab på et hold der består af elever med forskellige sproglige, livshistoriske, kulturelle osv. baggrunde, kan det være nødvendigt nogle gange at gøre arbejdet med læringsfællesskabet til en pædagogisk hovedaktivitet, således at der kan opbygges nogle fælles forståelser af hvordan man gør for at sikre at alle får mulighed for at deltage.

d) Erfarings-læring

Den måde eleven indgår i læringskulturen på, afhænger af hvad det er for erfaringer han/hun har med sig, hvilken forståelse af sin egen livshistorie eleven har og udvikler gennem læringsforløbet.

Læringskultur er noget deltagerne skaber sammen, men uddannelsesstedet har allerede en bestemt læringskultur inden eleven kommer og deltager i den. Elevens måde at forholde sig til den på, er bestemt af de livserfaringer han/hun har med sig.

Elevens livserfaringer er meget sammensatte. Der er erfaringer med brudte forhåbninger og planer; erfaringer med at opnå sine mål; erfaringer med at tilhøre en etnisk minoritet; erfaringer med at måtte kæmpe med en social arv osv. Eleven skal finde ud af hvilken betydning disse erfaringer har og hvilken mening det giver i hans/hendes livsforløb.

Deltagelse i en uddannelse er en måde at få nye erfaringer på som eleven kan bruge til i sit videre livsprojekt, men det kan også være at læringskulturen stiller sig i vejen for at eleven kan opnå nye erfaringer. Erfaringslæring er altså lig med at indgå i og være med til at udvikle en læringskultur der giver eleven mulighed for videre erfaringsudvikling.

Dette vil vi se nærmere på i gennemgangen af nogle af elevernes livshistorier.

e) Læringskultur og læringsmuligheder

Læringskulturen på chauffør-uddannelsen er i høj grad et resultat af at der er mange udefrakommende forhold som sætter rammer for uddannelsen – EU-regler, nationale love, ministerielle rammer for uddannelsen, politivedtægter osv. Resultatet er en uddannelse hvor en stor mængde faktuel viden og praktiske kørefærdigheder skal tilegnes på meget kort tid.

Det fører til en læringskultur der først og fremmest giver mulighed for input-output-læring kombineret med forståelselæring. Der foregår også fællesskabslæring og erfaringslæring, men det i hovedsagen gennem ikke-planlagte side-aktiviteter, med det resultat at ikke alle nødvendigvis føler sig som et ligestillet medlem af læringsfællesskabet, eller oplever at deres personlige erfaringsbaggrund kan fungere som en ressource for dem i læreprocessen.

Når der ikke indgår pædagogisk planlagte aktiviteter som kan bidrage fællesskabslæring og erfaringslæring, betyder det ikke at disse former for læring er fraværende – menneskelige læringsprocesser omfatter altid alle de fire nævnte læringsformer – men det betyder at det først og fremmest er elever der har bestemte forudsætninger og erfaringer, der får mulighed

for at bruge dem i undervisningen. Dermed er der nogle elever der får større læringsmuligheder end andre.

Det betyder altså at hvis der skal gives plads til alle fire former for læring, skal man anvende forskellige former for pædagogiske aktiviteter der kan skabe flere læringsmuligheder for flere elever med forskellige baggrunde og erfaringer.

Hvis emnet f.eks. er køre-hviletidsregler, kunne læreren starte med at bede eleverne i små grupper om at løse en lille opgave der skal hjælpe dem med at gøre sig klart hvad de egentlig allerede ved om emnet. Opgaven kunne bestå i at udfylde et skema som dette:

KØRETID	
Daglig køreperiode	
Køretid	
HVILETID	
Pauser	
Daglig hviletid	

- *Hvad er forskellen mellem "køreperiode" og "køretid"?*
- *Hvad er forskellen mellem "pause" og "hviletid"?*

En sådan opgaver bidrager til forståelselæring, men den bidrager også til at skabe et vist fællesskab i gruppen og på holdet om opgaven. Skal man skabe endnu bedre rammer for fællesskaber og erfaringer, kan man lade eleverne tilrettelægge hele køreruter med overholdelse af køre-hviletidsreglerne, og måske endda lade eleverne etablere deres egne 'busselskaber' som skal give forskellige tilbud. En sådan pædagogisk tilrettelæggelse af undervisningen blev gennemført af en af lærerne på UCplus for et hold af buschauffører der var på efteruddannelse, og erfaringerne herfra bliver taget op i et senere afsnit.

Det skal dog lige nævnes her at selvom anvendelsen af forskellige typer af pædagogiske aktiviteter kan bidrage til justeringer eller ændringer af læringskulturen, sker det ikke bare af sig selv. Det er ikke sikkert at alle elever kommer til orde i gruppearbejdet, det er ikke sikkert at alle erfaringer og synspunkter bliver accepteret eller inddraget, og det er ikke sikkert at eleverne synes om alle slags læringsaktiviteter.

6. ELEVERNE

I de foregående afsnit har vi forsøgt at finde ud af hvad det er for en læringskultur der præger uddannelsen, og på hvilke måder læringskulturen kan variere. Vi så at det er deltagerne der i deres samhandlen skaber en bestemt læringskultur, dels ved at trække på nogle traditioner for hvordan amu-undervisning skal foregå, men vi så også eksempler på at eleverne kunne udfordre eller problematisere læringskulturen i det små.

Deltagernes mulighed for og ønske om at indgå i den etablerede læringskultur og bidrage til at videreføre eller at videreudvikle den, er afhængig af hvad det er for en personlig baggrund de kommer med, dvs. deres livshistorie og deres erfaringer. Buschaufføruddannelsen indgår i deres personlige livshistorie på en bestemt måde, og det vil være afgørende for hvilken mening uddannelsen giver for dem.

For at forstå deltagerne livshistorie og erfaringer, har vi interviewet flere af eleverne individuelt og bedt dem om at fortælle om deres liv, hvorfor de har valgt at tage buschaufføruddannelsen, og hvordan de oplever undervisningen. Interviewene er blevet optaget på båndoptager og bagefter udskrevet ordret. Interviewene er blevet gennemført på dansk, og det er en meget stor sproglig og personlig udfordring at fortælle om sit liv til en anden person der ikke har et indgående kendskab til de forhold man kommer fra, og som i øvrigt er en forholdsvis ukendt person – vi har jo som forskere ikke kunnet følge de samme deltagere over længere tid – der beder en om i en pause i undervisningen at forklare hvad ens liv går ud på mens båndoptageren kører.

Alle som vi bad om at få et interview med, stillede sig imidlertid meget beredvilligt til rådighed, og fortalte os om alt det vi spurgte om, men der er helt givet en masse erfaringer og følelser som der ikke er blevet åbnet for umiddelbart, og der er flere steder undervejs i interviewene at vi ikke helt har forstået hinanden. For at gøre det det de siger lidt nemmere at læse har vi i nogle tilfælde justeret sproget så det kommer nærmere normalstandard for dansk skriftsprog.

Vi skal understrege at alle navne er pseudonymer.

Hver elev har naturligvis sin egen helt unikke livshistorie og sin egen begrundelse for at have valgt at blive buschauffør, ligesom der er mange individuelle grunde til at falde fra uddannelsen. Ud fra de forskellige interviews forsøger vi imidlertid at lede efter nogle mønstre der kan sige noget mere generelt om hvilken rolle uddannelsen spiller i de etniske minoritetselevs livsprojekt. På mange måder er der lighedstræk med de etniske majoritetselever, men her drejer det sig om at se om der er nogle særlige forhold der gælder for de etniske minoritetselever, og som kan bruges til at give et fingerpeg om hvad der kan gøres for at mindste deres relativt større frafald.

I det følgende gennemgår vi interviewene med de etniske minoritetselever ud fra nogle temaer som går igen på tværs af de enkelte interviews: Kampen for at få fodfæste i Danmark, Beslutningen om at blive buschauffør, Erfaringer med uddannelsen, Muligheder og barrierer i uddannelsen. På denne baggrund prøver vi så at vurdere hvad der kan være af muligheder og barrierer i uddannelsen for den enkelte.

a) Aasif

Kampen for at få fodfæste i Danmark

For de fleste af de interviewede elever med etnisk minoritetsbaggrund gælder at de har måttet kæmpe hårdt for at finde fodfæste i det danske samfund.

Det gælder også for Aasif, som er kommet til Danmark som flygtning fra Afghanistan sammen med sin familie da han var 18 år gammel. Han siger at det var svært at komme direkte til Danmark fra Afghanistan, at alt var "meget anderledes end vi havde forventet", men at han tænkte at det gælder om at "holde fast – vi skal lære sproget." I Afghanistan har Aasif lært engelsk og behersker sproget på et ret højt niveau, men han er klar over at hvis han skal have fremtidsmuligheder i Danmark, skal man lære dansk: "Da vi kom til Danmark, tænkte jeg: Når man bor i landet, skal man lære sproget først – så kan man komme videre. Så startede jeg på Studieskolen."

Sprogskolen var imidlertid "ikke noget for mig", fortæller Aasif, fordi niveauet var for højt. I stedet kommer han på en anden skole hvor der er et projekt for unge, men finder ud af at det heller ikke var det rigtige, og han begynder derfor på VUC hvor han tager en "9. klasse", dvs. en AVU-uddannelse. I overensstemmelse med den strategiske plan han har lagt for sit liv, beslutter han derefter at forsøge at komme ud på arbejdsmarkedet: "Efter 9. klasse og alle de ting jeg havde taget beviser på, tænkte jeg: Nu skal jeg ud på arbejdsmarkedet. Så kom jeg ud på arbejdsmarkedet."

På arbejdsmarkedet har Aasif arbejdet med forskellige ting. Han har haft en kiosk, men på grund af den lange arbejdstid valgte han at gå over i restaurationsbranchen ud fra en formening om at arbejdstiden her var noget kortere. Han startede med at være opvasker, men kom derefter over i køkkenet, hvor han blev oplært, så han kunne blive selvstændig inden for restaurationsbranchen. Aasif oplever imidlertid at også restaurationsbranchen er meget arbejdskrævende: "Når man er selvstændig, skal man arbejde helt vildt. Især når man er i restauranten." Han arbejder op til 80 til 85 timer om ugen.

Beslutningen om at blive buschauffør

De lange arbejdstider og det hårde arbejde betyder at han ikke har tid til at tage sig af sin familie. Aasif er ikke gift, men han har sine forældre at tage sig af: "Min mor er lidt syg, så man skal være så tæt på hende som overhovedet muligt. Det er meningen at jeg skal være hjemme hos dem." Det er derfor muligheden for at have en liv med familien og vennerne der blev afgørende for at Aasif valgte at blive buschauffør. Han havde hørt om jobbet fra sin lillebror der var buschauffør: "Han var meget glad for det. Det var et afslappende job; der sker ikke noget. Du arbejder fuld tid, så er du hjemme, og så har du tid til familien, venner, alt." Også Aasifs fætter er buschauffør og glad for det, og det er ham der anbefaler Aasif at få et buskørekort. Aasif ser et opslag i avisen om at der mangler buschauffører, han deltager i et informationsmøde på UCplus, og så begynder han på uddannelsen.

På mange måder indgår buschaufføruddannelsen på en logisk måde i Aasifs livsforløb. Han har arbejdet på at lære dansk så han kunne komme videre med sit liv i Danmark, og han har gennem sine jobs på arbejdsmarkedet kæmpet for at kunne forsørge sig selv og samtidigt have mulighed for et familieliv – i hans tilfælde sammen med sine forældre - og han ser buschaufføruddannelsen som et godt bud på begge dele. Indtil videre er det ønsket om at blive buschauffør der driver ham, og da han bliver spurgt om hvad hans videre planer er, svarer han at han "ingen planer" har.

Erfaringer med uddannelsen

Generelt er alle de interviewede elever med anden etnisk baggrund meget glade for undervisningen og lærerne, men det er ret vanskeligt at få dem til at give detaljerede oplysninger om hvad det er der er godt, og om der er ting de kunne tænke sig at få ændret. Det kan hænge sammen med at den måde der bliver undervist på, svarer til deres forventninger, eller at man ikke har så mange andre erfaringer fra det danske uddannelsessystem at sammenligne med. Desuden kan det være svært som elev i en uddannelse at sætte ord på hvad der er god eller dårlig pædagogik – det kræver at man så at sige kan se sin egen situation i undervisningen udefra. Endelig betyder det sikkert også noget at uddannelsen – som det f.eks. er tilfældet for Aasifs vedkommende – er adgangen til en ny livssituation som man ser frem til, og at han derfor tager imod uddannelsen i den form den nu har.

Også Aasif er glad for den måde undervisningen foregår på, men han uddyber også hvad der er af problemer og hvad der er godt for hans læring. Han starter med at sige at det var svært til at begynde med, men at han nu har vænnet sig til det. Da han bliver spurgt om der ikke er mange ting man skal huske, svarer han: "Præcis. Det har været hårdt; det må jeg nok indrømme. Der er så mange ting man lige pludselig skal huske." Men her påpeger han at gruppearbejdet har den funktion at man sammen med de andre i gruppen får mulighed for at få afklaret det man er i tvivl om: "Faktisk kan jeg godt lide den måde som vi arbejder på – gruppearbejde. Det meste ser vi på tavlen først; derefter er der noget teoretisk, og så skal man i gruppearbejde snakke om tingene – teknisk osv. Så bliver vi delt i gruppearbejde, og så forklarer én hvis man er i tvivl om noget. Så kan man bare sige: Det var jo ikke lige præcis det, og så kan man undersøge det."

Det der fungerer godt for Aasif, synes at bestå i at der er en sammenhæng mellem at få det faglige stof præsenteret af læreren, og bagefter at få mulighed for at bearbejde det sammen med andre i gruppearbejdet. I gruppearbejdet kan man hjælpe hinanden med at forklare det man er i tvivl om og få korrigeret det man eventuelt ikke havde forstået rigtigt. Aasif peger altså på at input-output-læringen med fordel kan suppleres med forståelselæring, dvs. en læring hvor man får lejlighed til at bearbejde stoffet, således at man kan få det indarbejdet i den viden man har i forvejen – netværksviden som vi har kaldt det.

Aasif bliver også spurgt om hvordan han har det med de mange prøver og tests, og til det svarer han: "Haha, det er jo problemet. Det er noget lovgivningen siger, og så må vi jo acceptere at det er sådan det er." Han er altså helt på det rene med at uddannelsen er underlagt regler og bestemmelser, og at det er det der slår igennem i prøver og tests, men han giver ikke udtryk for at prøverne og testene også kunne indgå som en del af læreprocessen.

Muligheder og barrierer i læringskulturen

Hvilke muligheder og barrierer kan man på baggrund af Aasifs historie forestille sig der er i UCpluss læringskultur?

Aasifs historie om sit liv er præget af en meget stor målrettethed og fremdrift. Fra han som ung kom til Danmark, har han indset at der ikke var nogen vej tilbage: "Da vi var i Afghanistan, så var der alt muligt – krigen – alt muligt man kan høre i tv-avisen. Min lillesøster blev dræbt derovre. Så gider vi ikke være derovre mere." Og direkte adspurgt om han tænkt på at skulle tilbage til Afghanistan, svarer han: "Jeg har ingen planer fordi nu..." Han har derfor besluttet sig for at se fremad og skabe sig et liv i det nye land.

Han har prøvet mange ting i sit liv i Danmark, men der har hele vejen igennem været tale om målrettede valg, og når han nu har valgt at blive buschauffør, er det som nævnt for at få en arbejdssituation der gør det muligt at tjene penge og have et liv med sin familie. Det er altså ikke bus-branchen som sådan der er det afgørende for ham, men mere at det giver ham mulighed for at få sammenhæng i sit nuværende liv. Man kan derfor også forestille sig at han på et tidspunkt træffer nye valg i sit liv for at få nye muligheder.

Han har valgt branchen ud fra lillebroderens og fætterens anbefalinger, men han har faktisk allerede gjort nogle praktiske erfaringer selv fra det busselskab han er ansat i mens han tager uddannelsen. I forlængelse af udtalelsen om at "Bagefter har jeg ikke lige nu planer", siger han: "[Det afhænger af] Selvfølgelig hvor lang tid jeg kan klare det. Det fandt jeg ud af, det er hårdt arbejde i hvert fald. [I] Det selskab jeg arbejder for, er der én linje, det er 5A – det er det mest krævende linje de har [...] Det er en lang rute." Der er altså noget der kunne tyde på at virkeligheden ikke i alle tilfælde svarer til de forventninger han havde til branchen, og faktisk er netop den rute han nævner, inden for branchen er kendt som en "metafor for ambivalenserne i chaufførarbejdet" som det hedder i en undersøgelse af det senmoderne arbejdsliv som bl.a. omfatter buschaufførarbejdet: "på den ene side et arbejde der rummer en fagstolthed, fordi man er en del af et kollektivt transportsystem med stor betydning for samfundets borgere og som man sætter en ære i at udføre professionelt. Et arbejde som 'flyder' og som får tiden til at flyve af sted. På den anden side rummer metaforen 5A alt det belastende i form af tidspres, stress og risikofyldte situationer, som fremmer udbrændthed og arbejdsmiljøbelastningerne."¹

Ambivalensen i Aasifs erfaringer går imidlertid ikke så meget på modsætningen mellem den faglige stolthed og arbejdspresset, men mere på forventningerne om en arbejdssituation der giver ham mulighed for et bedre personligt liv og risikoen for at arbejdspresset også inden for denne branche er for stort. Det er muligt at Aasif kan leve med denne ambivalens hvis han også udvikler den fagstolthed der i den nævnte undersøgelse giver arbejdets dets mening for buschauffører, og som består i af det er et servicearbejde med relationen til passagererne som "det, det der redder arbejdsdagen": "bussen opfattes som et rum, hvor chaufførerne har ansvar og magt, men også et sted, hvori de kan skabe en vis social atmosfære.

¹ Nielsen, Lise Drewes & Kurt Aagaard Nielsen & Eva Munk-Madsen & Katrine Hartmann-Petersen (2010): *Fleksibilitet, flygtighed og frirum – en kritisk diagnose af det senmoderne arbejdsliv*. Roskilde Universitetsforlag

[...] De betragter sig som servicearbejdere og betragter sig ideelt som værende en del af et kollektivt transportsystem, hvis fornemme opgave det er at bringe personer rundt i byen. [...] I bund og grund mener chaufførerne, at det, der giver deres arbejde mening, er at de udfører en vigtig samfundsmæssig opgave, som gør det muligt for andre at opretholde et mobilt, aktivt hverdagsliv i storbyen."

Som vi har set, indgår det at blive buschauffør som en del af både den teoretiske og den praktiske del af uddannelsen. Det sker i form af anekdoter, eksempler, omgangsform osv., men hvis Aasif skal have mulighed for at være med her, skal han have mulighed for at indgå i læringsfællesskabet og udveksle erfaringer, få sine forventninger afstemt med virkeligheden og sine ambivalenser afbalanceret i en kollegial fagstolthed.

I interviewet kommer Aasif ikke ind på hvordan han oplever læringsfællesskabet, men han peger på nogle andre ting i undervisningen der er vigtige for hans læreproces.

En af de ting han siger om undervisningen, er at der er mange ting man skal huske, og det peger på vigtigheden af at arbejde med pædagogiske metoder der kan hjælpe de enkelte elever til at huske stoffet. Det kan være i den måde stoffet organiseres på i præsentationen, i form af forskellige måder at arbejde med det samme stof på, gennem relatering af det nye til noget allerede kendt osv. Og faktisk peger han selv på hvad der fungerer godt for ham i undervisningen: At det nye stof der er blevet præsenteret af læreren, også kan blive bearbejdet af eleverne i gruppearbejde.

Tilbage bliver så tests og prøver, som Aasif ser som et resultat af "lovgivningen", og som man bare må acceptere. De har den form de har, og eleverne skal selvfølgelig have den automatiserede viden som gør at de kan klare dem, men jo større forståelse man har af baggrunden for indholdet tests og prøver, jo flere ressourcer har man også til at klare tests og prøver på de betingelser de nu fungerer på.

b) Ayaz

Kampen for at få fodfæste i Danmark

Ayaz er født i Pakistan, og oplevede Danmark som et meget anderledes samfund: "Der er stor forskel med kultur og vejr og alle mulige ting." Han beskriver det på den måde at "reglerne er der stor forskel på." Det er lidt uklart hvad han præcis mener med "regler", men i de eksempel han giver, tænker han tydeligvis på uskrevne kulturelle regler: "Der er mange regler, og du skal holde alle regler, og det er spændende. Det er fint nok. [...] Selvfølgelig, hvor du bor så skal du holde reglerne, alle steder. Om du sidder her, så skal du også holde reglerne. Du skal ikke sidde oppe på bordet (griner). Reglerne er du skal sidde på stolen, sådan er det. Alle steder så er der regler. Det skal du holde så. Men så hold hel, reglerne bliver holdt, så er det fint nok."

Der er forskel på "reglerne" i Pakistan og i Danmark, men Ayaz er indstillet på at man må indrette sig efter de regler der gælder der hvor man bor – det kan ligefrem være "spændende" - og det er netop når alle holder sig til reglerne at det sociale samvær mellem mennesker fungerer.

På samme måde som han er indstillet på at indrette sig efter reglerne, er han også opsat på at lære sproget som en forudsætning for at kunne få en fremtid i Danmark: "Dengang [han kom til Danmark] var der slet ikke nogen idéer [med hensyn til hvad han skulle arbejde med]. Der var kun den idé: jeg skal bare lære sproget jeg skal bruge i fremtiden." Han har derfor gået på danskuddannelse 2 på et sprogcenter.

Fra Pakistan har Ayaz erfaringer med at arbejde i landbruget, hvor hans forældre havde en gård hvor han hjalp til: "Så arbejde som landmand. Så hele indtil jeg kom her, så arbejde sammen med forældrene. Gå i skole og så arbejde sammen med forældrene, hjalp forældrene. Så jeg lærte også hvordan man er sådan noget, hvordan man gør det." På spørgsmålet om han har tænkt på at tage en landbrugsuddannelse og blive landmand i Danmark, svarer han at hans manglende sprogkunderskaber stiller sig i vejen for en sådan fremtid: "Nej...det kan man godt, men jeg kan ikke tale så meget dansk. Jeg kan ikke forstå så meget så jeg kan læse alle de der bøger om alle de der teknikker her i Danmark."

Skulle han gå efter hvad han havde mest lyst til, var det at tage en uddannelse der kunne give ham et bedre job, f.eks. som "kontorarbejder eller sådan nogen slags", men også her udgør de manglende sprogkunderskaber han oplever at have, en barriere.

I stedet har både Ayaz og hans kone ernæret sig som selvstændige. Hans kone har haft en butik, og selv har han haft "også en anden butik". Han er imidlertid arbejdsløs efter en længere sygdomsperiode. Han er blevet opereret, og skal passe på med ikke at løfte for meget.

Beslutningen om at blive buschauffør

Der er således flere ting i Ayaz' livsforløb der har ført ham frem til buschauffør-uddannelsen.

For det første har han måttet slå sig til tåls med at skulle finde et job han kunne klare med sine begrænsede sprogfærdigheder. "Jeg har aldrig tænkt på jeg skal blive buschauffør" siger han, men han har fået at vide at hans sprogkunderskaber rækker til at tage buschauffør-uddannelsen: "Jeg fik at vide at det sprog jeg taler og læser, det er godt nok til bus. Jeg fik at vide at det er nok til at køre bus og lære teori og sådan noget."

For det andet skal han have et job han fysisk kan klare efter sin sygdom: "Jeg havde været lidt lang tid syg, og så lige pludselig jeg tænker på at jeg skal arbejde med et eller andet – så hvad skal jeg gøre? Så jeg tænkte på det er [skal være?] lidt nemt arbejde." Han er dog godt klar over at buschaufførarbejdet kan være et stressende job, men han vil se jobbet an og tage stilling til om det er noget han kan klare: "Jeg skal prøve hvordan det går. Jeg ved ikke, de siger også det er meget stresset og meget det der. Lige så snart jeg går på arbejde, så finder jeg ud af hvordan det er. Så man kan ikke sige nu hvordan det er."

For det tredje skal han have et arbejde så han kan være med til at forsørge familien, som udover hans kone også består af fire børn. Han er dog klar over at den løn han kan få som buschauffør ikke er så høj: "Ikke rigtig god indtægt, men det er bare gå [det skal nok gå?]. Det er ikke noget vi bliver rige af."

Ayaz har ikke nogen planer for sit liv der går ud over nu at blive buschauffør: "Jeg tænker ikke så meget langt. Jeg tænker [kun] en lille smule langt. Ikke så meget; ikke efter ti eller fem år. Det tænker jeg ikke så meget på. Jeg bruger ikke tid på hvad jeg skal lave efter ti år." Alligevel antyder han at jobbet som buschauffør ikke er et job for livet: "Lige nu siger de [familien] okay, fint nok. Så ser vi hvad der sker bagefter. Men det her startede med [men det her job er noget at starte med]."

Der er da også flere ting i Ayaz' livshistorie som kunne føre ham andre steder hen på arbejdsmarkedet. Han ville faktisk gerne have haft andre slags jobs hvis ikke hans begrænsede sprogkundskaber stillede sig hindrende i vejen, og derudover er der i forbindelse med alle hans grunde for at vælge buschaufføruddannelsen en række ambivalenser: Jobbet som buschauffør er måske mere stressende end han kan klare, og lønnen er begrænset i forhold til hvad han gerne ville tjene for at kunne bidrage til forsørgelsen af sin familie.

Erfaringer med uddannelsen

Da Ayaz bliver spurgt om hvad han synes om den måde han bliver undervist på, svarer han at han i begyndelsen af uddannelsen havde svært ved at se relevansen af de ting der blev arbejdet med, dvs. bussens tekniske indretning: "I starten tænkte jeg på hvorfor de gør sådan, hvorfor de lærer [underviser] så meget af sådan noget. Vi skal ikke bruge de der ting nu, alle de der teknikerting og sådan noget. Vi skal kun køre bus, vi skal ikke være mekanikere og sådan noget." Senere hen har han dog accepteret forklaringerne på at man også skal have viden sådan nogen ting som buschauffør.

Ellers er det først og fremmest ordforrådet - specielt det tekniske ordforråd - Ayaz ser som den største udfordring i uddannelsen: "Og her taler du et sprog, det er teknikersprog (griner). Der har jeg haft mange problemer, store problemer med alle de der tekniker-ord, alt sådan noget. Så har jeg slået op i ordbogen; så har jeg slået alle de der ord op, sat spørgsmålstegn: hvad betyder det? Hvad betyder det?" Et praktisk problem i denne forbindelse er at de ordbøger Ayaz har til rådighed, kun indeholder ord fra hverdags sproget og ikke de specielle tekniske ord han har brug for at få opklaret betydningen af.

For at få svar på sine spørgsmål om ordenes betydning har han benyttet sig af flere forskellige strategier.

For det første har han skrevet dem ned under undervisningen og fået hjælp af sin familie: "Jeg havde udfyldt 2-3 sider [sider?], og så nogle gange gik jeg hjem, og så siger jeg til konen: 'Kan du hjælpe mig? Og så kigge på alle de der ord fordi jeg er jo meget træt nu, så kan du hjælpe mig?' Og nogle gange hjælper mine børn mig også lidt: Far, det betyder det, og det betyder det, og..."

For det andet spørger han "min lærer og mine kollega" hvad ordene betyder. Som eksempel fra undervisningen nævner han ordet "ugyldig": "For eksempel om billetter står der i dag 'ugyldig'. Hvis du ikke ved hvad 'ugyldig' betyder – det betyder at den ikke dur – så forklarer man." Han er dog også klar over at det er begrænset hvor meget man kan få forklaret hvis undervisningen også skal fungere: "Nogle gange man har ikke tid til at man...de skal videre." Det lille skift her fra "man" til "de" er måske ikke helt tilfældigt: De andre skal jo videre med undervisningen, og så må man acceptere at sakke bagud.

En tredje måde at få afklaret ordenes betydning på er gennem gruppearbejde: "Så vi får tid til noget samarbejde, gruppearbejde. Nogle gange vi får de der ting: 'I skal arbejde sammen i en gruppe [siger læreren]. Så skal I selv diskutere hvad betyder det spørgsmål? Hvad svarer jeg her?" Det er en måde der ifølge Ayaz fungerer godt fordi man kan hjælpe hinanden med at finde svarene: "For eksempel, du [dvs. interviewer] taler...du er god til dansk, og jeg er lidt dårlig, så hjælper du mig: det betyder det, det skal vi finde ud af sammen."

Ayaz er meget fokuseret på de ord han skal bruge til at forstå det faglige indhold i undervisningen, men det er også tydeligt at der er andre dele af det sprog der bliver brugt i undervisningen, som han ikke når at fange i farten. Han bliver således spurgt om han har forstået en række udtryk som intervieweren har noteret ned fra den undervisning han lige er kommet fra. Det drejer sig om udtryk som "Brian med køllen skal berige sig", "Der er en kvinde der er formummet i en burka", der en en passager med "stråhat og farvede badebukser". Her må Ayaz give helt op – det er udtryk han slet ikke forstår og tydeligvis ikke har haft overskud til at lægge mærke til da de blev brugt at læreren i den undervisning der lige er blevet gennemført.

Muligheder og barrierer i uddannelsen

Ayaz' historie er præget af at være en historie om kampen for inklusion, overlevelse og social opstigning. Ligesom Aasif har han beslutsomt og mere eller mindre målrettet gået efter at få adgang til det danske samfund og skabe sig en tilværelse i det. Betingelserne for at det kunne lade sig gøre, har været at de har lært sproget, hvorfor de straks er gået i gang med det da de er kommet til landet. Som Ayaz påpeger, er det imidlertid ikke alene sproget, men også de uskrevne kulturelle regler man skal kende og kunne for at kunne blive integreret.

I begyndelsen af uddannelsen havde Ayaz svært ved at se relevansen af de tekniske ting de arbejdede med, men kunne senere godt acceptere at det var en del af uddannelsen. Faktisk er der også hos underviserne generelt en utilfredshed med den måde uddannelsen her er bygget op på. Dels fordi de første emner eleverne møder, er de sværeste; dels fordi det i det praktiske arbejde som buschauffør i realiteten er mindre vigtigt. Selve opbygningen af uddannelsen er derfor mindre hensigtsmæssigt set ud fra en pædagogisk synsvinkel.

Hvad angår sprog, har Ayaz meget fokus på det faglige/tekniske ordforråd han møder i uddannelsen. Han slår ordene op i ordbogen – for så vidt som de findes der, får kolleger og lærer til at forklare dem, og tager dem med hjem for at få hjælp af familien. Der er ingen tvivl om at ordforråd er en vigtig del af ens uddannelse når man skal sætte sig ind i et nyt fagområde, men det er også problematisk hvis man alene fokuserer på ordforråd. Det nytter ikke så meget at man har fået oversat ord som 'kompressor' eller 'trykluktsbeholder', hvis man ikke forstår den tekniske sammenhæng de indgår i. Omvendt er det også meget nemmere at lære ordene hvis man kan sætte dem ind i en systematisk sammenhæng.

Desuden er der andre dimensioner af sproget som det kan være lige så vigtigt at få styr på som ordforrådet, f.eks. diskurs, dvs. sammenhængen i sproget over sætningsniveau, eller tekstens disposition kunne man sige. I en af lærebøgerne kan man læse følgende om vejgreb: "Du kan kun fastholde vejgrebet, hvis du afpasser hastigheden og brugen af bremsen til vejgrebets størrelse", "Jo mere ru asfalten er, jo bedre kan dækket smyg sig ned i ujævn-

hederne", "Er vejen våd, falder vejgrebet til middel". Eksemplerne her udtrykker alle et årsags-virkningsforhold: HVIS du afpasser hastigheden og brugen af bremsen til vejgrebets størrelse, SÅ kan du fastholde vejgrebet; HVIS asfalten er ru, SÅ kan dækket smyge sig ned i ujævnhederne; HVIS vejen er våd, SÅ falder vejgrebet til middel." Årsags-virkningsforhold er en diskurs der er meget almindelig i forbindelse med teknik og tekniske funktioner, men det man sprogligt skal være opmærksom på, er at den, som det fremgår af eksemplerne, sprogligt kan udtrykkes på mange forskellige måder.

I andre sammenhænge kan diskursen være præget af en rækkefølge i tid. Det gælder f.eks. dette udsnit af lærerens gennemgang af køre-hviletidsbestemmelser: "Hvor meget fik jeg så kørt i forvejen? To timer og et kvarter. Nu har jeg så reelt mistet to timer og et kvarters køretid. Så derfor så er jeg ligesom nød til at sørge for at den sidste del af min pause den ligger i slutningen af de fire en halv time i den første del af dagen. Efter frokost der kan jeg så begynde at inddele mine pauser anderledes. Fordi det er jo sådan at når jeg er færdig med at køre det sidste jeg skal køre, så holder jeg hvil. Og det vil sige at der hvor jeg påbegynder hvilet - jeg kan jo ikke holde hvil og pause samtidig - så der skal jeg så ikke holde pause, der skal jeg bare holde hvil." Det kan godt være svært at følge med her, men grundlæggende handler det om hvordan dagen kan inddeles i køretid og hviletid, og de mange gange ordet SÅ forekommer i teksten, viser at vi her har med tidsinddeling at gøre.

De spørgsmål Ayaz bliver stillet om forskellige udtryk der er blevet anvendt i undervisningen, viser at der er dele af kommunikationen i undervisningen der går hen over hovedet på ham, og at han selv sørger for at koncentrere sig om den rent faglige del af undervisningen. Et problem med dette kan være at den del af kommunikationen han har sværere ved at forstå, måske lige netop er en vigtig del af den kommunikation der bidrager til socialisationen som buschauffør – dvs. lige netop den socialisation der sprogligt og kulturel kunne bidrage til at inkludere ham i et fagligt fællesskab.

Et mere praktisk sprogligt problem er at der ikke findes ordbøger der omfatter det fagspecifikke sprog der anvendes inden for branchen, hvilket gør at eleverne har vanskeligt ved at komme videre i deres forståelse med mindre der er nogen til at forklare dem ordenes betydning.

c) Konsekvenser for læringskulturen

De to interviews med Aasif og Ayaz kan sammen med uddrag af de øvrige interviews vi har gennemført, føre os på sporet af nogle af de ting der har betydning for de etniske minoritetselevers læringsmuligheder i uddannelsen.

Et sammenhængende voksenliv

Både Aasif og Ayaz har taget hånd om deres eget liv i Danmark, og er nu nået til et punkt hvor de ser buschaufførarbejdet som en mulighed for at skabe en sammenhæng i deres samlede livssituation. Det er først og fremmest muligheden for at kunne bidrage til forsørgelse af familien og tid til at være sammen med de andre i familien der her er afgørende. En tilsvarende historie fortæller en elev der har eritreansk baggrund og som i mange år har haft en kiosk/købmandsforretning: "Så passer det ikke rigtig med familieliv. Nu bliver jeg far.

Mange timer. Jeg kan ikke leve [af at have] ansatte. Det giver ikke så meget – så jeg har fundet ud af [at] det er ikke godt at være selvstændig her som købmand når man har familie. Som 37 timer kan holde...sammen med familie. Så jeg har valgt at være buschauffør. Så jeg er næsten 40 år. Det er rarest at være – det [er] sikkert arbejde også at være buschauffør. Jeg tror jeg kan ikke være arbejdsløs." Fast arbejde, fast løn, faste arbejdstider – det er det der er afgørende for eleverne som voksne mennesker med ansvar for en familie.

Her kan der måske være nogle modsætninger mellem forventninger og realiteter - modsætninger som både Aasif og Ayaz tilsyneladende har en fornemmelse af, og som de måske vil opleve er endnu større i virkeligheden.

I den nævnte undersøgelse af buschaufførers arbejdsliv nævnes tre temaer som buschauffører selv bringer frem i oplevelsen af deres arbejdssituation.

For det første har busbranchen været præget af privatiseringer og udliciteringer hvilket har ført til nye ledelsesformer, nye organisationsformer og måder at fastsætte arbejdstider på med et resultat at "arbejdet er vanskeligt at få til at passe ind i den type af hverdag, som mange mennesker har."

For det andet er chaufførarbejdet ikke i samme grad som tidligere knyttet til en kollektiv identitet, men er blevet mere individualiseret, hvilket har skabt en "os-dem kultur" med bl.a. modsætninger mellem 'danskere' og "nydanskere, som oplever store vanskeligheder på grund af sprog- og kulturbarrierer".

For det tredje medfører arbejdet "stress og træthed. De chauffører, der sætter en ære i at udføre deres job efter reglerne, bliver ofte nedslidte og udbrændte." Selvom man som chauffør ikke behøver at tage arbejdet med hjem, kan man til gengæld være så træt og udmattet at det har "negativ indflydelse på fritidslivet og familielivet."

Alle tre temaer går i modsat retning af det der var grunden til eleverne valgte at begynde uddannelsen som buschauffører, og det gør det så meget desto vigtigere at de dimensioner i buschaufførarbejdet som giver personlig mening – dvs. kontakten med passagererne, oplevelsen af at udføre et samfundsmæssigt nyttigt arbejde – får en central plads i udviklingen af elevernes buschauffør-identitet. Dertil kommer betydningen af - trods tendensen til individualisering – at skabe professionelle fællesskaber som kan modvirke at der skabes os-dem-relationer mellem 'gammeldanskere' og ny-danskere'.

De problemstillinger der er nævnt her, ligger selvfølgelig ud over uddannelsen til at blive buschauffør, men synes alligevel at spille en rolle for elevernes forestillinger om buschaufførarbejdet.

Set i forhold til selve uddannelsen synes elevernes livshistorier at pege på at det er vigtigt for dem at de kan se frem til faktisk at blive buschauffører inden for en overskuelig tidshorisont. En af de interviewede elever peger i hvert fald på forskellige barrierer der kan føre til forlængelse af uddannelsesforløbet og til at det bliver for dyrt for eleverne:

For det første skal nogle først igennem danskundervisning: "Du mangler sprog. Du skal tage først danskundervisning, og så siger han nej, han vil ikke bruge tid. Han stopper og går hjem."

For det andet kan man dumpe til køreprøven og tage den om: "Chaufføruddannelseslærer eller kørelærer de siger: Køre timerne det er ikke nok til dig. Du skal få [have] ekstra timer, men du skal få penge selvfølgelig eller selv betale. Han kan ikke finde ud af det. Han stopper også." Eleven nævner et konkret eksempel: "Så den her uge vi har køreprøve. Og så er der to der består og én der ikke kan bestå. Men så siger han [kørelæreren?]: Men du skal betale ekstra, plus køretimer. Måske er det ikke nok, du skal også betale ekstra. Så det er [en] lang vej, og det koster dyrt for ham. Han stopper i går."

Der er altså tale om voksne mennesker hvis liv bliver 'afbrudt', eller sat på stand-by med uddannelsen – som måske følger efter en længere periode med sprogundervisning. De er lidt i 'venteposition' inden de kan komme videre med deres liv, og her er de etniske minoritets elever oppe imod flere udfordringer end de elever der har dansk baggrund: de kan normalt ikke samme sproglige kompetencer som de elever der har dansk som baggrund; de kender ikke det danske uddannelsessystem på samme måde dem der fra barnsben har gået i en dansk skole; de har formentlig i gennemsnit færre penge til rådighed – også fordi deres uddannelsestid er blevet forlænget af undervisning på UCplus' sprogcenter. Risikoen for at de falder fra, er derfor større end for dem der har dansk baggrund.

At kunne bruge sine ressourcer og erfaringer

De etniske minoritets elever vi har talt med, har alle et voksenliv. De har arbejde – eller har haft det, en eller anden form for familieliv, planer og ambitioner for fremtiden osv. Men deres livshistorier er også præget af at de på grund af deres kulturelle og sproglige baggrund ikke har kunnet opfylde deres ambitioner og udnytte deres ressourcer.

Deres plads på arbejdsmarkedet har været bestemt af hvad der var muligt, og ikke nødvendigvis af hvad de havde lyst til eller havde forudsætninger for. Det gælder for både Aasif og Ayaz, men det gælder i endnu højere grad for en elev som Ahmet der har tyrkisk baggrund. Han har en byggeteknisk uddannelse fra et tyrkisk universitet, og har kontaktet et dansk universitet for at undersøge mulighederne for at bruge sin uddannelse som grundlag for videre uddannelse, men har fået at vide: "Jeg skal starte forfra...helt forfra." I stedet har han været i praktik som murerarbejdsmand og har haft rengøringsarbejde. Her har han gennem fagforeningen været aktiv for at skabe ordnede forhold. Også i andre sammenhænge har han fungeret som igangsætter og organisator, bl.a. i etableringen af en tyrkisk-dansk venskabsforening.

Der er altså tale om elever som er vant til at tage vare på deres eget liv, og har mange erfaringer med at klare sig på trods alle de odds de måtte have imod sig.

Der er naturligvis mange udfordringer for et voksent menneske i uddannelsen, men man kan også sige at uddannelseskulturen giver eleverne begrænsede muligheder for at udnytte alle deres ressourcer og erfaringer som voksne med anden etnisk baggrund. Uddannelseskulturen gør dem i højere grad til genstand for et uddannelsesprojekt end til subjekter for deres egen læringsproces, men den meget store tilfredshed med undervisningen og underviserne tyder på at de alligevel ser netop den måde de bliver undervist på som en garanti for at de faktisk kommer igennem uddannelsen.

Samtidig anvender de mange forskellige selvstændige strategier for at få ejerskab til deres egen læringsproces, f.eks. en elev der forklarer: "Jeg spørger læreren hvad det betyder. Hvis det er nyt sprog, så spørger jeg. Så laver jeg min egen ordbog." En anden elev med somalisk baggrund forklarer at han arbejder sammen med en elev med dansk baggrund: "Per og mig hjælper hinanden da vi ringede sammen i weekenden og hjælpe hinanden i teorien...Da vi ved først der kommer teoriprøve næste mandag, så vi mødes. Vi kan svare spørgsmål hinanden." Lærerne forklarer desuden at elever med etnisk baggrund – til forskel fra dem med dansk baggrund – bruger lærebøgerne derhjemme, fordi det giver dem mulighed for at læse om de emner der gennemgås, slå ord op i ordbogen osv. Det er dog karakteristisk for alle disse læringsstrategier at de anvendes af eleverne som individuelle strategier, nogle af dem uden for selv undervisningen.

For at eleverne kunne få mulighed for at udnytte deres viden og erfaringer på en mere aktiv måde og udvikle deres læringsstrategier, kunne man arbejde med at åbne læringskulturen f.eks. ved at etablere små grupper af elever der skal hjælpe hinanden under hele uddannelsesforløbet. Desuden kunne der på de enkelte hold arbejdes med at udvikle læringsstrategier – f.eks. hvordan man tager noter, laver diagrammer, husker mange informationer osv. – som en del af undervisningen, således at eleverne får redskaber til – som voksne – at få medejerskab til deres egne læreprocesser.

Hverdagsprog og skolesprog/fagsprog

De etniske minoritetselever er fra begyndelsen af 'bagud' sammenlignet med de etniske majoritetselever: De skal først kæmpe for at blive en del af det danske samfund, og de må tage de jobs de kan få inden de kan satse på at kravle højere op ad den sociale rangstige. I begge tilfælde oplever de at deres sproglige færdigheder på dansk spiller en afgørende rolle. Det er manglende sprogkunderskab de selv og andre ser som den afgørende forhindring for at forme et liv der er mere i overensstemmelse med deres egne ønsker og som indebærer mulighed for at udnytte flere af de ressourcer de har.

De har alle gjort en aktiv indsats for at fjerne eller mindske denne forhindring ved at gå til sprogundervisning, men det at være 'tosproget' går aldrig over. Der vil altid i forhold til dem der har lært sproget fra barn af, være et efterslæb som skal indhentes.

Dertil kommer at der er forskel på skolesprog/fagsprog og hverdagssprog. Man kan fint klare sig i hverdagssituationer med begrænsede sproglige kompetencer fordi man befinder sig ansigt til ansigt med dem man taler med, og ud fra deres ansigtsudtryk, tonefald osv. kan aflæse hvor man har hinanden. Desuden er der bestemte forventninger til hvad der bliver talt om i bestemte situationer, og man kan henvise til – eller ligefrem pege på – den kontekst samtalen foregår i. Herover for er skolesproget/det faglige sprog mere abstrakt i den forstand at kommunikationen ikke foregår direkte i en social sammenhæng, og at dele af kommunikationen ikke er bundet til den aktuelle situation man befinder sig i. Desuden indgår der mere komplekse grammatiske strukturer, et sjældnere og mere specialiseret ordforråd, og man skal holde styr på en større mængde af tekst og oplysninger.

Der er således forskel på at snakke med en kollega om hvordan man på grund af snevejret havde svært ved at styre bilen på vej til arbejde, og på at læse om vejgreb i lærebogen.

I det første tilfælde kan man snakke direkte sammen med kollegaen og prøve på forskellige måder at forklare hvordan bilen slingrede og skred ud: Man kan bruge en masse hverdagsord og –udtryk som: 'glat', 'ligesom et spejl'; man kan henvise til den konkrete situation: "Og så kommer jeg kørende stille og roligt hen ad vejen, og så lige pludselig – jeg ved ikke hvad der skete – men lige meget hvad jeg gjorde..."; kollegaen kan supplere med egne erfaringer, og man kan låne noget af hendes ordforråd som stillads til at fortsætte sin egen forklaring med.

I forbindelse med lærebogen er kommunikationen en helt anden. Her skal man først forstå at 'vejgreb' er: "friktionen mellem dæk og kørebane og dækkenes mulighed for at gribe fat i og sætte af fra kørebanen." Og man skal derefter hvad angår sne på vejen, læse at: "Fastkørt sne og våde brosten svarer til dårligt vejgreb på ca. 0,2 my." og at "Sne på vejen giver et dårligt vejgreb. Sneen fylder vejens ujævnheder ud, og det er svært for dækkene at få rigtig fat i den glatte kørebane. Vejgrebet er her nede mellem 0,2 og 0,3 my, hvilket svarer til en vejkontakt på 20-30 %."

Skolesproget/det faglige sprog er en udfordring for både etniske minoritets- og majoritetslever, men elever der har dansk som modersmål, har normalt et større hverdagsprog som fundament for at lære skolesproget/det faglige sprog. Og mens de etniske minoritetslever arbejder på at indhente de etniske majoritetslever, bevæger de sidste sig selv videre, således at de 'tosprogede' elever skal indhente et mål der hele tiden bevæger sig.²

Det er naturligvis en meget stor hjælp at der er et sprogcenter i tilknytning til UCplus hvor kommende elever kan blive sprogligt klædt på til uddannelsen, men man kan sige at der er tale om en *lineær tænkning*, hvor man først skal lære dansk som andetsprog på sprogcentret indtil man har et niveau hvor man formodes at kunne klare chaufføruddannelsen. I stedet for kunne man arbejde med en *cirkulær tænkning*, hvor sprogtilegnelse og faglige udvikling knyttes sammen,³ dvs. at den faglige undervisning tilrettelægges sådan at den giver mulighed for at udvikle sit sprog i forbindelse med den faglige undervisning – fag-læring og sprog-læring bliver dermed to sider af samme sag.

I praksis kunne en cirkulær tænkning føre til et ændret samspil mellem Uddannelsescenter og Sprogcenter, således at Sprogcentret gav løbende sproglig støtte til elever i uddannelse, eller at undervisningen på Sprogcentret i endnu højere grad end det er tilfældet nu, kunne være en del af buschaufføruddannelsen. En anden konsekvens af en cirkulær tænkning kunne være at trække på de erfaringer der allerede er gjort med dansk som andetsprog i fagene.⁴

² Dette billede bruges i Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters

³ Denne skelnen mellem lineær og cirkulær tænkning bygger bl.a. på Cummins 2000, og citeres i Lauersen, Helle Pia (uden år): Dansk som andetsprog i fagene. CVU København & Nordsjælland

⁴ Se f.eks. Lauersen, Helle Pia (uden år): Dansk som andetsprog i fagene. CVU København & Nordsjælland

Gråzonesprog

Der er altså forskel på hverdagsprog og faglig-teknisk sprog, men der ligger også et sprog ind imellem de to som man kalder gråzonesprog, eller før-fagligt sprog. Når eleverne i matematikundervisningen første gang hører om 'kvadrater' og 'rektangler', er det nye faglige ord som de skal lære og forstå, og matematiklæreren kan forklare begreberne ved at forklare at der er tale om 'to forskellige slags firkanter'. Så er de fleste elever med, men ikke nødvendigvis de etniske minoritets elever. Ordet 'firkant' kan nemlig være et af den slags ord som ikke er et egentlig fagteknisk ord, men på den anden side indgår det heller ikke så tit i hverdags sproget.

Det var vist sig at en ret stor del af den slags sprog man møder i de enkelte fag i skolen eller i en uddannelse, består af ord og vendinger der er sådanne gråzoneord. Det er ord som dem der har sproget som modersmål, normalt er bekendte med, men det er samtidigt ord som man som 'tosproget' ikke nødvendigvis er helt fortrolig med. Skulle man udpege nogle gråzoneord som kunne volde problemer i teksten ovenfor om vejgreb, kunne man nævne: 'kørebane', 'fastkørt', 'sætte af', 'angår', 'vejkontakt'.

Her er der altså brug for at elever der ikke har dansk som modersmål, får mulighed for at få forklaret betydningen af ordene i gråzonesproget.

Ekstra erfaringsbearbejdning

Et direkte samarbejde med Sprogcentret ville kunne bidrage til en ekstra bearbejdning af de sproglige erfaringer eleverne gør sig i undervisningen, og ekstra erfaringsbearbejdning vil generelt kunne kompensere for at de etniske minoritets elever er 'bagud'.

En episode fra sprogundervisningen kan illustrere dette. Mens eleverne går på sprogcentret, får de ind imellem køretimer. I forbindelse med afslutningen af en lektion hvor der bliver talt om hjemmearbejde, bryder en elev ind med et spørgsmål om parkering foranlediget af nogle erfaringer fra den køreundervisning han netop har deltaget i:

Elev: Jeg skal lige: Hvis man parkerer ved siden af, kan man sige de...
Sproglærer: Ja, ved siden af.
Elev: Be siden af.
Sproglærer: Ved siden af. Jeg skal lige parkere ved siden af. jeg tænker det måske lyder som et 'b', men det er altså et 'v'. det betyder 'ved siden af'.
Flere elever (i munden på hinanden): Ved siden af, ved siden af.
Sproglærer: Ja, neej – parallelt i forhold til. Ja, men det er jo ikke en parallelparkering.
Elev: Nej.
Sproglærer: Parallelparkering – så kører du ind bagved. Så det kan være at du skal holde ved siden af først, og så skal du parallelparkere.

Snakken, der fortsætter lidt endnu med indlæg fra flere elever, drejer sig umiddelbart om at afklare betydningen af 'ved siden af' samt den rigtige udtale af 'ved'. Desuden bliver forskellen mellem at parkere 'ved siden af' og en 'parallelparkering' taget op. Umiddelbart efter banker det på døren, og en af kørelærerne kommer ind i klasseværelset for at få opklaret nogle ting med papirer der er udfyldt forkert. Mens kørelæreren snakker med en elev om papirerne, fortsætter sproglæreren samtalen med eleven, men kørelæreren bliver hurtigt inddraget i snakken om parkering:

Sproglærer: Du [eleven] siger noget med lige over, er det fordi du tænker på at han kommer til et kryds, og han skal køre lige over, eller hvad?
Elev: Nej, han parkerer parallel.
Kørelærer: Parallel og parallelt, ikke, altså.
Elev: Men jeeg...
Sproglærer [til kørelæreren]: Nej, jamen det...det forstår de ikke når du siger 'at holde parallelt', så vil det sige at holde ved siden af og parallelparkere, eller hvad var det du ville?
Kørelærer: Bare parallel.
Sproglærer: Nå.
Kørelærer: Ikke altså, og det er fordi der holdt en bus, ikke.
Sproglærer: Ja.
Kørelærer: [tegner på tavlen]...og vi holder herovre. Fordi så skal man jo passe på at man ikke kommer for langt hen for så opdager man ikke hvor bussen er henne.

Kørelæreren tegner og forklarer videre hvad det var for en situation der var tale om under køreundervisningen, og senere konkluderer sproglæreren så: "Men det er så fordi at han ikke har forstået ordet; så er det fordi han ikke har forstået ordet 'parallelt med'", og kørelæreren, som indtil da har fokuseret på selve situationen. bliver opmærksom på at det er ordet 'parallel' der er problemet for eleven: "men jeg kan godt se at der er mange der ikke ved et ord." Derefter går kørelæreren videre med at forklare hvordan man holder "parallelt" og "på skrå".

Situationen demonstrerer tydeligt hvordan der er behov for at få efterbearbejdet det der er sket i køreundervisningen, bl.a. for at få afklaret betydningen af centrale ord, men den viser også at kørelæreren er så ivrig efter at forklare hvad der skete i situationen og hvorfor man skulle handle på en bestemt måde, at det kun er i kraft af sproglæreren spørgsmål at elevens sproglige problemer og forståelse af situationen kommer frem.

Gruppearbejde

De etniske minoritets elever giver selv udtryk for at de har stor nytte af gruppearbejde. Gruppearbejdet består i at eleverne skal tjekke med hinanden om de kan svare rigtigt på spørgsmålene, men det giver dem alligevel en mulighed for at større forståelseslæring. En af eleverne forklarer det således: "Når man har fælles opgave, så man kan snakke og arbejde sammen også og spørge hinanden...vi sammen lave gruppearbejde...så hvis jeg kan, jeg ved ikke, så du ved godt. Så vi hjælper hinanden på den måde. Det er fint. Det kan jeg godt lide."

Ordbøger

De etniske minoritets elever bruger meget ordbog, men det er et gennemgående problem at de ikke indeholder de faglige specialord som eleverne har for. Der bør derfor laves flersproglige faglige ordbøger med diagrammer, billeder osv., f.eks. i direkte tilknytning til lærebøgerne.

7. UDVIKLING AF LÆRINGSKULTUREN

a) Begrænsninger i læringskulturen

I beskrivelsen af læringskulturen så vi at den først og fremmest lagde op til en input-outputlæring, og vi sagde at for etniske minoritets elever kan denne kultur indebære nogle begrænsninger for deres læringsmuligheder: Der er ikke så mange muligheder for at "forhandle" om sproglig forståelse og de forskellige geografiske og kulturelle verdener der refereres til. Hvis der bliver sagt "anlægge kasket", "Amagerbusserne" eller "Brian der står med en kølle og vil berige", forudsætter det at man har en sproglig viden om at "anlægge" ikke bare har noget med haver at gøre, men også kan være en formel eller bureaukratisk måde hvorpå man kan sige "tage kasket på"; at man har en viden om bus-systemet og geografien i København; og at man ved at "Brian" er et navn der forbindes med drenge der kan være lidt socialt utilpassede, at en "kølle" er et slagvåben som huleboere – der ligesom "Brian" kan være lidt 'ukultiverede' – anvender til at slå hinanden ned med, og at "berige" sig er et ord der – til forskel fra "Brian og "kølle" er et formelt ord for at "røve penge".

Selvom input-output-læring forudsætter at man er en slags tom tank der skal fyldes op, eller en ren tavle der skal skrives på, så kræver den viden der skal tilegnes, faktisk en omfattende forhåndsviden for at den nye viden giver mening. Og hvis der ikke er mulighed at 'forhandle' sig frem til en forståelse, kan man blive hægtet af undervisningen. Lærerne ville jo helt sikkert sige at kursisterne endelig må spørge hvis der er noget de ikke forstår, men det kan være vanskeligt at vide hvad det er man ikke forstår, og det man ikke forstår, kan være meget sammensat. Man kender måske ordet "anlægge" fra havearbejde eller 'anlægsarbejde', men man kan ikke få det til at passe med "kasket", og inden man får vendt det inde i hovedet, er læreren allerede gået videre. Nu blev der så faktisk brugt en vending som "Stasi-kasket", og man skal så også lige have den på plads i sin forståelse: 'Jo, vi har jo uniform på, herunder kasket, og det kan måske godt give mindelser om noget autoritært, men når læreren siger 'Stasi', som er det tidligere østtyske hemmelige efterretningsvæsen der nu er brudt sammen, er det nok for at skabe en lidt humorist afstand til det militære'

Der er kort og godt ikke tid til at stille alle sine spørgsmål i farten, og man ved ikke nødvendigvis umiddelbart hvad det er man ikke ved, og det tager tid at få tingene til at falde på plads i sit indre netværk og få afklaret hvad man egentlig har forstået og ikke forstået. Det er derfor udmærket at lærerne er indstillet på at svare spørgsmål, som f.eks. i dette tilfælde hvor læreren forklarer: "Man kan godt holde hvil i et køretøj hvis det er udstyret med køje, og hvis det holder stille, men ikke når det kører", hvortil en elev med etnisk minoritetsbaggrund spørger: "Altså, de senge det er køje". Læreren svarer så på det afklarende spørgsmål ved at sige: "Ja ja, køje det er senge, ja." Men for de etniske minoritets elever er der tit meget andet der skal afklares, og derfor skal der være mulighed for at tjekke med den forståelse man allerede har, og mulighed for at få 'forhandlet' sig frem til en forståelse ud fra den forståelse man har.

Der er flere eksempler på at lærerne skaber rum for sådanne forhandlinger, f.eks. i forbindelse med emnet kundeservice. Her har læreren bedt eleverne i grupper om at diskutere sig frem til 10 gode serviceting og 10 dårlige. Et sådant gruppearbejde hvor eleverne skal løse en opgave sammen, skaber et rum for forhandling, dvs. man kan i fællesskab få afklaret sproglige, faktuelle, branchemæssige og kulturelle forhold, nå frem til en forståelse af hvad det er man ikke har forstået, og hjælpe hinanden frem til en fælles forståelse.

Efter gruppearbejdet fremlægger grupperne resultatet af deres arbejde på klassen. De punkter eleverne nævner, bliver skrevet på tavlen. I denne lektion er der to lærere til stede:

Lærer 1: Møde til tiden. Det er i hvert fald den første. Yes. Og hvad har I ellers?
[Meget larm i klassen].
Elev 1: Høflig og hjælpsom og...
Lærer 2: Prøv lige at være stille når de voksne snakker.
Elev 2: [griner]
[Utydelig snak i længere tid]
Elev 1: Er I ved at samle et hold til en Tysklandstur, så vil jeg gerne med. Lige ned til Tyskland og fylde bagagerummet, og så hjem igen.
Elev 2: Det skal vi også, skal du med? Første december.
Elev 1: Ikke lige der.
[Lidt mere utydelig snak]
Lærer 1: To.
Elev 1: Tidsplaner overholdes.
Lærer 1: Jeg fik ikke toeren.
Elev 1: Det er tids, tids...at overholde tiden.

Det er lærerne der står ved tavlen, og den ene af dem (Lærer 1) skriver de punkter om kundeservice ned som den ene gruppe er nået frem til, men det er eleverne/grupperne der nu er de udfarende. Det er ikke læreren der præsenterer nyt stof for eleverne eller stiller spørgsmål til dem; det er eleverne der er de aktive, og som kender indholdet af det de er nået frem til. På en måde er rollerne altså byttet rundt.

Men det er også påfaldende at der er en del uro i klassen, at nogle elever snakker indbyrdes om ting der ikke direkte vedrører undervisningen (Tysklandstur), og at den ene lærer må bede de elever der ikke fremlægger, om at tie stille. Det sker ved at udpege de urolige elever som 'børn', og dem der deltager i undervisningen som 'voksne': "...når de voksne snakker". Gennem denne tildeling af roller som 'børn' og 'voksne' bliver det også gjort klart hvad der er den 'rigtige' og den 'forkerte' måde at deltage i undervisningen på.

Når man gennem den pædagogiske planlægning forsøger at ændre rammerne for læringskulturen, skal man altså også tage hensyn til at deltagerne ikke uden videre handler i overensstemmelse med de nye rammer. Eleverne har nogle bestemte forventninger til hvordan der skal undervises, forestillinger om og erfaringer med hvordan de selv lærer, og erfaringer med undervisning og læring i andre sammenhænge. Når der var nogen uro i forbindelse med opgaven om serviceforhold, kan det hænge sammen med at den måde at arbejde på, ikke svarer til elevernes forventninger, at de gerne vil have en mere struktureret undervisning.

En læringskultur bliver kun ændret ved at deltagerne faktisk 'gør' kultur sammen på en anden måde – altså handler på en anden måde. Hvis eleverne som her ikke handler på den måde der forventes, bliver kulturen ikke reelt ændret, og læreren kan så opfatte det sådan at eleverne ikke er 'voksne' nok til at arbejde på denne måde. Ændring af læringskulturen er dermed virkelig ændring af en kultur, dvs. en måde at tænke, handle, kommunikere, føle, forstå osv. på.

Skal man give en generel karakteristik af læringskulturen på UCplus, kan man sige at den gør eleverne til genstand for andres undervisning, dvs. at det er læreplaner og lærerne der gennem deres undervisning skal sørge for at eleverne lærer noget bestemt på en bestemt måde, og at eleverne selv har ringe indflydelse på om de nu lærer bedst på den måde og får

mulighed for at bringe deres egne umiddelbare erfaringer og forventninger i spil. Målet for den ændring af læringskulturen som der er blevet eksperimenteret med på "Så kører det!", består så i i højere grad at gøre eleverne til subjekter for deres egen læring. Med dette mener vi at det drejer sig om at arbejde med en pædagogisk tilrettelæggelse af undervisningen som i højere grad gør at eleverne kan komme på banen med deres viden, behov, erfaringer osv.

Med til historien hører så også at der faktisk er et meget åbent, venligt og dialogisk miljø på stedet: Lærerne og eleverne har god kontakt med hinanden, lærerne bekymrer sig om de enkelte elever osv. Så det er vigtigt at understrege at læringskulturen i høj grad hænger sammen med de rammer uddannelsen er underlagt, og bestemt ikke er et resultat af manglende engagement fra lærernes og ledelsens side, tværtimod: man er i meget høj grad indstillet på at få ændret på læringskulturen til gavn for eleverne – hvilket hele projektet "Så kører det!" vidner om.

I resten af dette kapitel vil vi give eksempler på hvordan der gennem pædagogiske ændringer kan lægges op til ændringer af læringskulturen og dermed skabes andre læringsmuligheder.

b) Et glimt af en anden læringskultur

I det sprogcenter der er knyttet til UCplus, bliver elever undervist i dansk som andetsprog med henblik på at gøre dem sprogligt 'klar' til at kunne tage buschaufføruddannelsen. Sprogundervisning er noget andet end buschaufføruddannelse, og målene med undervisningen i Sprogcentret og UCplus er forskellige. Da sprogundervisningen imidlertid er rettet mod chaufføruddannelsen, indgår der meget branchestof, og ved at sammenligne undervisningen på UCplus med undervisningen på Sprogcentret kan man få øje på nogle af de særlige træk der adskiller læringskulturer fra hinanden.

Her er et eksempel fra sprogundervisningen hvor der bliver arbejdet med forholdet mellem standselængde og bremselængde. Læreren laver en grafisk fremstilling på tavlen og forklarer at standselængde er lig med reaktionstid plus bremselængde. Noget af undervisningen foregår ved at læreren forklarer og illustrerer med tegninger på tavlen, hvorefter eleverne skal løse nogle opgaver, men den største del af lektionen foregår som en dialog mellem læreren og eleverne.

Selvom læreren har forklaret sammenhængen mellem bremselængde og standselængde og illustreret det med forskellige eksempler, er der en af eleverne der alligevel ikke er helt med:

E: Ja, men den der standse [længde] hvor...Jeg kører okay. Det [er] mig [der] kører, så jeg ser denne dame og så jeg begynder...
L: Så tænker du 'huh'.
E: Jeg tænker - jeg bremser.
L: Men det er jo ganske kort tid.
E: Ja.
L: Ét sekund, et 'hov'.
E: Ja, så...
L: Men på ét sekund kan man måske godt køre 3 meter eller 4 meter ik'.
E: Ja, jeg forstår den der bremse[længde], men hvor er den der standse[længde]?
L: Standse[længde], det er herfra [læreren viser på tegningen på tavlen], fra du ser det til du standser.
E: Så jeg...

L: Standselængde er reaktionslængden plus bremselængden.

Eleven starter med at forklare hvad der er der er problemet for ham, nemlig standselængde, og tager derefter udgangspunkt i det eksempel der tidligere er blevet brugt med en dame der går på vejen, og som gør det nødvendigt at bremse. Ved at gribe fat i eksemplet kan eleven forklare hvor det nøjagtigt er han ikke er med længere. Han sætter sig selv i situationen som en chauffør der ser damen, han tænker og han bremser, og læreren forklarer så at mens han tænker, er bussen allerede kørt nogle meter længere fremad.

Læreren og eleven, som vi kan kalde Antonio, prøver altså i dialog med hinanden at forhandle sig frem til en fælles forståelse, men trods ihærdige forsøg lykkes det ikke: Eleven forklarer at han har forstået hvad bremselængde er, men stadig ikke kan forstå hvor standselængden kommer ind, så han beder læreren om at forklare det en gang til. Nu vælger læreren en anden strategi idet hun beder en af de andre elever, Mustafah, om at forklare det for Antonio:

Antonio: Forklar mig én gang mere, vil du [forklare] en gang mere.
Lærer: Det vil Mustafah. Forklar det en gang til fordi du klarede det rigtig godt, jeg synes du klarede det rigtig godt. Kom!
Mustafah: Igen?
E: Antonio vil gerne have det en gang til, for hans skyld.
Mustafah: Kom nu.
Lærer: Så hører vi.
Mustafah: Kom nu Antonio.
Antonio: Nej, nej, nej, nej han [Mustafah] spiller [dyrker] karate ik'?
Lærer: Han hvad?
Mustafah: Han leger karate ligesom... karate eller...
Lærer: Det forstår jeg ikke.
Antonio: Jeg spiller [dyrker]...
Lærer: Du spiller karate?
Antonio: Ja.
Lærer: Hvad har det med sagen at gøre?
Mustafah: Jeg og dig [Antonio] vi skal til Sweden.
Lærer: Sverige hedder det, Sverige.
Mustafah: Du tænker to sekunder, hvordan, ej okay, du har måske ét sekund, hvad skal du lave og bagefter ...
Mustafah: Det [er] sådan her [viser en 'karate-bevægelse].
[Alle elever griner].
Lærer: Forstod du den? Du skal bare ha' den på dit sprog.
Antonio: Jeg forstod godt det der.
Mustafah: Tænker, bremser.
Lærer: Godt, Mustafah, du kan blive den nye lærer.

Mustafah tøver lidt, men siger så at han ved at Antonio dyrker karate. Læreren er ikke med på hvad det har med sagen at gøre, men Mustafah fortsætter med at sige til Antonio at han skal forestille sig at de to skal til Sverige for at deltage i en karate-turnering. Under kampen skal man lige kort vurdere hvad den næste bevægelse over for modstanderen skal være inden man udfører den, og Mustafah viser bevægelsen. Nu er læreren med på at det som Mustafah forsøger, er at give Antonio en forklaring med udgangspunkt i hans erfaringsverden, "dit sprog" som læreren kalder det, og Antonio siger at han nu har forstået, hvorefter læreren roser Mustafah for hans pædagogiske evner.

Selvom hele episoden er optaget på båndoptager og udskrevet, kan det være lidt vanskeligt at vurdere hvad det helt præcis er der sker, og den udlægning som vi her har givet, er kun

en mulig tolkning. Under alle omstændigheder giver Antonio udtryk for at han har forstået Mustafahs forklaring.

Det afgørende i denne sammenhæng er imidlertid at episoden giver et glimt af en læringskultur hvor også elever kan indtræde i lærerrollen. I hele lektionen er der som nævnt en dialog mellem lærer og elever om indholdet (bremselængde og standselængde), som åbner for en forståelselæring som en løbende forhandlingsproces der skal føre frem til en fælles forståelse af emnet. Igennem denne interaktion eller samhandlen bliver der også skabt et læringsfællesskab hvor eleverne kan indtage forskellige roller i forhold til hinanden – en elev kan således ligefrem blive 'lærer'. Eleverne kan således – i samarbejde med læreren – støtte hinandens læreprocesser på forskellige måder.

Denne meget tætte samhandlen er mulig fordi der er relativt få elever på holdet, men episoderne fra sprogundervisningen demonstrerer alligevel de muligheder for erfaringsbaserede læreprocesser der ligger i en samhandlen der bygger på dialog.

c) Sproglig forståelse?

I undervisningen i klassen bliver der i stort omfang anvendt skriftlige prøver som består i at eleverne skal sætte kryds i en multiple choice test eller skrive de rigtige svar på skriftlige spørgsmål. Hvis eleverne laver fejl i prøverne, bliver tingene taget op og forklaret af læreren. Herved lærer eleven at genkende bestemte ord og vendinger og deres betydning, hvilket sætter eleven i stand til at *bestå* teoripróven, men noget andet er at *forstå* hvad der ligger bag ordene.

En sådan forståelse indebærer at eleven:

- kender de *begreber* som ordene er udtryk for (og begreber tilegner man sig bl.a. via praktisk *erfaring* med det begrebet henviser til),
- kender de *bi-betydninger* som nogen af ordene har (og som hos dem der har brugt sproget fra de var børn, giver en række bestemte associationer),
- kan afgøre hvilke *praktiske* og *sociale situation* ordene, vendingerne og sætningerne indgår i.

Det er lærernes erfaring at det er forståelsen det kniber med for eleverne, og at manglende forståelse er baggrunden for at nogle etniske minoritetslever ikke afslutter uddannelsen med uddannelsesbevis og efterfølgende beskæftigelse som buschauffør.

Den manglende forståelse viser sig ofte først efter at kursisten har bestået teoripróven og er til køreprøve, særligt den teknisk teoretiske del af køreprøven, 'den faglige prøve', som giver uddannelsesbevis som buschauffør og ikke 'bare' bus-kørekort. I nogle tilfælde bliver den etniske minoritetslev af den sagkyndige afvist umiddelbart ved den tekniske prøve, dvs. eleven får ikke lov til at komme ud at køre, eller også kommer han/hun ud at køre og aflægge den praktiske del af prøven, men uden at bestå i den samlede prøve. Eleven får altså ikke det ønskede job fordi han/hun ikke forstod det teknisk-teoretiske – eller i hvert fald ikke kunne nå frem til en fælles forståelse med den motorsagkyndige om det.

I forbindelse med "Så kører det!" blev der gennemført en række pædagogiske eksperimenter på den måde at lærerne to og to og afprøvede nogle nye måder at gribe undervisningen an på. Erfaringerne fra eksperimenterne blev derefter diskuteret på et efterfølgende møde.

To af de pædagogiske eksperimenter som blev planlagt, gennemført og evalueret i et samarbejde mellem faglærere og forskere, gik ud på at finde ud af hvordan man kunne sikre at eleverne opnåede både viden, forståelse og praktisk kunnen.

Det ene eksperiment, "Billeder", fokuserede på sammenhængen mellem erfaring, viden og forståelse; og det andet, "Træk et kort!", fokuserede på sammenhængen mellem abstrakt viden (fra undervisningen i klassen og teoribogen) og konkret viden (i og om bussen).

"Billeder"

Idéen til "Billeder" blev fostret af to faglærere i en af de udviklingsgrupper der blev dannet i projektet. Baggrunden var at teoriundervisningen kunne virke ukonkret, usanselig og erfaringsfjern for elever der ikke havde den kulturelle baggrund der blev forudsat for at kunne følge med.

Idéen var at anvende billeder af en del af bussens bremsesystem og billeder af genstande fra elevernes hverdag (f.eks. en cykelpumpe) der fysisk fungerede på samme måde som en bestemt del af bremsesystemet. Lærerne havde i forvejen produceret flere fotos der både var vellignende og havde æstetiske kvaliteter, dvs. de virkede smukke og tiltalende. Denne æstetiske kvalitet ved billederne af hverdagsgenstande er vigtig. De tages nemlig lettere ind og skaber psykiske billeder som forbindes med situationer fra ens hverdag og livshistorie hvor man har brugt genstanden. Billederne kan således bidrage til at der dannes erfaringer. Udviklingsgruppen kaldte disse fotos for "hjælpebilleder, "associationsbilleder" eller "forbindelsesbilleder."

Det overordnede formål med "Billeder" var at eleverne bedre skulle forstå bremsesystemet, dets komponenter og komponenternes funktioner: Der er luft i en beholder; man lukker beholderen og gør dens rumfang mindre, dvs. man presser luften sammen; så bliver trykket i beholderen større og beholderen udvider sig dér hvor den har mulighed for det – som f.eks. i en cykelpumpe eller andre pumper i hverdagen. Den forståelse der kommer ud af dette er både en forståelse der bygger på erfaring, giver nye faglige begreber, og udgør grundlaget for at forstå at de enkelte komponenter og deres funktioner indgår i et samlet bremsesystem.

Det næste mål er på baggrund af denne forståelse at lære og forstå hvilke særlige tekniske krav der må være til delene og deres sammenhæng for at processen skal være effektiv, dvs. føre til at bussen standser helt, og hvilke regler der derfor må være af hensyn til passagerernes og de øvrige trafikanters sikkerhed. Dette bidrager igen til en forståelse af at det er den professionelle chaufførs ansvar at kontrollere at de krav der stilles til bremsesystemet, er opfyldt.

Billederne blev brugt i undervisningen på denne måde: Holdet blev organiseret i grupper, og hver gruppe fik ansvar for en komponent i bremsesystemet et billede af komponenten.

Hver gruppe skulle identificere den tildelte komponent. Derefter skulle de i en kasse med fotos finde det billede af en hverdagsting der fungerer på samme måde som komponenten.

Fotografierne af hverdagstingene skulle hjælpe grupperne til at forstå komponenterne og deres funktion og være en forberedelse til den næste del af opgaven, der bestod i at grupperne med deres billeder skulle stille sig i den rækkefølge der svarede til hvordan komponenterne var sat sammen i bremsesystemet. På den måde kom hele holdet til at illustrere det samlede bremsesystem, og hver gruppe skulle så forklare hvad deres komponent var, hvordan den fungerede osv.

Her er nogle noter fra observationen af hvordan det gik i praksis:

Kursisterne skal arbejde sammen tre og tre. Alle får et billede af en komponent – ikke associationsbilleder - og har samtidig teoribogen foran sig. De skal skrive på et ark hvad det er for en komponent og "hvilke regler gælder". De finder ud af svaret på hvad det er for en komponent ved at sammenligne det udleverede billede med tegninger i bogen, og så skriver de af fra bogen når de skal udfylde deres ark. En af de unge danske mandlige kursister er hurtigt færdig, og hjælper ikke Daniel som sidder ved siden af ham (og principielt i samme tre-mandsgruppe). I nogle tilfælde får de problemer når de kommer til spørgsmålene om "hvilke regler der gælder". Ahmad spørger om det med regler betyder: "Hvad han/man skal gøre eller?" Og han spørger om trykluftbeholderen: Hvad er 'kravene' til den?, og 'man trykker luften sammen'. Læreren kommer og hjælper ham med kravene til trykluftbeholderen.

Vi kan se at grupperne ikke automatisk forstår sig selv som en gruppe der skal arbejde sammen om løsningen af opgaven (den danske elev hjælper ikke Daniel), og vi kan se at der er problemer med at skelne mellem 'regler' i betydningen mekaniske, hydrauliske, mekaniske regler og i betydningen lovkrav.

Det er for så vidt 'gode problemer' der her opstår fordi de viser hvor der er forståelsesproblemer, og det gør det nemmere for læreren at vide hvor han/hun skal sørge for at give forklaringer der kan bidrage til en forståelse.

"Træk et kort!"

Teoriundervisningen og køreundervisningen bliver varetaget af to forskellige læregrupper, og det kan desuden være svært for eleverne at forbinde den teoretiske viden de får i klassen i teoriundervisningen med den praktiske viden og kunnen i køreundervisningen. For at skabe en forbindelse med de to undervisningssituationer og for at hjælpe eleverne til at blive bedre til forstå og forklare bussens indretning og teknik bedre – bl.a. med den motor-sagkyndige – blev aktiviteten "Træk et kort foreslået".

Forsøget bestod i at kursisterne dagen før en køretime skulle trække et kort med ét eller to danske ord der betegnede en del af bussens tekniske system eller de normer og standarder der gælder for denne del af systemet. Kort-sættet havde faglæreren produceret til netop denne køretime, og han/hun havde rettet sin undervisning mod det samme stof. Samtidig havde han/hun orienteret den pågældende kørelærer. Meningen var så at kursisten skulle gå hjem og forberede sig på at kørelæreren næste dag spurgte efter kortet og i sin undervisning fokuserede på det der stod på det.

Her er nogle observationsnoter om hvordan det gik i praksis med "Træk et kort!". Læreren introducerer eleverne til forskellige dele af bussen, og spørger så eleven, Alexander, om hans kort:

Efter den første introduktion til bussen – åbne døren, se på bussen udefra (hvor stor den er og hvor langt inde baghjulene sidder), indstille spejlene og sædet, gearstangen, tænde for instrumentbrættet og her særligt manometeret – spørger læreren Alexander til hans kort. (Læreren ved godt at det har med bremsesystemet at gøre, og manometeret er jo en anledning til at komme ind på det). Der står 'trykluftbeholder' og 'trykregulator' på Alexanders kort. Alexander gengiver (forsøgsvist ordret) nogle sætninger fra teoribogen. Først om trykluftbeholderen og dernæst om trykregulatoren. Læreren lytter og søger at forstå det som Alexander siger. Han gentager korrigerende/forklarende det Alexander har sagt: "Ja, luften bliver suget ind udefra, og kompressoren trykker den ud i tryklufthsbeholderen, og hvis man trykker for meget så går regulatoren i gang; det betyder at den bare løber med". Derefter fortsætter han: "Hvad er så kravene til trykluftbeholderen?". Alexander siger igen et par sætninger fra teoribogen, og siger så at der er noget mere som han ikke forstår. "Noget med se.. sæ..". Læreren forstår det ikke. Han beder Alexander om at stave det danske ord. Alexander staver (han bruger de engelske navne på bogstaverne 's' og 'e'). Det lykkes at finde ud af at ordet i teoribogen må have været "tæret" (altså 't' og 'æ' i stedet for s og e). Det er nemlig et krav til trykluftbeholderen at den ikke må være tæret. Læreren uddyber for Alexander hvad tæring er, og at hvis det tærer igennem så bliver der hul i beholderen, og så falder trykket. Herefter spørger læreren: "Hvad må der heller ikke være?" Alexander svarer: "Buler", og læreren forklarer: "Hvorfor? Fordi ligesom når man trykker en øldåse sammen, så kan der ikke være så meget i den" (underforstået: og så stiger trykket). Ja. Lad os så se på spejlene igen"

Episoden viser for det første hvordan det at 'trække et kort' og aflevere kortet til kørelæreren som oplæg til undervisningen, reproducerer prøve-/eksamenssituationen. At trække kortet er som at trække et kort i et spil hvor deltagerne konkurrerer på paratviden: Man er heldig hvis spørgsmålet på kortet drejer sig om noget man ved noget om, eller hvis det er et 'nemt' spørgsmål, for så kan man svare rigtigt og derved opnå points. I dette tilfælde kan man gå hjem og 'læse på' det rigtige svar i teoribogen. Det har Alexander også gjort, og som det fremgår, er han spændt på om han har gjort det tilstrækkeligt godt til at han 'kan det hele'.

I løbet af episoden indgår både Alexander og læreren i det traditionelle samtalemønster hvor læreren stiller spørgsmål, eleven svarer, og læreren vurderer om svaret er rigtigt eller forkert. Dette kan udarte sig til noget der ligner en 'udfyldningsopgave', hvor eleven bare skal sige et bestemt ord. Udfyldningsopgaven her er: "Der må (udover tæring) heller ikke være [] i trykluftbeholderen", og hjælpespørgsmålet er: "Hvad må der heller ikke være?", og det ord der skal udfylde den tomme plads er "buler".

For det andet viser episoden hvor krævende det er at tale om de kemiske, mekaniske og hydrauliske processer i bussens bremsesystem når man ikke kan se og røre ved dem. Det er altså vanskeligt for læreren og Alexander at nå til en fælles forståelse, og det er næsten umuligt for læreren at opnå sikkerhed for at Alexander kender fænomenet fra sin egen erfaring, har begreb om det og kender og kan bruge de relevante ord om det - altså at Alexander har forstået. Dette vanskeliggøres af at Alexander opfatter situationen sådan at han skal gentage det der står i lærebogen – som han har hørt på en lydfil. Her har han åbenbart hørt 't' som 's' og prøver så at finde en betydning af ordet 'særet'.

Hvad angår kravet om at trykluftbeholderen ikke må være tæret, så lykkes det alligevel at nå til en fælles forståelse, dels fordi Alexander med brug af de engelske navne for bogstaverne når frem til det rigtige ord, dels fordi læreren ved at det er et krav til trykluftbeholderen at den ikke er tæret. Men den generelle pointe er at skrevne (eller indtalte) danske ord og sæt-

ninger ikke umiddelbart giver mening for læseren eller lytteren hvis han/hun ikke ved hvad de betyder og ikke har erfaring med det som ordene betyder.

Konklusion på eksperimentet ”Træk et kort!” er altså at samarbejdet mellem læreren i klassen og kørelæreren *kan* etableres, men at introduktionen fra læreren i klassen til kursisten nok skal lægge mindre vægt på at kursisten skal overhøres og i højere grad være et udspil til en dialog med kørelæreren.

d) Problemløsningsopgaver

Tidligere har vi fortalt om den opgave hvor eleverne i grupper skulle udarbejde en liste over 10 gode og 10 dårlige serviceting, og vi sagde at denne opgave gav mulighed for en forståelseslæring fordi eleverne ikke bare skulle lytte og huske, men tænke, snakke og forstå. De skal først finde det frem som de ved om service, det skal de snakke med de andre i gruppen om, og sammen skal de prøve at nå frem til en ny forståelse. Samtidig får eleverne – ideelt set i hvert fald - lejlighed til at udvikle et fællesskab i gruppen og bagefter i klassen, og de får mulighed for at udveksle erfaringer med at køre som buschauffør.

Vi har altså med denne opgave lidt af en opskrift på hvordan man kan åbne for andre læringsmuligheder end input-output-læring, og skal man beskrive hvad opskriften indeholder, kunne det se sådan ud:

- der er et problem der skal løses
- eleverne skal udveksle og forhandle viden, holdninger og erfaringer
- eleverne skal nå frem til et resultat
- eleverne skal etablere et (lille) læringsfællesskab

Desværre har vi ikke en lydoptagelse af hvad der rent faktisk skete i gruppearbejdet, men med denne lille opskrift kan mange af de aktiviteter i undervisningen der lægger op til input-output-læring, justeres en smule så de bliver til problemløsningsopgaver. Her kommer en række eksempler.

Vejgreb: eleverne stille spørgsmål til hinanden

Vi kan begynde med nogle opgaver der anvendes på UCpluss sprogcenter. Her arbejder man med flere forskellige slags problemløsningsopgaver fordi de giver eleverne mulighed for at bruge sproget til at kommunikere med, men samtidig får de mulighed for at løse en faglig opgave.

Eleverne læser først hvad der står i lærebogen om vejgreb, og dernæst får de udleveret et opgaveark hvor de hver for sig skal lave 3 spørgsmål til hvert afsnit i bogen. Derefter giver de spørgsmålene til sidemanden, som skal forsøge at besvare dem. Opgavearket ser således ud:

Du skal lave 3 spørgsmål til hvert afsnit, som din sidemand skal svare på:
--

Skriv dine spørgsmål her:

Vejgreb:

- 1) -----
- 2) -----
- 3) -----

Vejgrebets størrelse:

- 1).....
- 2).....
- 3).....

Dækkenes indflydelse på vejgrebet:

- 1) -----
- 2) -----
- 3) -----

Det meget enkle pædagogiske greb består her i at det ikke er læreren eller it-programmet der stiller spørgsmål til eleverne, men eleverne der stiller spørgsmål til hinanden. Sådanne spørgsmål kan man kun stille hvis man har forstået teksten, og det vil omvendt sige at hvis man ikke har forstået teksten, får man lejlighed til at arbejde med den indtil man har.

For sidemanden der skal besvare spørgsmålene, ligger der også en forståelsesproces i at sammenligne de spørgsmål man får, med dem man selv har stillet. Det giver anledning til at overveje om man nu har stillet sine egne spørgsmål rigtigt, om man havde glemt noget i sine egne spørgsmål, om de spørgsmål man får er gode osv. Eleverne får altså hele vejen igennem arbejdet med opgaven lejlighed til at udvikle, tjekke og forhandle deres forståelse af teksten, hvilket indebærer at de må aktivere, udvikle, og evt. omforme deres viden og forståelse.

Vejgreb: snakkekort

En anden type problemløsningsopgave man anvender i Sprogcentret, er snakkekort. Snakkekortet består af små situationer som eleverne skal snakke sammen om to og to:

Situation 1

Du holder stille på vej op ad en bakke, og der er glat. Du har ikke så meget læs på bilen. Hvordan vil du sætte i gang?

Situation 2

Du kommer kørende på motorvej med højst tilladte hastighed. Der ligger meget vand på

vejen pga. et kraftigt regnskyl. Hvad er der risiko for? Hvordan vil du fortsætte?

Snakkekortene indeholder for så vidt tjekspørgsmål til emnet vejgreb, men i og med at eleverne skal snakke sammen om spørgsmålet, får de også her lejlighed til at aktivere, udvide og eventuelt omforme deres viden og forståelse og videreudvikle deres sproglige kompetencer.

Vejgreb: Udfylde skema

En tredje type problemløsningsopgave de bruger på Sprogcentret er udfyldning af et skema. Skemaet kunne se således ud:

Vejgreb	My		Vejbelægning		Dæk
Godt				Fx 20 meter	
		40-60%		Fx 40 meter	
	0,2-0,3				
Meget dårligt			Is og våd sne		

Ud fra deres viden og det de har arbejdet med, skal eleverne nu sammen – parvis eller i grupper – udfylde de manglende felter, således at skemaet kommer til at se således ud:

Vejgreb	My	Dækkontakt med vej i %	Vejbelægning	Bremselængde	Dæk
Godt	0,8	80%	Tør asfalt Tør beton	Fx 20 meter	Korrekt lufttryk, belastning, mønstertybde og montering
Middel	0,4-0,6	40-60%	Dårlig asfalt Fastkørt grus	Fx 40 meter	
Dårligt	0,2-0,3	20-30%	Fastkørt sne Våde brosten		
Meget dårligt	0,1 eller under	10%	Is og våd sne		

Her er der rig lejlighed til at kommunikere frem og tilbage, repetere hvad det var man havde læst om emnet, tjekke om man har forstået det rigtigt osv.

Køre-hviletid: problemløsningsopgaver

Nu kan vi prøve at anvende nogle af disse opgavetyper på den teoriundervisning der foregår på UCplus. Her har vi f.eks. en undervisning hvor læreren gennemgår køre-hviletidsbestemmelser:

LÆRER: Køretiden, den er normalt på fire en halv time. Det er det længste I må køre i ét stræk. Når I har kørt fire en halv time, så skal I holde pause, og den pause den skal være på 45 minutter. Og det kan I godt se, det stemmer jo ikke overens med en normal arbejdsdag. I møder jo ikke her til undervisningen og så sidder og arbejder i fire en halv time før I holder pause. Så derfor har man sagt at den pause på 45 minutter, den kan man dele. Den første del af pausen den skal så være på 15 minutter, og den sidste del

af pausen den skal være på 30 minutter. Nu begynder det at ligne vores hverdag. Det vil sige at hvis jeg kører i 2 timer, så holder jeg kaffepause, så kører jeg 2½ time, så holder jeg frokostpause. Så passer den sådan nogenlunde. Men om det er sådan man vil gøre det, det må man selv om, bare man sørger for at den sidste del af pausen ligger i enden af de 4½ time. Lad os sige at vi køre 1 time og så holder 15 minutters pause, så kører vi 2 timer, og så holder vi de sidste 30 minutter. Nu har vi jo holdt vores 45 minutters pause. Hvor lang tid må jeg så køre i ét stræk nu?

Her skal der holdes styr på 'køretid' og 'hviletid' og hele 'matematikken' i forbindelse hermed. Læreren stiller nogle spørgsmål undervejs, og nogle af eleverne stiller nogle opklarende spørgsmål.

Men eleverne kunne også selv prøve at lave nogle spørgsmål til hinanden eller nogle snakkekort:

Du kører 2 timer. Så holder du kaffepause på 15 minutter. Så kører du 2½ time og holder frokostpause. Hvor lang tid må du køre i ét stræk herefter?

Det kan også være at det er nemmere for eleverne at arbejde med nogle skemaer i stedet for at skulle skrive tekst. Her kan eleverne 'lege' med forskellige kombinationer af køretid og hviletid.

2 timer	15 minutter	2½ time	30 minutter	

Køretid	Hviletid
---------	----------

Læreren giver også i sin gennemgang eksempler på konkrete situationer:

LÆRER: Det kan jo være at I er blevet sendt af sted fra Helsingør og skal til færgen i Rødby. Og når I når færgen i Rødby, så passer det med – fordi I er kommet et eller andet sted ovre fra Sverige af – at nu skal I til at holde jeres hvil. Og så ligger I på færgelejet nede i Rødby, og færgen sejler. Og det er jo ikke smart. Så derfor har man sagt at I kan få lov til at afbryde jeres hvil to gange, i samlet maksimalt 1 time, i forbindelse med ombord- eller frakørsel fra færgen.

Her kan eleverne i par eller mindre grupper arbejde med forskellige cases i stil med: Du kører fra Helsingør og skal med færgen i Rødby osv. Altså læreren eller eleverne selv kan opdigte forskellige cases og prøve at regne ud hvordan køre- og hviletid kan fordeles i de enkelte cases.

e) Projekter

I forbindelse med "Så kører det!" har nogle af lærerne udviklet problemløsningsopgaver til et helt projekt. Man kan sige at et projekt består af række problemløsningsopgaver inden for en overordnet ramme. Denne overordnede ramme kan eleverne i større eller mindre grad selv være med til at udforme.

I det konkrete tilfælde var der tale om et efteruddannelseskursus for en gruppe fastansatte buschauffører, og projektet blev gennemført på én dag. Den overordnede ramme, der var fastlagt af læreren, bestod i at deltagerne i grupper skulle danne et busselskab og tilrettelægge en turisttur: "Planlæg en turisttur til en destination i Europa."

Først skal grupperne løse følgende opgaver i forbindelse med planlægningen:

PLANLÆGNING

- Hvad hedder busselskabet?
- Hvor skal turen gå hen?
- Hvad skal turisterne opleve på turen?
- Hvordan er økonomien i turen?
- Hvilke services skal passagerne have?

Igennem hele projektet skal eleverne forholde sig til regler og bestemmelser, og de skal derfor i forbindelse med planlægningen også tage stilling til følgende punkter:

- Tilrettelæg turen i forhold til gældende regler om køre- hviletid
- Undersøg om der er mulighed for toilettømning undervejs
- Er der særlige færdselsregler eller andre specielle trafikforhold?
- Hvilken valuta skal chaufføren medbringe på turen?
- Hvilke dokumenter, attester, papirer skal chaufføren medbringe?
- Hvad betyder 'målstoksforhold' på et kort?

Derudover skal kursisterne tage stilling til krav til turistbussen (udstyr, sikkerhed osv.), og til lastning af køretøj og forsikring.

Som hjælpemidler til løsning af projektet har kursisterne TUR's (Transporterhvervenes UddannelsesRåd) bøger og adgang til internettet.

Kursisterne var tydeligvis meget rutinerede buschauffører der var vant til at arbejde selvstændigt. De kastede sig med stor energi ud i opgaven, fandt oplysninger på internettet og i bøgerne, tilrettelagde ruter på kort, og ringede sågar til Scanlines for at få et tilbud på frokostenretning til en busfuld turister. Der blev således løst den ene problemløsningsopgave efter den anden inden for rammerne af den overordnede projektopgave.

På denne måde kom eleverne på kurset igennem det faglige stof ved at arbejde med problemløsningsopgaver som gav gode muligheder for forståelseslæring. Der blev imidlertid også åbnet for nye læringsfællesskaber, hvorfor det var afgørende hvordan disse fællesskaber udviklede sig da det nu ikke var læreren der direkte 'styrede' sin klasse. Ideelt set kunne alle hjælpe hinanden, bidrage med de forskellige ting de hver for sig havde viden om og var gode til og i det hele taget forhandle sig frem til hvordan de ville skabe et læringsfællesskab. Det var også meget tydeligt at kursisterne i forvejen havde en kultur til fælles som de kunne trække på, og nogle af deltagerne nævnte at de havde erfaring fra praksis med at løse dens slags opgaver der indgik i projektet. Det var ikke nødvendigt med så meget snak før de enkelte medlemmer af grupperne havde fundet ud af hvilken del af den samlede opgave de ville gå i gang med at løse, hvorefter de løbende kom tilbage til gruppen med de ting de havde fundet ud af.

Men der viste sig også at være problemer. I en af grupperne havde en af deltagerne etnisk minoritetsbaggrund. Han talte og forstod dansk flydende og var en rutineret og erfaren buschauffør, men det var tydeligt at han ikke kom til at indgå i læringsfællesskabet på lige med de andre i gruppen, der alle havde dansk majoritetsbaggrund. Det viste sig på den måde at han ikke rigtig vidste hvilken opgave han skulle løse, at han ligesom hele tiden var bagud med sine kommentarer og bidrag i forhold til den samlede proces. Eleven flyttede lidt rundt på sine papirer, skrev de spørgsmål ned der skulle svares på, men var tydeligvis ikke en del af det ping-pong-samarbejde de andre i gruppen havde gang i.

Man kan forestille sig at der var forskellige ting der gjorde at han ikke blev fuldgældigt medlem af læringsfællesskabet:

- han kan have haft problemer med sprogligt at bidrage til den hastige ping-pong kommunikation der foregik mellem gruppemedlemmerne,
- han kan have haft sproglige problemer med at få signaleret at han gerne vil ind i samtalen,
- han kan have manglet erfaring med at arbejde projektorganiseret og dermed have svært ved at overskue hvad det egentlig var der foregik, og hvordan han skulle bidrage,
- han kan have manglet kendskab til forskellige forhold i forbindelse med projektet: geografiske forhold osv.,
- han kan have haft en følelse af personligt at være lidt udenfor.

I opstarten af gruppens arbejde beslutter de at vælge en ordstyrer, og den etniske minoritetskursist bliver foreslået. Men det er tydeligvis kun for sjov. Kursisten, der har afrikansk baggrund og derfor er mørk i huden, bliver udpeget som ordstyrer med ordene: "De sorte har magten!", hvilket er ment som en spøgefuld kommentar. Men kursisten svarer lidt alvorligt tilbage: "Hvor?" Derefter bliver en af de andre i gruppen udpeget som ordstyrer.

Den lille episode som tydeligvis blot var ment som en spøg, indeholder imidlertid en række alvorlige ting. For det første bliver den etniske minoritetselev – til trods for at han behersker dansk fuldt ud, er en rutineret buschauffør og også tydeligvis er afholdt af de andre i gruppen – udpeget som etnisk anderledes. For det andet bliver det antydnet at forholdet mellem etniske grupper også indeholder et spørgsmål om magt. Når det så samtidigt viser sig at eleven ikke indgår på lige fod med de andre i læringsfællesskabet, kan man altså konkludere at de læringsfællesskaber der bliver åbnet op for i forbindelse med problemløsningsopgaver og projektarbejde, ikke uden videre giver lige adgang for alle.

Måske er sådanne problemer også til stede i den 'normale' undervisning, men her ligger det mere under overfladen, og kommer kun glimtvis til syne gennem sidebemærkninger, fordi der ikke umiddelbart er et fællesskab der sætter problemerne i spil.

Når en lærer i teoriundervisningen siger at man som buschauffør ikke må lugte af ged, og når en passager bliver beskrevet som "formummet i en burka", kan det være bemærkninger der ubevidst bidrager til at sætte nogle forskelle mellem personer med forskellig etnisk baggrund. I forbindelse med køreundervisningen kan kørelæreren f.eks. gøre eleven opmærksom på en cyklist. Eleven svarer: "Jeg kan ikke se hende", og kørelæreren siger så: "Kan du ikke se hende? Hun ser ellers meget sød ud. Ja ja, så kunne du se hende." Der er for så vidt

tale om en 'uskyldig' bemærkning, men der forekommer flere af den slags bemærkninger i forbindelse med både teori- og køreundervisning, som tilsammen kunne ses som en 'udpegning' af kvinder som en særlig gruppe der dermed udskilles som ikke-medlemmer af et mandligt fællesskab.

Arbejdet med problemløsningsopgaver og projektarbejde sætter altså gang i en social samhandlen hvor eleverne i langt højere grad selv skal være med til at skabe et læringsfællesskab, hvilket åbner for at der kan opstå marginalisering, inklusion og eksklusion på grundlag af køn, etnicitet og formentlig andre forhold. Der er derfor tale om ændringer af læringskulturen som gør det nødvendigt også at forholde sig pædagogisk til hvordan alle kan få adgang til læringsfællesskaberne, hvordan læringsfællesskaberne kan håndtere forskel i kultur, etnicitet, køn osv.

Dermed er der for så vidt ikke bragt nye problemer ind i undervisningen, men nogle problemer der hele tiden har ligget under overfladen, bliver gjort mere aktuelle og synlige. Man kan sige det på den måde at den indforståede kultur – både læringskulturen og buschauførerkulturen – bliver gjort synlig og til noget man kan snakke med hinanden om og eventuelt også lave om på.

I forbindelse med et forsøg på at gennemføre et projekt manglede det der her er beskrevet, i den ordinære uddannelse, viste der sig også en række problemer. Læreren præsenterede projektforløbet for kursisterne således: "Det er jeres dag – I skal selv finde oplysningerne", hvilket var for meget for flere af eleverne. En kvindelig elev brød nærmest sammen og gik ud af lokalet, men blev beroliget da hun oplevede at opgaverne i projektet var organiseret således at de var overskuelige. En anden kursist der skulle til eksamen var ret ulykkelig, men blev beroliget ved at deltage i arbejdsprocessen. Der var en elev som havde stor modstand mod "skoleting" og opfattede sig selv som "dum", men ved at læreren sørgede for at denne elev kom til at fremlægge først om noget forholdsvist enkelt og overskueligt, kom også denne elev med.

Generelt oplevede læreren at eleverne fik lejlighed til at bidrage med de ting de hver for sig var gode til: En stille og beskedne elev viste sig at være god til matematik; en anden elev havde en baggrund som gestaltterapeut, hvilken fik relevans for gruppedynamikken. For læreren betød det at hun fik en indsigt i de enkelte elevers læreproces, og dermed ikke – som det ofte var tilfældet ved den 'normale' undervisningsform – først i forbindelse med de afsluttende prøver fandt ud af at en elev kunne være helt blank.

Det er for så vidt voldsomme læringskræfter der bliver sluppet løs når læringskulturen ændres, og det indebærer at det pædagogiske arbejde kommer til at omfatte flere ting: udvikling og tilrettelæggelse af andre typer af opgaver, opfølgning på de enkelte elevers læreprocesser, opmærksomhed på at alle bliver medlemmer af læringsfællesskaberne osv. Men det betyder også at der skabes en læringskultur som kan åbne for flere forskellige læringsformer og for at eleverne med deres forskelligheder kan få læringsmuligheder og dermed blive fastholdt i uddannelsesforløbet.

8. UDVIKLING AF LÆRERKOMPETENCER

Udviklingen af læringskulturen på UCplus gik gennem udvikling af lærerkompetencer baseret på lærernes erfaringer og forskernes undersøgelser, dvs. at omdrejningspunktet for projektet var lærernes pædagogiske arbejde.

Den praktiske organisering af denne udviklingsproces bestod i en aktionslæringsmodel der omfattede en cirkelbevægelse mellem udvikling, afprøvning og evaluering af eksperimenter. Efter at vi som forskere i en periode havde undersøgt rammerne for uddannelsen og hvad der foregik i klasselokalet samt ved og i bussen, og havde interviewet både elever, lærere og ledere, startede det pædagogiske udviklingsarbejde.

Første trin i aktionslæringsprocessen bestod i et seminar hvor vi som forskere kunne præsentere nogle af resultaterne af vores undersøgelser, f.eks. hvilke ting vi fandt karakteristiske ved læringskulturen, hvilke barrierer vi mente at kunne se for de etniske minoritets elever, hvilke pædagogiske muligheder vi så for at ændre læringskulturen osv. Lærerne fremlagde hvad de opfattede som problemer og hvilke erfaringer de havde med at løse dem. I fællesskab blev der så udviklet pædagogiske eksperimenter (se afsnittet om "Billeder" og "Træk et kort!" og afsnittet om projektarbejde) som lærerne i grupper skulle afprøve i samarbejde med forskerne.

Andet trin i processen bestod i afprøvning af eksperimentet i praksis. Her skulle lærerne gennemføre eksperimenterne i deres undervisning med forskerne som sparringspartnere, og sammen med forskerne evaluere resultatet af eksperimenterne.

Tredje trin var et nyt seminar hvor resultaterne af eksperimenterne blev fremlagt og diskuteret, hvilket så ledte frem til fjerde trin som var udvikling af nye eksperimenter.

Filosofien bag denne aktionslæringsmodel var at udviklingsprocessen skulle være rodfæstet i lærernes praksis og bygge på deres erfaringer, men at denne praksis samtidig skulle videreudvikles gennem tilførsel af den nye viden som forskernes undersøgelser havde frembragt og de refleksioner som lærerne havde gjort sig over eksperimenterne. Endelig skulle de praktiske eksperimenter være prøvestenen for hvad der virkede og ikke virkede i praksis.

Aktionslæringsmodellen forblev dog en noget idealiseret model i forhold til hvad der kunne lade sig gøre i virkelighedens verden.

Inden for en uddannelse som buschaufføruddannelsen der i så høj grad er styret af ydre rammer og gennemføres som en meget intensiv uddannelse, er mulighederne for at ændre læringskulturen begrænset. Mange af de ting der kunne bidrage til bedre læreprocesser for eleverne: En ændring af rækkefølgen af indholdet i uddannelsen, mere tid, en mere forståelses- og fællesskabsorienteret undervisningstilrettelæggelse, mere pædagogiske lærebøger osv. kan være vanskelige at komme igennem med. Men tilbage er der naturligvis stadig et vist spillerum for indførelse af andre pædagogiske tilgange, hvilket flere af lærerne allerede i forvejen havde erfaringer med.

Dertil kommer at uddannelsen er meget afhængig af 'markedet', hvilket medfører at der kan være store skift i antallet af elever på forskellige tidspunkter. Da projektet startede, var det faktisk usikkert om der var tilstrækkeligt med kursister til at gennemføre det, og ganske kort

tid efter var der så mange elever at det var vanskeligt for lærerne at få tid til at deltage i projektet. Det betød også at mange aftaler hurtigt måtte ændres fordi en lærer måtte tage et ekstra hold, være vikar, løse en hasteopgave osv.

Sådan er virkeligheden inden for amu-verdenen, og det giver anledning til at overveje hvordan en mere fleksibel aktionslæringsmodel for pædagogiske udvikling kan se ud, en model som er endnu mere integreret i lærernes daglige arbejde.

En sådan model kunne bestå i at en lille gruppe af lærere, i praksis måske to, afprøvede meget begrænsede eksperimenter med ændring af aktiviteter der i forvejen indgår i deres undervisning, og så i samarbejde med en forsker eller en udviklingskonsulent løbende justerede eksperimenterne. Det var i et vist omfang dette der skete i forbindelse med eksperimenterne "Billeder" og "Træk et kort!", men der var her ikke mulighed for en løbende justering ud fra de erfaringer der blev gjort fordi arbejdet med eksperimenterne ikke kunne gennemføres over en længere periode. Det skyldes dels at vi som forskere ikke kunne være til stede i tilstrækkeligt omfang på de rigtige tidspunkter, men også at det indhold som eksperimenterne var rettet mod, kun var aktuel en kort periode i uddannelsen. Det kunne pege på at det afgørende er at fokusere på nogle bestemte pædagogiske 'teknikker' som f.eks. de foreslåede billeder, kort og problemløsningsopgaver og forsøge at anvende dem på de forskellige indhold der indgår i uddannelsen. Udviklingsarbejdet ville her foregå i små skridt fra neden af og op.

Man kunne også forstille sig en anden – og måske supplerende – tilgang der bestod i at man i en oppefra-og-ned proces i et samarbejde mellem lærere, ledelse og forskeres inddrog alle de indhøstede erfaringer fra projektet og foretog nogle mere grundlæggende ændringer i en samlet handlingsplan.

På et afsluttende seminar formulerede lærerne hvad der for dem var de vigtigste resultater af projektet:

For en af lærerne var kernen i hele projektet at man var blevet opmærksom på at man som lærer tænkte for indforstået når det drejede sig om sprog og kultur, altså at man havde en tendens til at tage sproglige og kulturelle forhold for givet, hvilket de ikke var for alle elever. På den anden side var denne lærer også opmærksom på at man skulle passe på ikke at blive sprogligt og kulturelt "kedelig" fordi man "rensede" sit sprog for farverige aspekter og hvis man kulturel kom til at blive for "politisk korrekt".

En anden lærer supplerede dette med at man var blevet opmærksom på vigtigheden af hele tiden at tænke i sprog, at være bevidst om hvad eleverne forstår og ikke forstår. Læreren fandt det også vigtigt hele tiden at skabe et positivt rum i stedet for at henholde sig til regler.

Af mere specifikke ting blev erfaringerne med billed-eksperimentet og arbejdet med gråzoesprog nævnt.

Det afgørende resultat af projektet blev måske formuleret af den lærer man "havde lært at tænke på en anden måde."

9. PERSPEKTIVER

På baggrund af de analyser og erfaringer vi har gennemgået, vil vi her prøve at fremlægge nogle perspektiver for hvordan amu-uddannelser kan udvikle en udviklings- og læringskultur der kan give alle elever på flerkulturelle hold de bedste læringsmuligheder.

a) Ændring af læringskulturen

Læringskulturen giver først og fremmest giver mulighed for input-output-læring og i et vist omfang en forståelselæring. For etniske minoritets elever kan det være et problem at de som deltagere i denne læringskultur ikke får tilstrækkelig mulighed for forståelselæring, fællesskabslæring og erfaringsbaseret læring. I forhold til den måde undervisningen tilrettelægges på, betyder det at de på den ene side har *for lidt viden* – de mangler sproglige færdigheder, kulturel viden, viden om samfundsforhold osv. – og på den anden side at de har *for megen viden* om ting der ikke er relevante: forhold i deres hjemlande, andre kulturer, andre sprog end dansk osv. Det drejer sig derfor om at skabe en læringskultur hvor de får mulighed for at få mere af den viden de har for lidt af og kunne bruge noget mere af den viden de har for meget af. For at skabe en læringskultur der i højere grad giver læringsmuligheder på flerkulturelle hold kan man arbejde med følgende ting:

Problemløsningsopgaver: Ved at ændre noget af undervisningen fra lærerstyret formidling til problemløsningsopgaver bliver der åbnet for at eleverne kan komme i dialog og forhandling med hinanden og i fællesskab få afklaret hvad de ved og ikke ved, hvad de forstår og ikke forstår. Men hvis denne mulighed skal udnyttes, er det vigtigt at de nye fællesskaber der på den måde bliver skabt, er fællesskaber der giver plads til alle og bygger på gensidig respekt.

Vil man gå et skridt videre, kan man også opmuntre eleverne til at fremlægge problemer som de selv har oplevet, f.eks. i køreundervisningen, eller ting de undrer sig over. I stedet for at det således er læreren der laver pædagogiske problemløsningsopgaver, er det eleverne der selv formulerer de problemstillinger der skal arbejdes med.

En idé man kunne overveje, er inddeling af eleverne i opdigtede 'busselskaber' sådan som det blev foretaget på det omtalte efteruddannelseskursus. Et sådant 'busselskab' kan fungere som en ramme for fællesskab og problemløsninger.

Støttende foranstaltninger: Som støtte til de etniske minoritets elevers læreprocesser med brug af problemløsningsopgaver, er der forskellige ting man kan gøre:

- *Ekstra erfaringsbearbejdning:* Etniske minoritets elever har brug for muligheder for ekstra erfaringsbearbejdning, som vi så i eksemplet fra sprogundervisningen om parallelparkering. Der skal være mulighed for at få afklaret hvad der skete, hvad der blev sagt, hvad man ikke forstod, hvad man gjorde forkert osv. Selvom det kan være svært at finde tiden til det, vil det bidrage væsentligt til læreprocessen.
- *Udvikling af mere pædagogiske lærebøger:* De lærebøger der anvendes i undervisningen er sprogligt meget komplicerede. De er skrevet i et meget fagligt sprog, og på en måde som gør dem meget vanskeligt tilgængelige selv for elever der har dansk som mo-

dersmål. Det er teorilærernes erfaringer at de etniske minoritets elever bruger lærebøgerne hjemme til at indhente det de ikke forstod fra undervisningen, men resultatet vil ofte være at de har brugt en masse tid på at slå gloser op og prøve at forstå de komplicerede sætninger. Resultatet er at udbyttet af selv en stor indsats vil være begrænset. I stedet burde der udarbejdes lærebøger som er egentlige lærebøger, dvs. bøger der er opbygget efter pædagogiske principper og som støtter og supplerer teoriundervisningen, så de reelt kan være en hjælp i elevernes hjemmearbejde. Der kunne også med fordel udarbejdes en arbejdsbog til lærebogen med problemløsningsopgaver.

- *Rækkefølgen af de emner* der tages op i undervisningen, kunne ændres således at den fungerede bedre pædagogisk set. Lærernes egen vurdering er at noget af det sværeste, og det man måske får mindst brug for, er gennemgangen af bremser, og det er netop dette uddannelsen begynder med.
- Eleverne kunne opmuntres til at indgå *makkerskaber*, således at de f.eks. to og to mødtes for at lave lektier sammen, eller blot hjælpe hinanden undervejs. Elever med forskellige sproglige, kulturelle osv. baggrunde kunne få den måde støtte hinanden.
- For mange etniske minoritets elever er det et problem at de fag-ord der anvendes i uddannelsen ikke findes i de tilgængelige *ordbøger*. Det vil derfor være en meget stor hjælp for eleverne hvis der kunne udarbejdes ordlister med centrale fag-ord på (nogle af) de forskellige sprog som eleverne har som modersmål (eller nogle af de mere udbredte sprog som eleverne også behersker hvis der er tale om meget lokale sprog). En anden mulighed var en slags dansk-dansk ordbog med billeder hvor de centrale fag-ord var forklaret på letforståeligt dansk.
- Lærerne kan i undervisningen være opmærksomme på *fagord og gråzoneord* og sørge for at de bliver brugt flere gange, at de bliver skrevet op på tavlen, at de bliver sat i systematisk forbindelse med hinanden, at der bliver vist billeder (hvilket i høj grad sker i forbindelse med brug af computerprogrammer i undervisningen) osv., således at eleverne møder de samme ord flere gange i flere forskellige sammenhænge, og både på skrift og i tale.
- (Nogle af) lærernes gennemgange af fagligt stof kunne optages på *video* og lægges ud på en konferenceside, således at eleverne hjemme eller andre steder kunne læse og lytte til en gennemgang af køre-hviletidsreglerne f.eks. Selvom de anvendte computerprogrammer gennemgår forskellige emner og giver eleverne nogle opgaver de skal løse, er det sprog og den måde lærernes forklarer stoffet på, væsentligt forskelligt fra sproget og gennemgangen i computerprogrammerne. I forbindelse med danskundervisningen på sprogcentret anvendes faktisk klip fra teorilærernes undervisning, som er lagt ud på et konferencesystem som eleverne har adgang til.

Sprogundervisning og fagundervisning. For at undgå det vi kaldte den lineære tænkning, hvor man først lærer sprog og derefter bliver sluset ind i den faglige uddannelse, kunne man generelt overveje mulighederne af en cirkulær tænkning hvor sprog og fag bliver knyttet tættere på hinanden. Det er i den faglige undervisning eleverne får mulighed for se sammenhængen mellem sprog og fag, og det er her sprogtilegnelsen giver mening. Det ville derfor være

idéelt hvis sprogundervisningen kunne indgå i eller være parallel til den faglige undervisning. I praksis kan det inden for de givne rammer være vanskeligt at indføre en sådan cirkulær sproglæringsmodel, men det vil meget perspektivrigt hvis der blev eksperimenteret med måder at gøre det på, bl.a. med inspiration fra det der i andre dele af uddannelsessystemet arbejdes med under overskriften ”Sprog og Fag”.

b) Udvikling af lærerkompetencer

Ligesom det gælder om at skabe en læringskultur der åbner mulighed for forskellige slags læreprocesser for elever, må lærerudvikling også foregå som en læreproces der tager udgangspunkt i lærernes viden og erfaringer. Lærere har en ’professionel’ viden om med hvad ’der virker’, hvordan man motiverer elever, hvordan man skal præsentere et stof osv. Men denne professionelle viden og den måde de arbejder på, indgår jo også som en del af kulturen på uddannelsesstedet, og indeholder derfor også traditioner, hvordan man ’plejer at gøre’, hvordan man skal undervise på amu osv.

Lærerudvikling er derfor ikke bare et spørgsmål om at ændre på nogle ’teknikker’ eller nogle ’pædagogiske værktøjer’, men om at se på læringskulturen på nye måder. Men en god måde at starte på er at gå i gang med mindre og overskuelige pædagogiske ’eksperimenter’, se hvad der sker, og så gå videre derfra skridt for skridt.

Specialt i en amu-sammenhæng, hvor der er lange undervisningsdage, og hvor antallet elever og uddannelser kan ændre sig løbende, er det vigtigt at der bliver tale om små og overskuelige eksperimenter der kan håndteres i en travl hverdag.

En model for aktionslæring i stil med den der er blevet anvendt i ”Så kører det!”, tager udgangspunkt i lærernes ’professionelle’ erfaringer og giver mulighed for at få nye erfaringer der kan føre til udvikling af nye pædagogiske tilgange. Modellen består af fire faser:

1. Problemformulering: Her indkredser lærerne – evt. sammen med en konsulent, forsker, facilitator – de problemer som de oplever i undervisningen, f.eks. at nogle elever med etnisk minoritetsbaggrund svarer ’ja’ når de bliver spurgt om de har forstået hvad læreren har forklaret, selvom det viser sig at de faktisk ikke har forstået det. Den umiddelbare løsning på det problem synes at være at de pågældende elever skal have noget mere sprogundervisning, så de kan forstå det hele. Dermed bliver problemet reduceret til et sprogproblem, og til en problem for nogle bestemte elever.

Men der kunne også være andre forklaringer og andre pædagogiske løsninger. Det afgørende er imidlertid hvordan man formulerer problemet da bestemte problemformuleringer fører til bestemte løsninger. For at åbne for en diskussion af forskellige muligheder, kan man arbejde med et skema som dette:

PROBLEM	MULIGE ÅRSAGER	PÆDAGOGISKE MIDLER
Nogle elever siger ’ja’ selvom de ikke har forstået	<ul style="list-style-type: none"> • De er bange for at bede læreren om at forklare det igen • De er bange for at forsinke undervisningen for de an- 	<ul style="list-style-type: none"> • Sætte eleverne til kort at forklare emnet for hinanden • Sørge for at forklare den samme ting på flere måder

	<p>dre</p> <ul style="list-style-type: none"> • De tror umiddelbart at de har forstået det • Det er vanskeligt at sige præcis hvad det er man ikke har forstået • De er bange for at 'tabe ansigt' • De føler ikke at kan tillade sig at få særbehandling i form af gentagelser og ekstra forklaringer • Læreren bruger et for indforstået sprog • Eleven kender ikke sammenhængen 	<p>med anvendelse af tekst, billeder osv.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skabe en kultur hvor det er i orden at stille afklarende spørgsmål • Sørge for at der er 10 minutter til spørgsmål efter gennemgang af et emne • Sørge for at forklare den sammenhæng emnet indgår i • Henvise til noget som eleverne kender – bede eleverne om at komme med eksempler fra deres egen verden
--	--	---

Udfyldningen af skemaet skal blot demonstrere at det for det første kan være svært at lave en præcis problemformulering; for det andet at der kan tænkes at være mange forskellige årsager til problemet, og endelig at forskellige årsager kræver forskellige pædagogiske løsninger.

Hvordan man end ser problemet, er det vigtigt at man ikke gør eleven til problemet. Det er uddannelsesinstitutionens opgave at indrette sin læringskultur på en sådan måde at alle elever får læringsmuligheder.

2. *Eksperiment*: Som resultat af problemformuleringen aftales et konkret eksperiment som gennemføres i den normale undervisning. Det kan f.eks. bestå i at eleverne inden gennemgangen af et emne kort skal snakke sammen to og to om hvad de ved om emnet på forhånd, og efter gennemgangen skal tjekke om det de vidste, var korrekt og om de havde fået en ny viden.

Hvis der er mulighed for det, kan en kollega/forsker/konsulent/facilitator overvære eksperimentet og notere hvad der sker, eller der kan måske laves en video-optagelse som man bagefter studere nærmere.

3. *Refleksion*: Her mødes eksperimentgruppen eller hele lærergruppen og diskuterer hvad der skete. Det er vigtigt at man har nogle noter fra undervisningen, en lyd- eller video-optagelse, så man kan se hvad der faktisk skete.

En vigtig – og vanskelig – ting ved refleksionen og den fælles diskussion er at man er åben for at man havde opstillet problemet på en forkert måde, at de forklaringer man arbejdede ud fra, var forkerte, og at de pædagogiske initiativer derfor førte ud på afveje.

Refleksionen og diskussionen kan så føre frem til gennemførelse af et nyt eksperiment.

Det kan være svært at gennemføre den aktionslæringsmodel i fuld skala, men mindre kan også gøre det. Man kan f.eks. i en periode afprøve en bestemt problemløsningsopgave, en

anden måde at forklare tingene på osv., sammenligne erfaringer i kaffe- eller frokostpausen, og således hele tiden have en pædagogisk udviklingsproces i gang.

c) Multikulturel pædagogik

Efterhånden som eleverne i uddannelsessystemet bliver mere og mere multikulturelle, er der opstået et stadigt større behov for at finde pædagogiske løsninger på de problemer det kan give. Under overskriften multikulturel pædagogik er der blevet udviklet mange forskellige slags pædagogikker, især i lande som England hvor der er flere års erfaringer med multikulturelle klasser og skoler.

En form for multikulturel pædagogik består i at arbejde med et indhold som også omfatter elevernes erfaringsverden, dvs. at andre kulturer, andre historiske begivenheder osv. end 'de danske' inddrages i undervisningen.

En anden form for multikulturel pædagogik består i at gøre alle opmærksom på de mere eller mindre skjulte mekanismer der kan komme til at marginalisere bestemte grupper, f.eks. den bemærkning om at "de sorte har magten" som vi har citeret. Mekanismerne er også velkendte i forholdet mellem mænd og kvinder, hvor 'dumsmarte' bemærkninger kan være stødende for det andet køn.

Multikulturel pædagogik har umiddelbart noget med kultur og sprog at gøre, men hvis vi ser på erfaringerne fra UCplus, handler det ikke så meget om at ændre på undervisningen indhold eller curriculum, at kende til elevernes forskellige kulturer osv. Det handler mere om at skabe en læringskultur hvor eleverne selv som voksne mennesker kan være med til at inddrage de erfaringer og den viden de hver for sig har brug for at inddrage for at kunne lære det nye.

Vi har derfor i denne rapport lagt mere vægt på hvordan der kan skabes en læringskultur der giver elever med mange forskellige baggrunde og erfaringer muligheder for både forståelseslæring, fællesskabslæring og erfaringslæring. I en sådan læringskultur bliver der mulighed for at indgå i et læringsfællesskab hvor man kan forhandle og lære med udgangspunkt i ens egne ressourcer.

En norsk forsker, An-Magritt Hauge har skrevet at "På ressourceorienterede skoler får både de majoritetssproglige og de minoritetssproglige elever identitetsbekræftelse og perspektivudvidelse."⁵ Med ændringer af læringskulturen bliver det muligt at give eleverne identitetsbekræftelse, og gennem undervisningen får eleverne perspektivudvidelse i form af viden og færdigheder til at blive buschauffører i Danmark.

⁵ Hauge, An-Magritt (2004): Den felleskulturelle skolen. Oslo: Universitetsforlaget