

Det gode læringsmiljø i praktikken

Jørgensen, Christian Helms

Published in:
Den gode praktikplads

Publication date:
2016

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Jørgensen, C. H. (2016). Det gode læringsmiljø i praktikken. I *Den gode praktikplads* (s. 23 - 40). Landsorganisationen i Danmark.

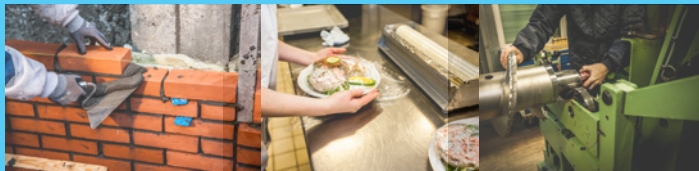
General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

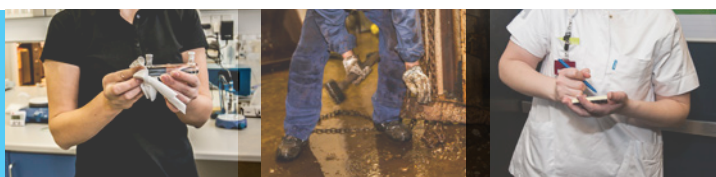
If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@ruc.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



Konference

Den gode praktikplads

Fredag den 22. januar 2016 kl. 9.00-15.00
I LO, Islands Brygge 32D, København S



Indholdsfortegnelse

Forord	3
LO's tanker om Den gode praktikplads	5
LO's fokus.....	5
Vekselluddannelse.....	6
Lærlinge og elever er ansatte under en overenskomst.....	7
Direkte forbundet til arbejdsmarkedet	7
Træk ved den gode praktikplads	9
Gode opgaver.....	9
Samspil med kolleger	10
Et godt læringsmiljø.....	11
Fagbevægelsen og den gode praktikplads.....	12
Lene Tanggaard: Praktikmodellen – Seks om dagen - ingredienser på vejen til den gode praktik....	13
Hvad kan man lære i praktik?	14
1. Tag læring alvorligt	15
2. Brug håndværket	15
3. Arbejd med talentmiljøer	16
4. Få specialisterne til at lære fra sig	18
5. Brug evaluering formativt.....	18
6. Klæd eleverne på til at arbejde med innovationsprojekter	20
Konklusion	21
Referencer	21
Christian Helms Jørgensen: Det gode læringsmiljø i praktikken	23
Læringsmiljøer i praktikken.....	24
Det teknisk- organisatoriske læringsmiljø.....	25
Mening i arbejdet.....	25
Faglig bredde og variation	26
Autonomi i arbejdet.....	26
Tid og mellemrum i arbejdet.....	27
Det sociale læringsmiljø	28
At udvikle en fagidentitet og blive til en fagperson	28
Adgang til faglige fællesskaber	30
Adgang til personlig og social dannelse	31
At forbinde praktisk erfaring med teoretisk forståelse	32

Læringsmiljøet resonans og rummelighed.....	33
En professionel oplærer.....	35
Internationale inspirationer til kvalitet i praktiken.....	36
Oplæringskontorer i Norge – ”the missing link” mellem skole og praktik.....	36
Prøver i praktiken i Finland	36
Trepårtssamtaler i Sverige.....	37
Oplæringsforbund i Schweiz: En ny form for kombinationspraktik.....	37
Litteraturliste	38
Peter Koudahl: Den gode praktikplads?.....	41
”Den gode praktikplads” – gennem tiden.....	43
Perspektiver på ”Den gode praktikplads”	45
Under uddannelse – eller på arbejde...?	46
Diskussion.....	49
Litteratur.....	51

Forord

Et af de vigtigste mål med eud-reformen er at styrke af kvaliteten i erhvervsuddannelserne. I første omgang betyder dette, at der er taget en række skridt til at udvikle højniveau- og talentspor og styrke de pædagogiske kompetencer blandt lærerne på erhvervsskolerne.

Imidlertid foregår ca. 75 % af en erhvervsuddannelse i praktik i virksomhederne, og en lang række af kompetencemålene kan kun tilegnes her. Man kan på mange måder sige, at en erhvervsuddannelse er en praksisbaseret uddannelse, der suppleres med skoleundervisning på bestemte områder.

Derfor er det naturligt at sætte fokus på kvaliteten i praktikken.

Fra LO's side har det været naturligt at tage udgangspunkt i, hvad der er lærlingenes/elevernes oplevelse af "den gode praktikplads". Det er jo i den sidste end eleven, der skal lære faget og som direkte oplever, hvornår det fungerer godt, og hvornår det går mindre godt. En opsamling af elevernes bidrag til denne diskussion er udsendt i Epinions rapport "Den gode praktikplads".

I dette materiale har vi samlet fire yderligere oplæg til en diskussion af, hvad der skal kendetegne praktikken i erhvervsuddannelserne, og hvordan vi udvikler og styrker denne.

Indledningsvist opsamler vi LO's grundlæggende ideer omkring de partsstyrede vekseluddannelser og den gode praktik i artiklen "Den gode praktikplads". Derefter giver tre forskere indenfor erhvervsuddannelsesområdet fra hver deres vinkel et deres bud på, hvad de - på baggrund af deres viden og forskning - mener, karakteriserer den gode praktikplads.

Det drejer sig om:

- Professor Christian Helms Jørgensen, der med sin artikel "Det gode læringsmiljø i praktikken" sætter fokus på de rammer der etableres for læring i virksomheden samt bringer et internationalt perspektiv ind i forhold til den gode praktikplads.
- Professor Lene Tanggaard fra Aalborg Universitet giver med artiklen "Praktikmodellen – seks om dagen – ingredienser på vejen til den gode praktik" fremhæver håndværket og læringsperspektivet på den gode praktikplads og inddrager innovationsperspektivet.
- Docent Peter Koudahl ser den gode praktikplads i forhold til den politiske proces omkring erhvervsuddannelserne og rejser nogle udfordringer i forhold til diskussionen om praktikken bl.a. ved at perspektivere den i forhold til professionsuddannelserne.

Bidragene afspejler hver for sig forfatterens holdning og tilgang. Dermed peger de også i nogle tilfælde i forskellige retninger.

Det er også meningen.

Da idéen med materialet er at igangsætte og bidrage til at udvikle en diskussion, er dette vigtigt.

Vi ønsker ikke med materialet at give LO's endelige opskrift på, hvordan vi udvikler kvaliteten i praktikken, men vil give en baggrundsviden og nogle perspektiver på dette.

God fornøjelse med læsningen!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ejner K. Holst', written in a cursive style.

Ejner K. Holst

Næstformand

Den gode praktikplads

75 % af en erhvervsuddannelse finder sted med virksomheden som ”skolestue”, dvs. som uddannelse på arbejdspladsen ved deltagelse i de daglige arbejder og de opgaver, der skal løses i den forbindelse. Dette er på mange måder den vigtigste del af uddannelsen.

Derfor har LO valgt at sætte den gode praktikplads på dagsordenen.

Med erhvervsuddannelsesreformen er der jo sket en betydelig vending i opfattelsen af erhvervsuddannelsernes rolle. Der er kommet et forøget fokus på det erhvervsfaglige indhold og kvaliteten i uddannelsen. Det er godt og vigtigt.

Dette kræver kvalitetsløft på erhvervsskolerne så lærere, materialer og udstyr er helt up-to-date. Men skal målsætningen om en forbedret kvalitet i erhvervsuddannelserne realiseres, må der også være mere fokus på uddannelsen i virksomhederne.

Generelt er det ikke LO's oplevelse, at der er store problemer i kvaliteten i uddannelsen i virksomhederne. Dette kommer vel tydeligst til udtryk ved, at vi har gode beskæftigelsesfrekvenser for de nyuddannede elever og sjældent hører kritik af deres færdigheder.

Men der er udfordringer:

- Der er offentlige og private virksomheder, der primært ser lærlinge og elever som arbejdskraft og ikke i tilstrækkelig grad påtager sig et uddannelsesansvar.
- Vi ser i stigende grad virksomheder, der spekulerer i at udnytte ordningerne omkring korte aftaler, delaftaler og virksomhedsforlagt undervisning.
- Vi hører om virksomheder og medarbejdere, der ikke på en ordentlig måde modtager og støtter de unge mennesker, der kommer til virksomheden.
- Vi hører lærlinge og elever, der klager over, at de ikke får opgaver, som de lærer tilstrækkeligt af, men mest sættes til rutinearbejde.

Det er langt fra noget, der kendetegner alle virksomheder og institutioner og heller ikke de fleste. Mange påtager sig ansvarligt og dygtigt deres uddannelsesansvar. Men vi skal være opmærksomme på de problemer, der kan være.

LO's fokus

Det faktum, at hovedparten af uddannelsen finder sted i praktikken, gør selvfølgelig, at denne del er vigtig for LO. At de faglige udvalg har ansvaret for kvaliteten i praktikken, og at de vilkår, som lærlinge og elever møder i vidt udstrækning, er reguleret af overenskomster, gør den endnu vigtigere.

For LO er der tre forhold, vi lægger vægt på som rammebetingelser for den gode praktikplads:

- At der er tale om en vekseluddannelse.
- At der er tale om lønnet ansættelse i virksomheden.
- At uddannelserne er styret af arbejdsmarkedets parter.

Indenfor er disse rammer det LO's opfattelse, at den gode praktikplads må være kendetegnet af:

- Et anerkendende og solidarisk miljø.
- En tilrettelæggelse af arbejdet så der skabes gode læringsmuligheder.
- Plads for eleven til at sætte sin læring i virksomheden i relation til sin viden og erfaringer andre steder fra.

Vekseluddannelse

Vekseluddannelsesprincippet er centralt for LO. For det første er vekseluddannelserne grundlag for den bærende pædagogik i erhvervsuddannelserne, nemlig at eleven lærer faget og opbygger sin faglighed i virksomheden og supplerer denne læring med teoretisk og almen viden, der læres på skoleopholdene. Det betyder, at både erhvervsskolerne og virksomhederne har et uddannelsesansvar. I de ca. 75 % af uddannelsestiden eleven er under uddannelse i virksomheden, er det virksomhedens ansvar, at eleven tilegner sig de nødvendige kompetencer og færdigheder, mens skolen selvfølgelig har ansvaret for de 25 % af uddannelsen, der finder sted her.

Udgangspunktet for vekseluddannelsessystemet er, at det er læring på arbejdspladsen. Uddannelsen finder sted ved, at lærlingen/eleven deltager i det daglige, faktiske arbejde i virksomheden under vejledning af erfarne kolleger. Her tilegnes de væsentligste færdigheder og hovedparten af kompetencerne i uddannelsen.

Men i modsætning til den meste arbejdspladsoplæring er vekseluddannelserne ikke blot rettet mod oplæring til en bestemt arbejdsfunktion i virksomheden. Erhvervsuddannelserne som vekseluddannelser har som formål, at den unge lærer et fag og tilegner sig en faglighed som grundlag for fremtidig beskæftigelse eller videreuddannelse. Derfor suppleres oplæringen på arbejdspladsen systematisk og planlægt med skoleundervisning. Her undervises lærlingen/eleven i den teoretiske baggrund for de arbejdsfunktioner, der er en del af faget samtidig med, at der også undervises i almene fag som fx dansk og engelsk.

Vekseluddannelser er altså oplæring på arbejdspladsen systematisk suppleret med skoleundervisning.

På arbejdspladsen lærer lærlingen/eleven faget, og hvordan de daglige operationer udføres. Også begrundelserne for hvorfor man i den ene situation vælger den ene metode og i den anden situation en anden læres her samt hvilke overvejelser, det er relevant at inddrage, når man træffer disse valg. Her læres ligeledes grænsefladerne til andre fag – og dermed afgrænsningen af ens eget fag - og hvilke kvalitetskrav, der stilles i det sociale samspil en produktionsproces er.

På skoleopholdene lærer eleven/lærlingen den mere teoretiske baggrund for den praksis, man har på arbejdspladserne. Skoler er gode til mere sammenhængende og systematisk at formidle et teoretisk stof. På skolerne kan man også få lejlighed til at beskæftige sig med opgaver, som optræder forholdsvis sjældent i praksis, men som er nødvendige at vide. Sidst men ikke mindst er det en del af skoleundervisningen at løfte lærlingen/eleven i de almene fag, hvad der er vigtigt både for at kunne videreuddanne sig og for at kunne udvikle sig på arbejdsmarkedet. Det er skolernes opgave at hjælpe eleverne med at løfte deres erfaringer ud af den helt praktiske sammenhæng og sætte noget teori på dem.

Det er vigtigt for at kunne tilegne sig nye metoder og procedurer samt for at deltage aktivt i innovation på arbejdspladsen. Skolerne og praktikken har forskellige opgaver i vekseluddannelserne, og det er vigtigt ikke at blande disse sammen, men have fokus på styrkerne indenfor hver sin del af uddannelsen.

Al praksis viser, at uanset hvor meget skolerne gør sig umage, er der meget lidt af det, man lærer, der kan bruges direkte i produktionen, ligesom meget af det, man lærer i praksis, kan være svært at tage med ind i klasseværelset. Men hvis man hver for sig hjælper eleven med at "oversætte" mellem de to rammer, så kan der komme ganske meget ud af det.

Lærlinge og elever er ansatte under en overenskomst

Virksomheden har altså et uddannelsesansvar og får ikke bare en lærling/elev til en lav løn. Virksomheden skal levere uddannelse af en god kvalitet til gengæld for dette. Var det ikke tilfældet, skulle lærlinge/elever jo have en almindelig ufaglært løn.

Lærlinge og elever er arbejdskraft i virksomheden og får løn efter den overenskomst, de nu hører under. Det er vigtigt for at beskytte lærlingen/eleven, da de jo på mange måder er en sårbar gruppe på arbejdsmarkedet, der let risikerer at blive misbrugt. Det er også vigtigt for at sikre, at lærlingen/eleven bliver anerkendt som et medlem af fællesskabet på arbejdspladsen og dermed bliver en kollega, der både bidrager til arbejdet og lærer.

Men de får en særlig og lavere elevlø, der typisk starter på ca. 40 % af fagets gennemsnitslø, og slutter på ca. 60-70 % af fagets gennemsnitslø (med forskelle fra fag til fag). Årsagen til denne lavere løn er netop, at virksomheden har en uddannelsesforpligtelse overfor eleverne. Det er det, der kaldes den grundlæggende handel i erhvervsuddannelserne: Uddannelse for accepten af en lav – men gradvis stigende – løn.

At man er ansat er ikke kun vigtigt, fordi man får løn og er omfattet af en overenskomst. Men lønnen er det praktiske udtryk for, at lærlingen/eleven ikke "bare" er en udenforstående tilskuer, men er en integreret del af medarbejderstaben og yder sit bidrag til produktionen. Elever og lærlinge er ikke i erhvervs- eller studiepraktik. Samtidig er lønnen med til at styrke virksomhedens motivation til at udvikle eleven/lærlingens kompetencer, da det også er økonomisk vigtigt for virksomheden, at de er i stand til at bidrage i forhold til den løn, de får.

Hvis eleven/lærlingen i stedet havde været på fx SU ville situationen have været anderledes. Eleven ville ikke være forpligtet overfor virksomheden, ud over hvad han/hun selv syntes var interessant og motiverende, og virksomheden ville ikke have nogen forpligtelse til at sikre, at eleven til stadighed udviklede sine kompetencer, da den ikke var afhængig af, at eleven skulle tjene sin løn ind. Det ville, som man ser det i visse professionsuddannelser, udvikle sig til en studiepraktik, der kun tilfældigt og begrænset bidrager til at udvikle elevens evne til at udøve faget i en praktisk sammenhæng.

Med eleven/lærlingen som en ansat i virksomheden, der deltager i produktionen, får han/hun både et ansvar og en forpligtelse, der giver motivation, målretning og meningsfuldhed i forhold til det, der skal laves.

Direkte forbundet til arbejdsmarkedet

Erhvervsuddannelserne er partsstyrede. Det vil sige, at deres indhold, deres opbygning og kravene til deres kvalitet er direkte bestemt af arbejdsmarkedets parter.

Hver enkelt erhvervsuddannelse refererer til et fagligt udvalg, hvor repræsentanter for arbejdsmarkedets parter, indenfor de brancher uddannelsen fører til beskæftigelse indenfor, sidder. Det faglige udvalg har udviklet uddannelsernes kompetencemål og opbygning, og følger den løbende for at sikre, at den fortsat lever op til arbejdsmarkedets krav.

Dette kommer konkret til udtryk i, at der årligt indsendes en udviklingsrapport fra det faglige udvalg, der vurderer udviklingen på det pågældende arbejdsmarked, og om dette giver anledning til ændringer i uddannelsen, ligesom både REU og de faglige udvalg løbende følger beskæftigelsesfrekvensen for de færdiguddannede.

Det er vigtigt i denne sammenhæng, fordi det er en væsentlig del af ”Den gode Praktikplads”, at uddannelsen giver lærlingen/eleven de rigtige kompetencer i forhold til en fremtidig beskæftigelse, og at der føres kontrol med kvaliteten af uddannelsen.

At arbejdsmarkedets parter på denne måde er centrale i at udvikle uddannelserne er, når vi sammenligner med andre lande, utrolig effektiv, hvad angår beskæftigelsen for unge nyuddannede. Danmark og de øvrige vekseldannelseslande ligger konstant i toppen hvad angår beskæftigelsen for unge mennesker og overgangen fra uddannelse til arbejdsmarkedet for elever fra erhvervsuddannelserne.

Dette er til forskel fra mange andre uddannelser, hvor disse forhold er bestemt af en uddannelsesinstitution eller evt. et ministerium. Det betyder, at disse uddannelser ofte er mere styret af, hvad der er hensigtsmæssigt for institutionen og undervisningsprocessen end af, hvad der er relevant på arbejdsmarkedet, og de opgaver der skal løses her. Dette ses bl.a. af den store dimittend arbejdsløshed, der er indenfor mange uddannelser.

At det er arbejdsmarkedets parter, der styrer uddannelserne og ikke fx et ”advisory board” eller enkelte virksomheder, og deres ønsker er ligeledes vigtige, fordi det sikrer en national genkendelighed og standard for hvad en faglært på et område kan. Enkeltvirksomheder – selv de mest ansvarlige – vil naturligt have fokus på virksomhedens egne behov og ikke se på lærlingen/elevens mulighed for at blive ansat hos et andet – evt. konkurrerende – firma. Men i et land som Danmark med stor dominans af små og mellemstore virksomheder og en arbejdsstyrke, hvor en tredjedel skifter job hvert år, vil det være problematisk, hvis den grundlæggende uddannelse af de faglærte har fokus på den enkelte virksomheds behov og ikke arbejdsmarkedet som sådan.

Samtidig har arbejdsmarkedets parter igennem de faglige udvalg ansvaret for kvaliteten af den uddannelse, der finder sted i praktikken. Dette sker først og fremmest gennem godkendelsen af virksomheder til at have lærlinge samt ved svende- eller fagprøver. De faglige udvalg kan også føre direkte tilsyn med den enkelte virksomhed. Dette sker i realiteten nok temmelig sjældent og forudsætter, at eleven gør opmærksom på, at der er problemer eller at det bliver synligt under skoleophold eller afsluttende prøver.

Samlet set er dette en styring af erhvervsuddannelserne, der efter LO’s opfattelse sikrer en stærk ramme om den gode praktikplads ved at sikre og vedligeholde uddannelsens kvalitet og relevans på arbejdsmarkedet.

Træk ved den gode praktikplads

Virksomheden har altså både ansvar for lærlingen/eleven som en medarbejder og som en, der er under uddannelse. At disse to sider spiller sammen på den rigtige måde er afgørende for, at der er tale om en god praktikplads.

Det, der mest grundlæggende kendetegner en erhvervsuddannelse, er, at det er i den virkelige produktion, at den unge lærer fagets teknikker og metoder, kommer til at afprøve de ting, som han/hun får forklaret af den oplæringsansvarlige og forstår de ting, der er lært på skolen.

Læring finder sted i forbindelse med, at eleven deltager i løsningen af de opgaver, som virksomheden har, og der er en kunde i den anden ende, der stiller krav til det produkt, der leveres uanset, om det er lavet af den dygtigste svend eller den nyeste lærling/elev. Det betyder, at der er meget på spil for lærlingen/eleven, men det betyder også, at de opgaver, der udføres, er meningsfulde og indgår i en større sammenhæng. Denne ramme for uddannelse er en af de mest effektive læringsmåder, der overhovedet findes.

At der er tale om reelle opgaver i virksomheden er også vigtigt på det sociale plan. Det betyder, at eleven/lærlingen er ansvarlig overfor sine kolleger for, hvad der laves og samtidig er det grundlaget for anerkendelse fra kollegerne. Det er her igennem, man får feedback på det, man har produceret og den motivation, det giver, at ens arbejde gør en reel forskel. Det er også her, hvor den unge opbygger en faglig identitet og kvalitetsbevidsthed som en del af en gruppe, der kan noget særligt og har standarder for, hvordan det arbejdet udføres.

Men at dette fungerer, kræver et ordentligt arbejds- og læringsmiljø. Det gælder for alle, at muligheden for at lære og udvikle sig spiller en stor rolle for et godt psykisk arbejdsmiljø, men det er særlig vigtigt for lærlinge/elever. Lærlingen/eleven er ofte den yngste og føler sig i en usikker position. Hvis han/hun ikke oplever en ordentlig tone og bliver støttet i at prøve sig selv af, vil der ikke blive lært meget. Der skal være rum for at lave fejl, prøve ting af, komme med ideer, som de erfarne kolleger måske ikke helt tror på osv. Der skal være plads til at lege og eksperimentere også selvom den overordnede sammenhæng er, at der er et stykke arbejde, der skal gøres. Det er forudsætningen for god læring.

Men med det ansvar stilles virksomheden overfor at skulle inddrage lærlingen/eleven i sin daglige produktion, så han/hun skaber en værdi, der dækker lønnen ind og samtidig finde passende opgaver og skabe rammer, der skaber gode muligheder for læring. Det betyder, at der er mindst tre aspekter, virksomheden skal tage ansvar for: gode opgaver, godt samspil med erfarne kolleger og et godt læringsmiljø.

Gode opgaver

Hvad er nu gode opgaver? Overordnet kan man vel sige, at gode opgaver er kendetegnet ved, at de er udfordrende, relevante og vigtige.

Gode opgaver er først og fremmest gode, fordi de er en del af en reel produktion. Opgaverne er ikke opfundet af pædagogiske hensyn men opstår, fordi lærlingen/eleven er en del af det sjak, der fx skal renovere en ældre villa, er en del af den gruppe, der skal arrangere en konference eller indgår i støtten til ældre medborgere i en bydel.

Det er dette, der skaber den drivkraft og motivation, at arbejdet ikke gøres for at tilfredsstille en lærer, men fordi man er med til at skabe noget, der er vigtigt for nogle andre, og man gør dette i samarbejde med kolleger. Det betyder ikke, at der ikke også kan være egentlige øvelsesopgaver på den gode praktikplads. Nogen gange kan man godt få besked på lige at prøve en ting af et par gange inden, man gør den i virkeligheden. Men det er ikke det dominerende.

De gode opgaver opstår altså som en del af den produktionsproces, som lærlingen er en del af.

Derfor kan de i mange tilfælde ikke lige passe ind i en systematisk uddannelsesplan med en bestemt progression. Derfor er det en opgave for den uddannelsesansvarlige hele tiden at være opmærksom på, hvornår der er ting, der skal løses som både passe til det lærlingen/eleven kan, og hvor den unge er i sin uddannelse.

Gode opgaver er både vigtige i processen, men også relevante for det sted eleven er i sin uddannelse. Men opgaverne må gerne have en karakter, så han/hun kun kan klare dem, hvis vedkommende står på tær. Det er, når man udfordres til grænsen – men ikke for langt – at man skal lære noget. Men ikke alt kan være udfordrende nye opgaver. Man skal man huske, at de fleste ting kan man først virkelig, hvis man har gjort den mange gange – nogen siger endda 1000 gange. I gentagelsen og rutinen ligger både udviklingen af sikkerheden og udviklingen af fornemmelsen for og følelsen af materialerne og udstyret. Det betyder, at rutineopgaver, der måske opleves kedelige, godt kan være fulde af læring. Men har lærlingen/eleven kun simple, rutine opgaver, som fx lærlinge der ”rekrutteres” fra et praktikcenter, fordi virksomheden mangler billig arbejdskraft, har det begrænset læringsmæssig værdi.

Det er en af flere grunde til, at fagbevægelsen er meget kritisk overfor virksomhedsforlagt undervisning og korte delaftaler. Disse arrangementer er oftest styret af, at virksomheden har noget simpelt men arbejdskrævende arbejde, der skal gøres. Det er der ingen faglig læringsmæssig værdi i for en lærling eller elev.

Opgaver i virksomheden bliver gode, fordi de både er vigtige for den samlede arbejdsproces og fordi de/den uddannelsesansvarlige i kraft af sin erfaring og overblik ved, at det er det rigtige for lærlingen/eleven at tage fat på nu.

Samspil med kolleger

Arbejdspladsen er ikke bare et sted, hvor lærlingen/eleven skal levere sine 7,50 timer og derefter gå hjem. Det er også lærlingen/elevens ”skolestue” – en sammenhæng, hvor læring skal finde sted. Mennesker lærer, når de løser meningsfyldte opgaver sammen med andre. Derfor er det nære samspil både med en uddannelsesansvarlig og andre kolleger ikke bare et spørgsmål om at holde styr på lærlingen/eleven og finde de rigtige opgaver. De erfarne kolleger er lærlingen/elevens læringsressource – de er så at sige deres lærebøger, powerpoint, web-sider mv.

Det er selvfølgelig vigtigt at have et nært samspil med en uddannelsesansvarlig. Det gælder både hvad angår at lære metoder, faldgruber og fif til at løse opgaverne. Det er den uddannelsesansvarlige, som eleven/lærlingen først og fremmest iagttager og efterligner. Det er også denne person, der giver tilbagemeldinger i form af ros og kritik.

Men det gælder også i forhold til at få de grundige forklaringer på, hvorfor tingene skal gøres på bestemte måder, og hvad baggrunden er for dette, nogen gange i form af at stoppe op og forklare andre gange ved, at lærlingen/eleven lytter til de overvejelser, som den uddannelsesansvarlige selv gør sig i situationen. En medarbejder kan være aldrig så erfaren og dygtig. Hvis vedkommende er den tavse type, der ikke deler sine overvejelser og tanker om opgaverne, er han/hun ikke den bedste uddannelsesansvarlige.

Men lærlingen/eleven arbejder jo sammen med og iagttager alle kollegerne på arbejdspladsen. Dermed lærer man også forskellige måder at gribe opgaverne an på, og anvende de forskellige værktøjer og metoder. Det er vigtigt for at finde sin egen faglighed. Så selvom en lærling/elev skal have plads og mulighed for selv at prøve kræfter med opgaverne, er det vigtigt, at han/hun kun i begrænset omfang overlades til sig selv og arbejder alene.

Der skal både være mulighed for og forventninger om, at man kan arbejde selvstændigt, men også mulighed for at suge faget til sig med alle sanser og trække på alle ressourcer, mens man gør dette.

Men lærlingen/eleven lærer ikke kun gennem direkte vejledning og ved at efterligne de erfarne kolleger. Det er også gennem at iagttage, hvordan der kommunikeres på arbejdspladsen mellem kolleger og med andre faggrupper, hvilke normer og standarder der i praksis gælder for arbejdets udførelse, og hvilke krav og forventninger der i øvrigt eksisterer, at eleven tilegner sig faget og udvikler en fagidentitet. Det er en af grundene til, at det er så vigtigt at være helt med i det faglige fællesskab blandt kollegerne, noget der kan være svært at realisere, hvis man kun er i virksomheden i kort tid.

Det betyder, at den gode læreplads er et sted, hvor alle kolleger betragter lærlingen/eleven som en kollega og tager et medansvar for hans/hendes læring.

Og man skal huske, at man lærer af alting, der sker. Både når man kaster sin energi i at producere en høj kvalitet, og når man ”snyder på vægten”.

Et godt læringsmiljø

Et godt arbejdsmiljø er centralt for at skabe den gode praktikplads. Hvis et ungt menneske – eller enhver anden - skal bevare det fokus, der skal til for at lære effektivt i sit arbejde er det vigtigt, at man føler sig velkommen, anerkendt og respekteret.

Et godt læringsmiljø indebærer, at ledelse og kolleger både stiller krav til lærlingen/eleven som en kollega og medarbejder, men også at de respekterer eleven/lærling, som en der er under uddannelse. Denne balance mellem at blive anerkendt og møde forventninger som et medlem af teamet og samtidig med at møde respekt for den opgave, man har, som en der er under uddannelse og skal lære faget. Lærlinge og elever kan jo lige i starten ikke bidrage med så meget og er selv meget opmærksomme på, at de kan opfattes som ”en klods om benet”. Det er vigtigt for de fleste hurtigst muligt at blive hjulpet til at lære, det der er nødvendigt for at føle, at man faktisk bidrager til det fælles arbejde.

Det er også vigtigt, at man forstår, hvad der er forventningerne på det sted hvor man arbejder og hvad man selv kan forvente. Lærlingen/eleven har ofte ikke et klart billede af hvad han/hun kan forvente af arbejdsopgaver og hvad der skal læres i perioden. Selvfølgelig følger lærlingen i en erhvervsuddannelse arbejdsopgaverne, men der er alligevel forskellige dele af faget, der skal fokus på alt efter hvor man er i uddannelsen.

På gode praktikpladser har virksomhed og lærling/elev i fællesskab afklaret dette, så man sammen arbejder med at nå de mål der er vigtige lige nu. Hvis der er tale om en førsteårs lærling/elev er det også vigtigt at afklare virksomhedens forventninger til hvordan man opfører sig og hvilke nedskrevne og udtalte regler der findes. Unge elever kommer fra skoleverdenen hvor de ikke har lært at tilpasse de regler og krav der er på en arbejdsplads.

Et godt læringsmiljø betyder selvfølgelig, at eleven lærlingen/eleven skal kunne føle sig tryk og værdsat på arbejde. Det kræver selvfølgelig ordentlig behandling fra kollegerne. Det kræver i endnu højere grad ordentlig behandling fra ledelsen. Det er svært at gå "all in" i aktiviteter, man skal lære af, hvis man er usikker på, om man fortsat har sin læreplads eller man er utryk og føler sig ubehageligt til mode pga. et groft sprog og urimeligheder fra ledelsens side.

Det kræver også, at virksomheden bakker op omkring vekseluddannelsen. Det betyder også at respektere og understøtte skoledelen af uddannelsen. Det kan selvfølgelig være irriterende, hvis lærlingen/eleven skal på skole, mens der er travlt.

Der kan også være svært at følge med i, hvad der lige er temaerne for det enkelte skoleophold. Men det er en del af de forventninger, som den enkelte elev med rimelighed kan have.

Det er jo ikke virksomheden, der gør lærlingen/eleven en tjeneste ved at give den pågældende en praktikplads, men en gensidig handlen om lav løn for uddannelse og dermed kan lærlingen/eleven forvente, at virksomheden også tager sin opgave alvorligt og sætter sig ind i hele uddannelsen.

Det er selvfølgelig altid vigtigt at kunne spørge – også en ekstra gang – uden, at kolleger eller ledelse bliver irriterede eller gør en til grin. Det er basalt, hvis man skal lære noget nyt. Lærlingen/eleven kommer jo også på arbejde med ideer og forslag, som enten kommer fra skolen eller fra hvad han/hun i øvrigt beskæftiger sig med. På den gode praktikplads lytter man også til den yngste ansatte. Nogen gange skal man have at vide, at ens idéer ikke holder, men andre gange skal man mødes med et "prøv det" – og måske sker der noget nyt. Elever og lærlinge skal have lov til at eksperimentere og afprøve ideer. Men den store forskel på virksomheden og skolen er, at i virksomheden er dette styret af, hvad der skal løses. Det skal give mening i forhold til arbejdet og faget.

Endelig hører det også til et godt læringsmiljø, at man bliver betragtet som en hel person. Der hører mange ting til at være ung, og i modsætning til mange andre typer uddannelse har man i praktikken i erhvervsuddannelserne ikke mange andre unge at snakke med. Derfor er det også vigtigt, at arbejdspladsen kan rumme, at der er svære perioder og ting i livet, der kan gøre det vanskeligt at få tingene til at hænge sammen for den unge.

Fagbevægelsen og den gode praktikplads

Ovenstående er det ideelle billede af den gode praktikplads. Dette billede gælder for mange arbejdspladser selvom, der altid kan være skønhedsfejl.

Vi er i LO opmærksomme på, at der er problemer på forskellige områder nogle steder. En af de største trusler mod at sikre gode praktikpladser og dermed gode faglærte, er de fag og virksomheder, der arbejder med at opdele praktikken i mange korte aftaler og spekulerer i delaftaler og virksomhedsforlagt undervisning.

Truslen her er, at hvis man ikke længere har den langsigtede aftale mellem elev/lærling og virksomhed svækkes de læringsmæssige styrker ved vekseluddannelserne.

Hvis en virksomhed kun er villig til at indgå en kort aftale med en elev/lærling, opnår man ikke, at lærlingen/eleven bliver en del af det kollegiale fællesskab og bliver inddraget, som en der både skal lære og bidrage til arbejdet. Risikoen er, at den unge af kollegerne opleves som en tilfældig person, der passerer igennem virksomheden, og som bare kan sættes til det ingen andre gider. Hvorfor investere i en, der er der så kort tid? Samtidig kan man ikke forvente, at lærlingen/eleven opbygger det ansvar og den forpligtelse overfor opgaverne, der er grundlaget for motivation og læring. Endelig er permanent usikkerhed det dårligste læringsmiljø, man kan forestille sig.

Der kan nævnes flere problemer. Men det korte og det lange er, at vi i LO ser med bekymring på en udvikling, der risikerer at svække kvaliteten af vekseluddannelserne afgørende. LO tror på de partsstyrede vekseluddannelser som den bedste måde at uddanne dygtige faglærte. Derfor vil vi også i de kommende arbejder på at styrke disse og fortsat styrke fokus på, hvordan kvaliteten kan løftes – på skolerne - men ikke mindst i praktikken.

Virksomhederne har uddannelsesansvaret, men parterne skal samarbejde om, at dette ansvar løftes på bedst mulig vis.

Praktikmodellen – Seks om dagen - ingredienser på vejen til den gode praktik

Af: Lene Tanggaard, Ph.d., Professor, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet

Det er et kerneelement i erhvervsuddannelserne, at de foregår som en vekselvirkning mellem skole og praktik. I den sammenhæng er oplæring af lærlinge i samarbejde med virksomheder og organisationer helt centralt. Praktikken giver eleverne mulighed for at lære som led i autentisk opgaveløsning med direkte konsekvensevaluering som et centralt karakteristiskum, mens skoler ofte er bedst egnede til at tilvejebringe eleverne en række grundfaglige kundskaber og færdigheder (Nielsen & Kvale, 2003). I praktikken opnår eleverne ideelt set erfaring og praktisk fornuft i relation til en perlerække af faglige opgaver, som løses i samarbejde med kunder og leverandører. Det er erfaringer, som de kan bringe i spil i forbindelse med opgaver på skolen. I det følgende vil jeg opridsede en række ingredienser, som er vigtige for at kunne skabe den gode praktik for alle parter, både elever, virksomheder og skoler.

Jeg samler disse i en model med seks dimensioner, der alle kan betragtes som centrale temaer i en god praktik. Det er en pointe, at der er flere ingredienser, så ansvaret for den gode praktik kan fordeles mellem de aktører, som er essentielle for opgaven. Det er både skolen, eleverne, virksomheder og de centrale myndigheder, der er involveret i opgaven, der kan gøre praktikken velfungerende og det modsatte. For afgrænsningens skyld skal det nævnes, at jeg i særlig grad vil anlægge et læringsperspektiv på problemstillingen, som det i øvrigt karakteriserer min årelange forskning på erhvervsuddannelserne (Tanggaard, 2005; 2006; Nielsen & Tanggaard, 2015).

Jeg indleder i det følgende med at opridse, hvad det vil sige at lære som led i arbejdet, som det typisk sker i en praktiksituation.

Hvad kan man lære i praktik?

I 2015 udgav jeg i samarbejde med min medforfatter Tue Juelsbo bogen *Lær*. I bogen skriver vi, at forandring i dag er et grundvilkår for organisationer, og at læreprocesser er drivkraften i disse forandringer. På en måde betyder det, at alle ansatte i en organisation eller virksomhed i det 21. århundrede er i en form for praktik, og vi citerer Umberto Eco for udsagnet om, at vi i dag er dømt til evig mesterlære. Jobindhold og opgaver i en organisation vil skifte mange gange i løbet af et helt arbejdsliv. I industrien vil ny teknologi i de kommende år helt sikkert overtage opgaver, der før krævede hænder for til gengæld at skabe nye opgaver i virksomheder. Vi skal i den sammenhæng lære for at kunne håndtere disse nye muligheder. Der er dog stadig lang vej igen, før organisationer for alvor får udnyttet de muligheder, det kan give at arbejde systematisk og analytisk med læring på alle niveauer i organisationen, og derfor er vores pointe i bogen, at der kan hentes rigtigt meget produktivitet, innovationspotentiale og motivation ved at arbejde bevidst og strategisk med arbejdspladslæringen i hverdagen.

Når jeg indleder denne artikel med ovenstående pointe om dommen til evig mesterlære, så er det for at understrege, at den gode praktik ikke blot består i, at eleven lærer. Det handler måske først og fremmest om, at skolerne og hele organisationen og virksomheden betragter sig selv som lærerende. Det er det grundvilkår, der giver de bedste muligheder for, at elever kan lære sammen med andre ansatte, der også lærer. Vi har derfor, når vi taler om den gode praktik, først og fremmest brug for dynamiske modeller for fremtidens organisationer og et udvidet læringsbegreb, hvor vi kan tage vare på dynamikken i læreprocesser, herunder det forhold, at der sker noget med resten af organisationen, mens de nyansatte lærer. Lad os se nærmere på de seks ingredienser i denne artikels model:



1. Tag læring alvorligt

Det første vigtige skridt for at skabe en god praktikplads handler om at tage læring alvorligt, at give tid og investere i oplæringen af elever. Noe, Clark og Klein (2014) viser i deres seneste publicerede oversigt over forskning i arbejdspladslæring, at det så at sige betaler sig for virksomheder at investere i medarbejdernes oplæring, fordi human kapital betinger, hvor godt en virksomhed klarer sig i en global, vidensbaseret, kreativ økonomi (Noe, Clarke & Klein, 2014). Human kapital opstår, når medarbejdernes viden, færdigheder, kunnen og andre ressourcer spiller sammen, og gør det muligt at løse eksisterende opgaver og at opfinde nye innovative forretningsområder.

Den humane kapitalform er karakteriseret ved at være emergent. Det vil sige, at den opstår, vedligeholdes og forandrer sig gennem læring. Den virksomhed, der har råd til at investere i sine medarbejders uddannelse, og som investerer i gode praktikpladser, øger den humane, sociale og kulturelle kapital, ligesom uddannelse i længden betaler sig for den enkelte. Den hastige forandring i de opgaver, der skal løses i en moderne lokal og global organisatorisk kontekst betyder netop, at organisationen skal være lærende eller agil, fordi opgaverne ændrer sig hurtigt, når eksempelvis ny teknologi eller nye organisationsformer trænger sig på. Det gør læring mere uomgængelig end nogensinde før, og derfor bør fænomenet tiltrække enhver ansvarlig leders opmærksomhed.

Noe, Clarke og Kleins artikel samler en række af de seneste ti års forskningsresultater, og deres oversigt viser, at op til 75 pct. af al den læring, som medarbejderne i en organisation oplever, er uformel og foregår som en integreret del af opgaveløsningen. Det samme gælder naturligvis for elever i praktik.

Ser vi ind bag tallene, er der forbavsende få bud på, hvordan de 70-75 pct. af læringen på jobbet skal varetages, ledes og systematiseres. Det er en graverende fejl at tro, at det hele sker af sig selv. I mine egne undersøgelser af erhvervsskoleelevers læring i praktikken var det et centralt resultat, at eleverne foretrak en form for undervisning i praksis, med svende eller mestre som forbilleder, der kunne illustrere løsninger og tilgange til opgaver, mens eleven observerede, imiterede og selv forsøgte sig med samme tilgang (Tanggaard, 2005). Progressionen i læreprocessen består derefter i, at eleven gradvist finder sine egne tilgange til opgaverne og overlades mere og mere ansvar i takt med øgede kundskaber og færdigheder. Et væsentligt element i læreprocessen er identifikationen med et fagligt forbillede, der fungerer som drivkraft for læreprocessen, at læreprocesserne er integrerede i den almindelige drift og dermed bliver autentiske, og at eleven kan mærke og registrere sin egen læring ved, at opgaverne bliver løst kompetent, og at eleven gradvist deltager mere intenst i den praksis, han eller hun oplæres i.

2. Brug håndværket

I den gode praktik er man ikke bange for at tale om håndværk, der skal læres og som kræver tid til fordybelse midt i travlheden. I fornævnte bog *Lær* hævder vi, at der er brug for håndværket og håndværkeren, samlet forstået som evnen til at dykke dybt og producere kvalitet, i det såkaldte senmoderne videnssamfund. Håndværket bruges her i bred betydning som noget, der er vigtigt, hvad enten vi er tømrere, læger, forskere, elever, studerende eller andet. Det er fordybelsen, der kan bibringe os oplevelsen af tilhørsforhold og engagement og dermed også livsglæde.

Dertil kommer, at det måske også er det, der gør, at en organisation og et samfund kan forblive fleksibelt, omstillingsparat og bæredygtigt. Vi hævder i bogen, at vi fejrer alt for mange potentielle talenter, mens det er håndværkeren, der holder vores organisationer sammen over tid. De fleste mennesker har brug for at være stolte af at være gode til noget bestemt, og her er praktikken et oplagt sted, hvor eleverne kan øve sig i at blive gode, også gennem den relevante gentagelse af bestemte faglige procedurer. Naturligvis skal eleverne ikke fastholdes i bestemte opgaver, der forhindrer dem i læringsmæssig progression, men vi skal omvendt ikke være bange for rutiner, der kan oparbejde den mestring, der er grundlaget for at kunne improvisere. Mestring kan dog forhindres, hvis håndværkeren ikke lærer at styre sit engagement. Man skal lære at bruge sin optagethed af "sagen selv" konstruktivt. Perfektionstrang kan eksempelvis forhindre en i at arbejde godt. Oplæring skal derfor også fokusere på, hvordan man som elev lærer at kultivere et engagement konstruktivt.

Mere generelt vil et vist mål af mestring og specialisering for den enkelte elev måske forhindre, at han eller hun bliver overflødig, når organisationen skal slankes. Dem helt uden håndværk kan blive tabere i fremtidens samfund, fordi de i virkeligheden er de mindst omstillingsparate, og det er svært hurtigt at erstatte særlige former for ekspertise.

Når håndværk og mestring er en vej til fleksibilitet, og en træning i fordybelse også kan kultivere en vis evne til fleksibilitet, så er der brug for fortsatte studier af, hvordan man organiserer læring, der fremmer mestring. Det hører bl.a. ind under det, Brinkmann (2006) i en introduktion til Dewey kalder for en fællesskabets pædagogik.

Her fungerer den historiske erfaring som horisont eller autoritet i forhold til muligheden for at få nye erfaringer. Det giver, ifølge Brinkmann, mening at se på læring som en form for mesterlære og på lærerens rolle som en form for mester, hvor erfaring, viden og autoritet fungerer som retningsledende for dannelsen af personlig erfaring og mening.

Samtidig med dette betoner Dewey, at vi lærer ved at gøre, gennem praktisk udforskning og feedback fra andre. Her er således en pædagogik, der, hvis den forvaltes rigtig, kan være en vej mod mestring, menneskelig trivsel, livsglæde og dannelse. Sansen for god kvalitet og for godt arbejde og viden om, hvad det kræver at blive god til noget, læres gennem opdragelse og træning. Denne pædagogik er måske mere påkrævet end nogensinde før, hvis der også skal være muligheder for dem, der gerne vil arbejde, men som det endnu ikke er lykkedes at blive uddannet og trænet med mestring og specialisering for øje.

3. Arbejd med talentmiljøer

Den tredje ingrediens i den gode praktik, som jeg vil fremhæve her, handler om at kunne arbejde med talentmiljøer. Ser vi nærmere på talentbegrebet, så lever vi i en tid, der i høj grad fejrer forestillingen om det individuelle talent. Når vi hiver en amerikansk managementbog ned fra hylden i lufthavnen, så er den stadig fyldt med historier om de enere, der lykkedes (ofte til trods for svære kår) qua særlige personlighedstræk, høj intelligens, vedholdenhed og evnen til at komme på de gode ideer. Denne fortælling og fejringen af eneren og det exceptionelle har efterhånden bredt sig over det meste af den vestlige verden, og vi indretter vores skoler, universiteter og organisationers talentprogrammer herefter.

Der oprettes særlige talentpuljer, klasser og forløb for de særligt dygtige, også på erhvervsuddannelserne, og hverdagen og de ordinære medarbejdere skubbes lidt i baggrunden.

I en dansk kontekst er det lidt af et nybrud, at vi overhovedet tør tale om talenter, da vi overvejende bryster os af stor lighed og sjældent fejrer forskelle. At være lige behøver dog ikke at implicere, at vi skal være ens, og nogle er mere talentfulde end andre, ofte fordi de har øvet sig længe på det, de er blevet gode til. Derfor er det væsentligt at være opmærksom på de læreprocesser, som selv 'store talenter' er en del af for at kunne begå sig i specifikke kontekster. Vi skal dog måske snarere fokusere på de smarte kontekster, der kan få alle medarbejdere og elever til at lære mest muligt. I forbindelse med en række foredrag om læringsmiljøer, som jeg har stået for de seneste to år i regi af Tekniq, Installatørernes Organisation, fik jeg særligt øje på mestrenes eller mentorernes store betydning for, at talenter udfolder sig.

El- og VVS-branchen har store aktuelle udfordringer med at rekruttere og fastholde lærlinge og forudser, at der snart bliver mangel på faglært arbejdskraft. Derfor har de sat en række initiativer i gang, og et af dem er temadage med fokus på talentudvikling og gode læringsmiljøer. På et af temamøderne vakte en udtalelse fra en 80-årig tidligere mester og æresmedlem vores opmærksomhed.

Vi havde bedt de tilstedeværende mestre om kort at reflektere over eksempler på velfungerende læreprocesser i forbindelse med det at have lærlinge. Den 80-årige rakte hånden i vejret og fortalte, at han for nylig havde samlet sine syv tidligere lærlinge og i den forbindelse havde spurgt dem om, hvad de havde syntes om hans måde at være mester på. Her havde de syv svaret, at det afgørende var tilliden, de følte: "Din tillid til os og derigennem vores tillid til, at vi kunne lære noget af dig."

Lektor i nordisk ved Aarhus Universitet, Hans Hauge, har i et essay om sin egen tid som studerende ved universitetet i Aarhus under blandt andre professor Løgstrup, omtalt dette som den dobbelte tillid. Den dobbelte tillid handler på den ene side om lærerens tillid til, at eleverne vil lære noget, og på den anden side om elevernes tillid til, at lærerne kan lære dem noget. Her er læring at forstå som alt andet end neutral kognitiv vidensoverførsel, men er snarere integreret i opbygning af relationer over tid. Vi skal derfor gå fra at fokusere på rått talent til at kigge på motivation og læring.

Det bygger på en relationel gentænkning af talentbegrebet, hvor vi understreger, hvor vigtigt det er, at talenterne får mulighed for at bringe egne kompetencer i spil sammen med andre. Disse relationer kan styrkes, hvis vi fokuserer på at skabe talentfulde miljøer, hvor vi går fra et individfokus til i højere grad at fokusere på hele organisationen og på alle elevers muligheder. Vi er stadig præget af sportsmetaforer, når vi tænker talent, og får måske øje på dem, der scorer flest mål og rager mest op i landskabet, men organisationens mest værdifulde talenter og kulturbærere er måske ikke de mest oplagte og synlige. De viser sig i langt højere grad, når miljøet er præget af læring, tillid og ansvar, og når de får lov til at udfoldes i samspil og i konkrete opgaver. Hvis læringsdagsordenen bliver central i vores arbejde med talenter og talentfulde miljøer, højner vi samtidig chancen for, at alle bliver så dygtige som muligt, og at de dygtige medarbejdere både bliver længere i organisationen, og at de efterfølgende fungerer som ambassadører, når de bevæger sig videre.

4. Få specialisterne til at lære fra sig

En god praktik er helt afhængig af gode læremestre, der er interesserede i at lære fra sig og som har tid og ressourcer til dette. Derfor skal praktiksteder interessere sig for, hvordan de kan hjælpe med til at de erfarnes viden, kunnen og færdigheder kan blive til gavn for nye elever. Det interessante er, at dømmekraft, praktisk fornuft og dyb viden, som ofte karakteriserer de erfarne medarbejdere, hele tiden opstår og udøves i relationer. Disse kompetencer er i en konstant tilblivelsesproces snarere end at være noget passivt, man kan læne sig op ad. Derfor er oplæring af elever ikke alene en proces, hvor de erfarne giver noget videre til eleverne, men også en proces, hvor de erfarne selv bliver skarpere. Der sker der noget med både elever og den, der lærer op i løbet af en læreproces. Eksperter og specialister, der forestår oplæring af talenterne, lærer også noget af at skulle lære fra sig. Det sker dog sjældent uden udfordringer. Mange specialister holder nidkært på deres viden og lader kun sjældent andre få indblik i og deltage i deres praksis.

Det kan være udfordrende at lære fra sig til nye 'lærlinge' og sætte ord på sin praksis, når man er vant til langt hen ad vejen at arbejde intuitiv og holistisk i sin tilgang til opgaver. Det kan også være udfordrende at blive ved med at lære og videreudvikle sin egen praksis, hvis der ikke er støttefunktioner til stede og fokus på dette i organisationen. Hvis man ikke er udadvendt som specialist eller mester og inviterer andre ind i sin praksis, risikerer man, at ens ekspertise ikke overføres til andre.

Samtidig risikerer man, at ens arbejde ikke bliver genstand for den kritik, der kan være en forudsætning for videreudvikling. Man får ikke lejlighed til at dele ud af sin viden i et fagligt fællesskab.

Da jeg som led min i Ph.d.-afhandling fulgte en række elektronikfagteknikeres praktikforløb konstaterede jeg, at eleverne var meget opmærksomme på, hvilke svende og 'mestre', der var gode til at lære fra sig (Tanggaard, 2005).

Det var typisk svende, der var i stand til at fortælle om egen praksis, og som inviterede eleverne ind i en læreproces, hvor de kunne imitere, efterprøve en eksisterende fremgangsmåde, selv afprøve lignende faglige handlinger og efterfølgende få feedback på disse. Det kræver en investering i tid, og et fokus på, at oplæringsopgaverne kræver opmærksomhed, men samtidig er det måske netop også her, at svendene selv lærer mest. Det er ofte, når man skal fortælle andre, hvad man kan, at man opdager, hvor langt egne kompetencer rækker. Det kan også være, at elevens feedback og reaktioner på oplæringen er anledning til, at man selv kan få gode ideer og kan bidrage til at korrigere egen praksis. Hvis man rent organisatorisk ikke har fokus på denne vigtige opgave, er der stor sandsynlighed for, at man ender med at fokusere mere ensidigt på drift og de umiddelbare opgaver.

5. Brug evaluering formativt

Hvis elever i en praktik skal lære mest muligt, er det oplagt at se nærmere på, hvordan man belønner dette. Når vi taler læring, kan vi ikke undgå at tale evaluering. Hvilke tegn på læring skal vi lede efter, og hvordan kan vi tage pejlinger af vores retning og sikre os, at medarbejdere både trives og lærer undervejs på rejsen?

En generel definition af evaluering kunne lyde således: Evaluering er den systematiske opsamling af resultater af en given indsats, der kan have så forskellige mål som kontrol, dokumentation, læring, organisationsudvikling og opsamling af viden (Foss Hansen, 2001). I læringsoptik er evaluering funktionel, når den er med til at ændre forudsætninger for at handle. Evaluering er støttende og anerkendende, når den rettes mod at forbedre elevens deltagelse i praksis, og det centrale er, at evalueringspraksis rent faktisk evaluerer de læreprocesser, vi har interesse i at fremme. Det er ikke altid tilfældet. I forskellige situationer og i praksis 'konstrueres' forskellige former for evaluering, som igen skaber forudsætninger for forskellige måder at lære på.

Studier af læreprocesser forbundet til evaluering viser, at jo mere komplekse læreprocesser, vi ønsker at fremme, desto flere evalueringsstrenger har vi brug for at kunne spille på (Beckman & Barry, 2007). En elev i praktik skal ikke blot opøve rutine og mestring af bestemte faglige opgaver, men skal også ofte være i stand til at arbejde i tværfaglige teams på arbejdspladsen, kommunikere med kunder og kunne evaluere egne arbejdsprocesser og om nødvendigt ændre disse i takt med opgaverne. Det interessante er, hvordan man lærer elever at mestre denne samarbejdsorienterede, fleksible og kreative praksis. Når man belønner eller giver feedback til medarbejdere i en organisation, så anvendes ofte udprægede individualiserede evalueringsformer.

Måske får den enkelte en bonus eller bliver vurderet på individuelle færdigheder. I virkelighedens verden er det dog sjældent tilstrækkeligt at kunne noget alene. Her viser vores kompetencer sig ofte at være kontekstafhængige. Vi er afhængige af gode kollegaer, adgang til udfordrende og meningsfulde opgaver og en støt stigende sværhedsgrad, hvis vi vil lære mere.

For at kunne fremme disse læreprocesser blandt elever, kan vi være nødt til at tage den eksisterende evalueringspraksis op til revision.

Vi kan have brug for at kunne gå fra rent opsamlende og retrospektive evalueringer til mere formative evalueringer. I førnævnte Ph.d.-afhandling undersøgte jeg netop evaluering, og det var tydeligt, at eleverne havde stor læringsmæssig gevinst af de formative evalueringer, fordi de gav eleverne mulighed for at korrigere egne handlinger via feedback fra svende, mestre og andre elever, imens de løste opgaverne (Tanggaard & Elmholt, 2008).

De summative evalueringer gør status, men de peger sjældent fremad og udvikler ikke praksis og kompetencer direkte. De formative evalueringer udvikler kompetencer *samtidig* med, at disse evalueres. Hvis vores hverdag er præget af omstillinger og skiftende vilkår på næsten alle fronter, er der brug for dynamiske former for evaluering. Disse peger fremad i tid og kan hjælpe elever til at udvikle de kompetencer, evalueringen viser, der kan være brug for at fremme.

Vi skal samtidig gøre det klart, hvorfor vi evaluerer. Vil vi kontrollere, teste, give feedback, motivere eller selektere?

Jo større klarhed over formålet, desto større chance for at fremme de former for læring, vi ønsker at fremme. Det er derfor en vigtig pointe, at evaluering på ingen måde er et neutralt redskab.

Evaluering og læreprocesser vil altid stå i forbindelse med hinanden: Evaluering former menneskers handlemuligheder og deres forståelse for, hvad der tæller som evidens, læring og fremskridt – hvad der er fair, og hvad der er retfærdigt (Moss, Pullin, Paul Gee, & Haertel, 2005). En god praktik handler helt klart om at tage evaluering alvorligt og om at overveje, om der er brug for at bevæge sig i retning af mere formative evalueringspraksisser.

6. Klæd eleverne på til at arbejde med innovationsprojekter

De fleste organisationer er i dag præget af ganske store forandringer qua en hastig accelererende teknologisk og samfundsmæssig udvikling. Nye regler, nye tekniske standarder, ny teknologi, konkurrence, nye krav til finansiering af projekter og nye spillere kommer på banen med accelererende hastighed. Den digitale udvikling og globaliseringen er to aktuelle eksempler på, hvordan kravene til moderne virksomheder og organisationer ændres og accentueres. Det betyder også, at den gode praktik i en sådan kontekst handler om at klæde eleverne på til kunne forholde sig til stadige ændringer og til selv at kunne arbejde med innovationsprojekter. Innovation kan defineres som en multifaseproces, hvor det gælder om at differentiere sig i et marked enten økonomisk eller socialt (Baregheh, Rowley & Sambrook, 2009). Her er der en række hensyn at tage.

Meget tyder på, at organisationer har brug for både en fast base af inkrementelle innovationer og en legeplads for de radikale innovationer – plus et helt kontinuum af afarter derimellem. De fleste organisationer bruger imidlertid flest ressourcer på inkrementel innovation.

Jeg laver i øjeblikket et forskningsprojekt på den danske vandpumpe- og vandteknologivirksomhed Grundfos i Bjerringbro, og hvis vi skal tage dem som eksempel, så har de som virksomhed brug for et kontinuerligt fokus på inkrementel innovation; små variationer på eksisterende pumper for at kunne servicere et eksisterende marked – der skal eksempelvis udvikles stadigt stærkere vandpumper til stadigt større skyskrabere – men der er også brug for den mere risikobetonede radikale innovation, hvor helt nye markedsområder afsøges. Det kan være den nyskabelse, der repræsenterer et kvalitativt ryk i det fremtidige marked, hvor konkurrenterne for alvor overhales, men hvor der også er stor risiko for, at ressourcerne er spildte, fordi det alligevel ikke lykkes.

Når man fokuserer på innovation i oplæringen af elever, så handler det om mindst to ting. For det første kan man dagligt i oplæringen vælge at fokusere på at lære eleverne at have opmærksomhed på, hvordan de kan bruge egne faglige kompetencer på nyskabende måder i relation til konkrete opgaver og i det hele taget.

Man kan give gode eksempler på, hvordan innovation er opstået i praksis, hvilken betydning de faglærte har i den forbindelse og i det hele taget fortælle de gode historier om, hvordan innovation ser ud i gulvhøjde. Man kan dog også fokusere på at få elevernes viden og kompetencer i spil, således at det at have elever i sig selv kan blive den gode anledning til nytænkning og nye praksisser. Som nævnt i afsnittet om specialisterne, så er det ikke blot elever, der lærer noget, når de læres op af erfarne. Processen går også den modsatte vej, hvor den erfarne selv bliver inspireret og fagligt skarpere undervejs. Det betyder, at det at have elever i sig selv kan repræsentere en innovativ åbning for virksomheden, fordi eleverne bringer nye horisonter, ny viden og nye færdigheder med sig ind i organisationen.

Måske er de digitalt indfødte lige præcis dem, der skal bringe virksomhederne ind i den digitale tidsalder, for nu at tage et konkret eksempel.

Jeg har i flere sammenhænge beskrevet, hvordan kreativitet og innovation netop bør betragtes som menneskelige praksisser, der kan læres, og at det handler om at kunne vende tingene på hovedet, se andre vinkler, udfordre eksisterende tænke- og handlemåder, genbruge eksisterende praksisser, lave synteser mellem to hidtidigt ikke forbundne praksisser og naturligvis også at analysere, hvad der konkret er brug for (Tanggaard, 2008). I praktikken handler det for mig at se om at give eleverne mulighed for at eksperimentere, prøve sig frem, lave faglige prøvehandling og at lære, hvordan innovation ser ud, når det fungerer i den konkrete branche og fagområde, eleven skal fungere indenfor, men det handler mindst lige så meget om at åbne sig for de nye verdener, som de nye bringer med sig ind i organisationen.

Konklusion

Denne lille artikel har præsenteret en praktikmodel med seks ingredienser i den gode praktik. Det er seks ingredienser, som man bør tage hensyn til i tilrettelæggelsen og den konkrete gennemførelse af den gode praktik.

Det er en model, der har primært sigte på de læreprocesser, der er centrale i den gode praktik, mens jeg har fokuseret mindre på mere strukturelle aspekter.

Det gælder eksempelvis, hvordan skolen kan tilrettelægge undervisning, så det spiller sammen med elevernes praktikophold, økonomiske belønningsmodeller for praktikstederne osv.

Mit fokus har været at indkredse de forhold, der har betydning for, at eleverne lærer mest muligt, når de er i praktik. Eller med andre ord: de aspekter, som praktikstederne selv kan gøre noget ved. Ofte gør vi det modsatte: vi fokuserer på det, de andre skulle have gjort bedre.

Jeg har i erhvervsuddannelsessammenhænge ofte hørt beklagelser gående på, at hvis bare folkeskolen eller forældrene for den sags skyld gjorde deres arbejde bedre, så ville der ikke være nogen problemer. Det er helt rigtigt, at der er mange grundforudsætninger, der skal være til stede for, at eleverne kan lære noget, men hvis alle fokuserer på det, de andre gør galt, så sker der ikke meget nyt. Derfor er pointen her at fokusere på det, praktikstederne selv kan gøre i relation til elevernes læreprocesser.

Referencer

Baregheh, A. Rowley, J. & Sambrook, S. (2009), Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47 (8).

Beckman, S.L., & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50 (1): 25–55.

Brinkmann, S. (2006). *John Dewey – en introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
Hauge, H. (2011). *Uren Pædagogik*. Aarhus: Forlaget Klim

- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab*. København: Akademisk forlag.
- Foss Hansen, Hanne (2001). Evaluering: Teori og praksis i designprocessen. *Nordiske Organisationsstudier*, 3 (3): 43-62.
- Moss, P.A., Pullin, D., Paul Gee, J. & Haertel, E.H. (2005). The idea of testing: Psychometric and sociocultural perspectives. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 3 (2): 63-83
- Noe, R.A., Clarke, A.D.M. & Klein, H.J. (2014). Learning in the Twenty-First Century Workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1: 245-75.
- Tanggaard, L. (2005). Collaborative Teaching and Learning at the Workplace. *Journal of Vocational Education and Training*. Vol. 57, No. 1, 109-121
- Tanggaard, L. (2006). *Læring og identitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2008). *Kreativitet skal læres*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Tanggaard, L. (2014). Eleverne, kreativiteten, innovationen. *Eleverne i erhvervsuddannelserne*. Torben Strøner (red.). Vol. 1 1. udg. Munksgård Danmark.
- Tanggaard, L. & Elmholdt, E. (2008). Assessment in Practice – an inspiration from apprenticeship. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 52. no. 1, 97-116.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2015) Dropping out and a crisis of trust. *Nordic Psychology* (online). Vol. 67, Nr. 2, 4, 06.2015, s. 154-167
- Tanggaard, L. & Juelsbo, T. (2015). *Lær*: København: Gyldendahl.

Det gode læringsmiljø i praktikken

Af: Christian Helms Jørgensen, professor mso og PhD, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Når der stilles spørgsmål om, hvordan læring i praktikken i erhvervsuddannelserne kan forbedres, så kan der med fordel hentes inspiration fra den bredere forskning i læring i arbejdslivet. Denne forskning omfatter ikke kun elever og lærlinge¹, men interesserer sig mere generelt for betingelserne for at lære i arbejdet, på arbejdspladsen og arbejdslivet. Udgangspunktet for meget af denne forskning er, at det meste af den læring som foregår på arbejdspladsen, ikke er planlagt og formaliseret, men sker utilsigtet og uformelt. Læringen er en sideeffekt af at medarbejderne løser arbejdsopgaver, arbejder med nye teknologier, samarbejder med nye kolleger med andre fagligheder, eller på anden måde håndterer de mange hastige forandringer, der finder sted i arbejdslivet. I stigende grad indfører virksomhederne også formaliseret oplæring, instruktion og kompetenceudvikling, men undersøgelser peger på, at hovedparten af arbejdslivets læreprocesser sker spontant og uplanlagt (Sawchuk 2011). Det hænger sammen med, at virksomhedernes mål, til forskel fra uddannelsesinstitutioner, er, at producere, konkurrere og skabe overskud, ikke at uddanne og oplære de ansatte.

Når der alligevel er en øget interesse for læring på arbejdspladsen, skyldes det dels, at virksomhederne i stigende grad ser medarbejdernes engagement, læring og kreativitet som en afgørende ressource. Samtidigt tilbyder de konstante forandringer og moderniseringer af produktionen de ansatte nye læringsmuligheder. Spørgsmålet er så, hvis det meste læring foregår uformelt og uden (op)lærere, læreplan og lærestof, hvordan vi skal forstå betingelserne for denne læring? Begrebet *læringsmiljø* er udviklet både for at undersøge, hvilke potentialer der findes for læring i arbejdslivet, og til intervention for at forbedre vilkårene for læring i arbejdet (Billett 2002; Fuller & Unwin 2004; Jørgensen & Warring 2004). Begrebet indgår således også i flere overenskomster og aftaler om kompetenceudvikling på arbejdsmarkedet.

Begrebet læringsmiljø er også velegnet til at belyse betingelserne for læring i praktikken i en erhvervsuddannelse. Det særlige ved praktikken er, at det på en og samme tid er et *arbejde* og del af en *uddannelse*. Lærlingen deltager under praktikken i løsningen af opgaver på arbejdspladsen i samarbejde med andre ansatte, men samtidigt er praktikken en central del af uddannelsen. Det betyder, at praktikvirksomheden ikke blot skal udgøre et godt læringsmiljø i almindelighed, men også at det tilbyder hele bredden af fagligt relevante læringsmuligheder, som en erhvervsuddannelse kræver. Praktikken indgår som en del af en samlet erhvervsfaglig uddannelse, det vil sige, at praktikken skal spille sammen med uddannelsens skoledel. Man kan sige, at praktikken skal indgå som en del af et sammenhængende læringsmiljø for uddannelsen.

¹ I det følgende anvendes ”elev” som den generelle betegnelse, og ikke ”lærling”.

I denne artikel vil jeg pege på nogle centrale dimensioner i et godt læringsmiljø i praktikken i en erhvervsuddannelse. Det gør jeg med det forbehold, at læringsmiljøet på en byggeplads, i hjemmeplejen og i en frisørsalon er meget forskellige.

På tværs af disse forskelle findes der nogle fælles betingelser, som skaber gode muligheder for læring for eleverne.

Beskrivelsen er delt i to, henholdsvis det tekniske-organisatoriske læringsmiljø og det sociale læringsmiljø. Til slut i artiklen vil jeg desuden pege på nogle erfaringer fra andre landes erhvervsuddannelser, som kan være inspiration til forbedring af praktikken. Det handler især om tiltag som kan styrke sammenhængen mellem skole og praktik, som er en af svaghederne i de danske erhvervsuddannelser.

Læringsmiljøer i praktikken

Når vi vil undersøge praktikvirksomheden som et læringsmiljø, så ser vi efter de *læringsressourcer*, der findes på arbejdspladsen, og som eleven kan interagere med og trække på. Læringsressourcer kan være både materialer, teknologier, mennesker og tekster. Man kan sammenligne læringsmiljøet med arbejdsmiljøet, der nok er forskelligt i forskellige brancher, men hvor der er nogle fælles kendetegn ved et godt arbejdsmiljø. Et godt arbejdsmiljø er en forudsætning for, at der er et godt læringsmiljø, og ikke mindst et godt psykisk arbejdsmiljø. En undersøgelse af lærlinge og elevers psykiske arbejdsmiljø viste for eksempel, at næsten 80 % af alle elever er tilfredse med det psykiske arbejdsmiljø (COWI 2009). De forhold i praktikvirksomheden som eleverne tillægger mest vægt i forhold til det psykiske arbejdsmiljø er anerkendelse, respekt, en retfærdig behandling og socialt fællesskab.

Et godt læringsmiljø kræver andet og mere end et godt arbejdsmiljø. Et læringsmiljø kan desuden være godt på nogle områder og dårligt på andre områder. Derfor er der behov for et flerdimensionelt begreb om læringsmiljøet. Desuden kan læring foregå på forskellige måder, forenklet sagt som enten en *tilpasnings-*orienteret læring eller en *udviklings-*orienteret læring (Ellström 2011). En tilpasnings-orienteret læring består i at imitere de erfarne kolleger, og tilegne sig en bestemt viden og tilpasse sig de givne normer på arbejdspladsen. For eleven omfatter en tilpasnings-orienteret læring blandt andet en disciplinering eller opdragelse til arbejdspladsens normer. Til forskel herfra indebærer den udviklings-orienterede læring en aktiv eksperimentering, en praktisk afprøvning af nye metoder og en selvstændig og kritisk bearbejdning af den eksisterende viden. Et godt læringsmiljø giver mulighed for begge typer af læring i overensstemmelse med elevens behov og beredskab for læring. Hvis der er for meget af den tilpasnings-orienterede læring, får eleven ikke mulighed for udvikling af en selvstændig fagprofessionel kompetence. Hvis der er for meget af den udviklings-orienterede læring, kan det skabe usikkerhed og overbelaste eleven og resultere i, at eleven mangler nogle af fagets grundlæggende færdigheder.

Der er behov for et differentieret begreb om læringsmiljø, som kan bruges i praksis til at vurdere, udvikle og forbedre forskellige sider af læringsmiljøet. Ligesom der er flere typer af arbejdsmiljø (fysisk/psykisk), så findes der flere typer af læringsmiljøer: Først og fremmest et *teknisk-organisatorisk* læringsmiljø og et *socialt* læringsmiljø.

Jeg vil i det følgende pege på nogle vigtige dimensioner i det teknisk-organisatoriske læringsmiljø og i det sociale læringsmiljø, som kan bidrage positivt til elevens læring i praktikken.

Praktikkens læringsmiljøer	
Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø	Det sociale læringsmiljø
<ul style="list-style-type: none"> • Arbejdets indhold og mening • Faglig bredde og variation • Autonomi i arbejdet • Tid og mellemrum i arbejdet 	<ul style="list-style-type: none"> • Adgang til at udvikle en fagidentitet • Deltagelse i faglige fællesskaber • Adgang til personlig og social dannelse • At forbinde praktisk erfaring med teoretisk forståelse • Læringsmiljøet resonans og rummelighed • En professionel oplærer

Det teknisk-organisatoriske læringsmiljø

Mulighederne for læring i praktikken afhænger af arbejdets indhold, af hvordan arbejdet er organiseret og af hvilke teknologier der anvendes. Disse faktorer afgør, hvilke ressourcer for læring eleven har adgang til, og dermed hvad der kan læres i praktikken. Det er dog ikke teknologien eller arbejdspladsens organisationsstruktur i sig selv, der skaber læring. Det afgørende er, hvordan eleven oplever arbejdet, og hvilken betydning arbejdet har for eleven. Læringsmiljøet må derfor undersøges med udgangspunkt i dets oplevelseskvaliteter for eleverne. Nogle mekanikerelever ser det for eksempel som et positivt tegn på faglighed at blive indsmurt i olie og snavs, mens det af andre elever opleves ubehageligt og negativt (Jørgensen 2016). På trods af sådanne individuelle forskelle er der dog nogle fælles dimensioner, som fremmer mulighederne for læring i praktikken. Nogle af dem vil jeg her pege på. Det skal ikke forstås som nogen udtømmende oversigt, men som nogle vigtige dimensioner. Afhængig af branche og virksomhed kan andre forhold være vigtige.

Mening i arbejdet

Først og fremmest skal arbejdet opleves som *meningsfuldt* af eleven. Arbejdet kan have mening på mange forskellige måder. Den umiddelbare betydning er, at eleven tjener sin egen løn og oplever anerkendelse for sit arbejde. Desuden er det for eleven vigtigt at indgå i en kollektiv aktivitet, som har betydning for andre, at udfolde sine skabende kræfter, at indgå i sociale fællesskaber, og at få en faglig identitet og status. Selvom eleven har valgt sit fag og praktikvirksomheden ud fra sin interesse, så kan der være sider af arbejdet, som opleves som meningsløse og uforståelige. Derfor er det vigtigt, at forklare eleven betydningen af de opgaver som eleven får, og at gøre dem forståelige. Hvorfor er for eksempel overholdelse af bestemte regler og normer vigtige for kvaliteten, kunderne eller brugerne.

Som ny i en virksomhed eller institution kan det være uoverskueligt for eleven at forstå, hvordan de enkelte led i produktionskæden hænger sammen, for eksempel hvordan kvalitetskrav i første del af kæden påvirker arbejdet i de sidste led. Nogle af de regler, som de erfarne medarbejdere opfatter som indlysende, kan være uforståelige og meningsløse for eleven, særligt hvis det indebærer besværligt og ensformigt arbejde.

Derfor er det vigtigt, at eleven ikke blot sættes til at løse forskellige opgaver, men at alle omkring eleven bidrager til at forklare eleven betydningen af disse opgaver, blandt andet hvad det betyder, hvis arbejdet ikke udføres efter de givne faglige standarder.

Det kan for eksempel ske ved, at eleven jævnligt besøger andre afdelinger i praktikvirksomheden og har kontakt med kunder og brugere. Mere alment handler det om at indføre eleven i fagets kultur og normer. Det kan gøre opgaverne mere meningsfulde for eleven og øge elevens ansvarlighed for det samlede resultat af produktionen.

Faglig bredde og variation

En anden dimension i praktikkens gode læringsmiljø er at give adgang til *brede og sammenhængende faglige opgaver*. I starten af praktikken kan eleven kun varetage enkle og begrænsede opgaver, men det er afgørende, at eleven ikke i længere tid fastholdes i enkle og rutineprægede opgaver. I mange brancher har det været en strategi at effektivisere produktionen ved at opdele og specialisere arbejdet, så det har mistet sin bredde og alsidighed. Selvom det fortsat gælder i nogle brancher, så er tendensen de seneste årtier gået i modsat retning, nemlig mod en øget brug af bredt kvalificerede fagprofessionelle, der kan løse mange forskellige opgaver.

Et læringsmiljø som udvikler sådanne kompetencer kræver en systematisk brug af en oplæringsplan, som sikrer, at eleven kommer hele vejen rundt i opgaverne. Men to ud af tre praktikvirksomheder har ikke orienteret sig i Elevplan og kender ikke elevens uddannelsesplan (EVA 2013). En tredjedel af eleverne mener ikke, at praktikvirksomheden har lavet en plan for praktikforløbet, og en anden tredjedel svarer, at de ikke ved, om der er en plan (COWI 2009). Selvom der kan være sket forbedringer siden 2009, understreger det behovet for en stærkere støtte til systematisering af oplæringen og til både praktikvirksomheders og skolers brug af logbøger, elevplan og praktikerklæringer, og til en løbende bedømmelse af hvilke praktikmål eleven har opnået.

Mange virksomheder bliver stadig mere specialiserede, så de har vanskeligere ved at tilbyde hele den brede vifte af kompetencer, som indgår i en erhvervsuddannelse. Forsøgene siden 1970'erne med at etablere kombinationspraktik har ikke været nogen succes (Undervisningsministeriet 2015). Der er tegn på at praktikcentre mere effektivt kan bidrage til, at eleverne skifter mellem flere forskellige praktikvirksomheder for at sikre den faglige bredde i oplæringen. Sidst i artiklen vil jeg pege på nogle initiativer i udlandet, som kan være inspiration til at sikre denne bredde.

Autonomi i arbejdet

Forudsætningen for at eleven kan indgå i udviklings-orienterede læreprocesser er, at arbejdet tilbyder en vis grad af autonomi. Det vil sige, at eleven får nogle frihedsgrader i forhold til løsningen af en arbejdsopgave. Hvis ikke eleven får et spillerum i arbejdet til selv at afprøve og udvikle, så bliver der kun plads til imitation og tilpasning til den forud givne praksis.

Hvis eleven skal lære at tage et selvstændigt ansvar for sit arbejde, skal eleven gives en vis grad af indflydelse på eget arbejde. Det kan ske ved, at eleven gradvist får tildelt muligheder for selv at definere opgaven, rækkefølgen af opgaver, vælge arbejdsmetoder og gennemføre og vurdere resultater – med mulighed for at trække på erfarne kollegers støtte. Autonomi i arbejdet er en forudsætning for, at eleven gradvist kan udvikle den selvstændighed som kendetegner en fagprofessionel, som kan udøve et fagligt skøn i løsningen af en opgave. Det er dog ikke i sig selv tilstrækkeligt.

Hvis eleven ikke blot skal lære *hvordan* en opgave skal udføres, men også *hvorfor*, så kræver det udvikling af teoretisk indsigt og analytisk tænkning. Den læres som regel bedst, når eleven er frigjort fra arbejdets handletvang, og har tid og rum til at bearbejde faglige problemstillinger med brug af teori i en erhvervsskole. Noget af det vigtigste eleverne kan lære af praktikken, kan læres når eleven er på afstand af praktikken. Samspillet mellem skole og virksomhedspraktik er derfor afgørende for, at eleven kan lære af praktikken på et højere niveau, blandt andet ved at reflektere over sine erfaringer i praktikken. Da koblingen mellem praktik og skole er en af erhvervsuddannelsernes svagheder, er der behov for at overveje nye tiltag, der kan forbedre samspillet. Sidst i artiklen vil jeg pege på nogle initiativer til at forbedre dette samspil.

Tid og mellemrum i arbejdet

Elevens læring i praktikken finder sted i forbindelse med udøvelse af den faglige praksis. Eleven kan her træne sin sikkerhed i udøvelsen af arbejdet under varierende vilkår, forbedre sit praktiske håndelag og udvide sin beherskelse af fagets mange discipliner.

Læringen sker i direkte forbindelse med elevens interaktioner med materialer, teknologier, brugere og kunder. Eleven lærer ved at gøre – og lærer at gøre, det vil sige, lærer at udføre opgaverne. Denne enkle form for læring *i praksis* er grundlæggende for udviklingen af faglig kompetence, men kun første skridt. Næste skridt består i at lære *af praksis* ved at vurdere og diskutere processen, få respons og reflektere over opgaveløsningen, samt ved at planlægge hvordan den kan forbedres. Ofte sætter produktionspres og tidsnød dog grænser for hvordan og hvor meget, eleven kan bearbejde sine egne erfaringer og gøre brug af kollegers erfaringer. Det kræver, at der er tid og mellemrum i arbejdsdagen. Det er en af udfordringerne ved at praktikken både er arbejde og uddannelse. Behovet for at eleven skal arbejde og producere kan begrænse elevens muligheder for at eksperimentere og reflektere, og for at eleven udvikler sine erfaringer i samspil med andre ansatte i praktikvirksomheden.

Heri adskiller elevens situation sig ikke fra andre ansatte, men eleven har behov for mere tid og flere mellemrum i arbejdet til at lære på et højere niveau end blot ved at øve og praktisere.

Forskning i læring i arbejdslivet peger på, at vigtige læreprocesser ofte finder sted i tilfældige, uformelle mellemrum på arbejdspladsen og i arbejdsdagen, hvor der opstår refleksionsrum i mødet med andre (Mulcahy 2011; Solomon m.fl. 2006). Det er typisk i skæringspunkter mellem arbejdssituationen og andre sociale situationer uden for arbejdet, for eksempel ved kaffemaskinen, i træningscentret eller på vej hjem i bilen med en kollega. Da disse mellemrum udgør et vigtigt tredje læringsmiljø ved siden af arbejdsplads og skole, er det vigtigt, at der er mulighed for, at de kan opstå og trives i hverdagen.

Det kan både ske ved at etablere fysiske ”melletrum” (pauserum), hvor ansatte kan mødes på tværs af fag og opgaver, og ved at ledelsen støtter en læringskultur, der anerkender, at tid og rum til ”pauser” og uformel snak er en vigtig del af et godt læringsmiljø – både for eleverne og de erfarne medarbejdere.

Det sociale læringsmiljø

At udvikle en fagidentitet og blive til en fagperson

De formelle rammer og regler omkring erhvervsuddannelserne har primært fokus på de faglige læringsmål, som er betingelsen for at kunne fungere som kvalificeret fagperson inden for området. Uddannelsesordningerne består for eksempel typisk af en liste med faglige kompetencemål som skal opnås gennem praktikken.

Den fagligt-tekniske side af elevens læring er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for eleven får lyst til at fortsætte sin karriere inden for faget efter afslutning af læretiden. Derudover kræves, at eleven støttes i en personlig udvikling der medfører, at eleven identificerer sig med sit fag og udvikler en faglig identitet. At eleven ser sig selv som en tømrer, kok eller frisør. At gennemføre en erhvervsuddannelse handler ikke kun om at lære *noget*, men også om at blive til *nogen*.

Det handler om at opleve en faglig stolthed, selvtillid og arbejdsglæde, et tilhørsforhold til fagområdet, og at se sig selv som del af et fagligt fællesskab både på selve arbejdspladsen og bredere på arbejdsmarkedet. For eleven har praktikken en større realitetsværdi end skolen. De tilbringer længere tid i praktikken end i skolen, og derfor har praktikken en større betydning end skolen for elevernes faglige identitetsudvikling. I praktikken er de ansat og tjener en løn som de øvrige medarbejdere, og i praktikken har deres arbejde en helt konkret betydning for andre mennesker: Virksomheden, deres kolleger, kunder, brugere eller borgere.

En central dimension af det gode læringsmiljø i praktikken er, at det tilbyder eleven at udvikle en faglig identitet. Den faglige identitet har to dimensioner: En subjektiv og en social. Den subjektive dimension handler om, at eleven føler sig som en frisør eller mekaniker og identificerer sig som sådan. Den sociale dimension handler om, at eleven indgår i et fagligt fællesskab og af andre bliver identificeret som en fagperson. Dette fællesskab kan være både formelt, primært i form af den faglige organisation, og uformelt i form af lokale arbejds- og interesse-fællesskaber. Mange undersøgelser peger på, at det først og fremmest er i praktikken, at eleverne udvikler en faglig identitet (Tanggaard 2004; Smistrup 2004).

Men for mange elever har den faglige identitet også rødder længere tilbage deres liv. I et studium af et hold mekanikerelever gennem de første to år af deres uddannelse viste, at de næsten alle havde en tilknytning til faget gennem deres familie, venner og øvrige sociale miljø. Deres vej ind i mekanikerfaget var gået gennem de erfaringer, som de fik del i gennem deres familie og gennem deres egne erfaringer med knallerter, biler og anden mekanik (Jørgensen 2016). De elever der klarer sig bedst i erhvervsuddannelserne er ikke de elever, hvis forældre har en lang videregående uddannelse, men elever hvis forældre selv har en erhvervsuddannelse (DCUM, 2006; EVA, 2009).

Det kan blandt andet forklares med, at disse elever, gennem familien, har nogle konkrete fremtidsforestillinger og billeder af, hvad faget indebærer. De har også et kendskab til fagkulturen og vilkårene på branchens arbejdspladser, som de for eksempel har opnået gennem forældrenes arbejde.

Det er dog langt fra alle elever, som har et forhåndskendskab til faget og en spirende fagidentitet.

Som følge af de seneste årtiers stærke vækst i tilgangen til gymnasiet, har der været fokus på ”*gymnasiefremmede*” unge, som har vanskeligheder ved at begå sig i gymnasiet (Ulriksen, m.fl. 2009). Tilsvarende har erhvervsuddannelserne modtaget mange ”*erhvervsfremmede*” elever, som har vanskeligheder med at klare sig på erhvervsuddannelserne, fordi de kun har svage og uklare forestillinger om, hvad faget indebærer (Louw, 2013). De henter deres forestillinger og forventninger til erhvervsuddannelserne fra andre kilder end familien, blandt andet fra mediernes billeder af kokke, tømrere, konditorer og gartnere. Disse elever har dermed svagere forudsætninger for udvikling af en faglig identitet, end de elever som kommer fra faglærte familier.

En vellykket praktik forudsætter, at elevens faglige talent og potentiale matcher de krav som virksomheden stiller. Den gode praktik forudsætter også at der er en rimelig overensstemmelse mellem de forventninger som eleven har til faget, og de muligheder som virksomheden tilbyder eleven. De vilkår og læringsmuligheder som praktikken tilbyder eleven, skal give mening i forhold til de interesser, forventninger og forestillinger som driver eleven. Ellers er der risiko for, at eleven bliver skuffet, mister lysten og afbryder uddannelsen.

Studier af praktikken viser, at der ved siden af den formelle læreplan for de enkelte fag findes en række uformelle forventninger, som skal opfyldes for at blive anerkendt som en god fagperson. I frisørfaget handler det for eksempel om elevens udseende, udstråling og fremtoning, måde at tale på, kendskab til modetendenser, og ikke mindst at demonstrere en tydelig interesse for faget. Frisørmestre og frisørlærere identificerer elever som lever op til disse forventninger, som ”*frisørtyper*”. Disse elever bliver mødt med positive forventninger og har lettere adgang til opmærksomhed fra lærerne og til praktikpladser, mens elever som ikke har disse kompetencer, sorteres fra (Hvidtved 2013). Tilsvarende uformelle kompetencekrav er beskrevet i andre fag, som for eksempel bankfaget (Smistrup 2004), detailhandel (Reegaard 2015), mekaniker (Hansen 2010) og tømrer (Louw 2013).

For de ”erhvervsfremmede” elever kan det være vanskeligt at afkode fagets forventninger og normer for at blive anerkendt som en rigtig eller dygtig fagperson. De har derfor behov for støtte til at forstå og håndtere fagets normer. Denne støtte kan gives af en professionel oplærer eller af en mentor uden for praktikvirksomheden, for eksempel en opsøgende lærer fra praktikcentret som jævnligt mødes med elev og oplærer i praktikvirksomheden. Samtidig er der behov for, at læringsmiljøet i praktikken åbner sig, for den stigende andel af ”erhvervsfremmede” elever som kommer med andre forventninger, end dem elever tidligere medbragte.

Adgang til faglige fællesskaber

Mens erhvervsskolen tilbyder et fællesskab med andre elever og en identitet som ”elev”, så giver praktikken eleven adgang til deltagelse i et arbejdsfællesskab med andre fagpersoner og til en faglig arbejdsidentitet. Når eleven starter i praktikken bevæger de sig ud af skoleverdenen og ind i arbejdslivet i en position som en kommende fagperson (frisør, tømrer). De får mulighed for at indtræde i en, for eleven, meningsfuld arbejdsbiografi, at indgå i et fagligt fællesskab og at indleve sig i den kulturelle verden som erhvervsfaget repræsenterer.

I praktikken kan eleven indgå i et samarbejde med erfarne fagpersoner, og de kan indgå i en produktionsproces, der har værdi både for virksomheden og for brugere af de produkter og services som eleven bidrager til. Praktikken gør det muligt for eleverne at opleve selvværd ved at deltage i autentiske arbejdsopgaver med værdi for kolleger, kunder og klienter, og for at opnå et socialt tilhørsforhold i et arbejdsfællesskab. Udvikling af en stærk fagidentitet er ikke kun af betydning for elevens personlige selvværd, men er også vigtig for samfundet, fordi den udvikler kollektive normer for kvalitet i arbejdet gennem fagenes normer for dygtighed og god praksis.

Ved siden af de faglige læringsmål der er opstillet for praktikken, så har praktikken også en mere ”skjult læreplan”. Eleven skal lære at indgå i en social og kulturel orden med særlige omgangsformer og normer. Ofte bliver det betragtet som et større problem på arbejdspladsen, hvis eleven ikke lærer det, end hvis der er problemer med at lære nogle faglige kompetencer. En fordel i den danske praktik er, at eleven normalt forbliver i den samme praktikvirksomhed i flere år og dermed har gode muligheder for at blive del i arbejdspladsens faglige fællesskaber. Det er vanskeligere i den svenske model, hvor eleven er i praktik i kortere tid og ikke er ansat i virksomheden.

En svaghed ved den eksisterende praktikordning er, at de unges adgang til læring i praktik er begrænset og selektiv. En del af eleverne må opgive at finde en praktikplads og afbryder uddannelsen, mens andre henvises til skolepraktik.

Desuden er der en stærk skævhed i medhensyn til køn og etnicitet i adgangen til at virksomhedspraktik. Minoriteter har betydeligt vanskeligere ved at få adgang til praktik end majoriteten inden for faget. Omkring halvdelen af alle erhvervsuddannelser er enkønnede i den forstand, at over 90 % af eleverne har samme køn. Kvinder har for eksempel ofte kun adgang til traditionelle mandefag, hvis de underlægger sig den mandlige omgangsform og fagkultur. Det indebærer, at læringsmiljøet i praktikvirksomheder i de enkønnede fag ikke er særligt rummeligt (Møller og Vagle 2014; Jørgensen 2016).

En af de mandlige mekanikerlærlinge som vi interviewede om kvinders adgang sagde: ”- Der bli’r da slået en bøvs, for det er jo ude på værkstedet, ikke. Det bliver der sgu ikke taget hensyn til, det gør der ikke. Der må de bare finde sig i det. Det er jo ikke normalt, at piger er mekanikere, så det må de bare finde sig i, hvis de endelig er der.” Tilsvarende refererede nogle af mekanikerlærlingene nogle fordomsfulde holdninger til etniske minoriteter i praktikvirksomhederne, som også er dokumenteret tidligere (Slot 2008). Det er holdninger som medvirker til, at minoriteter både med hensyn til køn og etnicitet er klart underrepræsenteret i praktikken.

Derimod er minoriteterne stærkt overrepræsenteret i skolepraktikken – og i frafaldsstatistikken (Jensen & Andersen 2011). Der er generelt ikke tegn på, at disse skævheder i praktikken bliver mindre.

Det er ikke kun et problem for de minoriteter, som ikke får plads til at lære i virksomhedspraktik. Det er også et problem for majoriteten, fordi det bidrager til det stereotype billede af, hvad det vil sige at være mekaniker eller frisør. Derved begrænses fagets mangfoldighed og rummelighed. Den gode praktik er derfor kendetegnet ved, at praktikvirksomheden arbejder for mangfoldighed med hensyn til køn og etnicitet både blandt medarbejderne generelt og blandt eleverne.

Det handler ikke kun om at give adgang for minoriteter med hensyn til køn og etnicitet, men også om at sikre et socialt læringsmiljø, der er inkluderende og tolerant.

Erfaringen fra den norske bilbranche viser, at det i fag med meget ringe tradition for minoriteter forudsætter, at organisationerne i branchen aktivt tager initiativer for at rekruttere minoriteter og for at sikre, at de bliver fastholdt (Møller og Vagle 2014). Det er en fordel at være flere elever samtidigt i en praktikvirksomhed, fordi det skaber et trygt rum for eleverne, hvor de kan lære af hinanden og støtte hinanden i forhold til de udfordringer, de oplever i forhold til de erfarne medarbejdere og ledelsen (Harrebye m.fl. 2006).

Adgang til personlig og social dannelse

I praktikken kan eleven få oplevelsen af at sætte sig varige aftryk på sin omverden, hvad enten det er ved at yde personlig pleje til en borger eller ved at deltage i at opføre en bygning. Når eleven omdanner og omskaber sine omgivelser, så danner og omskaber eleven også sig selv. Gennem arbejdet lærer eleven om sig selv, og lærer sine styrker og begrænsninger at kende. Arbejdet er en måde at udtrykke sig på, at afprøve og udfolde sine potentialer, at udvikle sit selvværd og at opleve hvad man kan, og hvem man er. I den forstand kan læring i praktik være personligt dannende. Generelt har erhvervsuddannelserne og især læring i praktikken fokus på snævre, fagspecifikke kompetencer. Denne fokusering på målbare kompetencer skygger ofte for den bredere personlige og sociale dannelse, som eleven kan udvikle i praktikken.

Der er lidt af et paradoks i de danske erhvervsuddannelser: To tredjedele af uddannelsestiden foregår som praktisk oplæring i specifikke arbejdsopgaver i en enkelt praktikvirksomhed. Alligevel giver erhvervsuddannelserne mulighed for en efterfølgende høj mobilitet på arbejdsmarkedet.

Hvordan er det muligt for mekanikere og kontoruddannede at gøre karriere ved at bevæge sig ind på helt andre faglige områder, end det de er uddannet til? Forklaringen ligger blandt andet i, at der gennem læring i praktikken udvikles nogle almene, sociale og personlige kompetencer, som har en generelt værdi på arbejdsmarkedet. Eleven lærer at vise hensyn og begå sig socialt, at indgå i forpligtende arbejdsfællesskaber, at planlægge og organisere en samlet arbejdsproces, og at tage et ansvar for overholdelse af kvalitetskrav og etiske krav til arbejdet. Dermed er det klart, at læring i praktikken kan bidrage til elevernes personlige udvikling, deres udvikling af selvstændighed og ansvarlighed, og til en social og etisk orientering i arbejdet, kort sagt, en personlig og social dannelse.

Den faglige identitet, som erhvervsfagene kan tilbyde, handler ikke kun om at være anerkendt i det lokale arbejdsfællesskab i praktikvirksomheden. Praktikken kan også bidrage til udvikling af elevens samfundsborgerskab i kraft af, at eleven gennem arbejdet forstår sig selv som del af et større økonomiske kredsløb og af samfundets fælles "husholdning", og derved udvikler en social ansvarlighed. Når eleven udvikler en fagidentitet, handler det ikke kun om eleven selv, men også om at identificere sig med det større sociale fællesskab gennem faget: Som social- og sundhedsassistent eller tømrer har eleven en betydning for andre og et ansvar for andre.

Ansvarer gælder både de konkrete modtagere af produkter og services, og det samfund som eleven gennem arbejdet er med til at skabe og genskabe: Et godt velfærdssamfund og gode boliger. Den gode praktik giver eleven mulighed for en sådan personlig og social dannelse.

At forbinde praktisk erfaring med teoretisk forståelse

En fagprofessionel kompetence kan ikke udvikles alene gennem en skolebaseret uddannelse, fordi en betydelig del af fagligheden bygger på erfaringsbaseret og praktisk kundskab. Men omvendt kan den fagprofessionelle kompetence ikke udvikles alene gennem praktik. Det forudsætter en stærk teoretisk vidensbase, hvis eleven skal lære at planlægge og organisere sit arbejde selvstændigt og med en høj kvalitet.

Praktikvirksomheden kan give adgang til et rigt læringsmiljø med mange spændende enkeltopgaver og varierede oplevelser.

Men hvis ikke praktikkens konkrete og lokale læreprocesser sættes i sammenhæng med teoretisk viden og analytisk kompetence, er der risiko for, at praktikken blot skaber en ophobning af løsrevne og ureflekterede erfaringer med udførelse af praktiske opgaver.

Virksomhedspraktikken er ikke oplæring med henblik på at arbejde i en virksomhed, det er led i at lære et helt erhvervsfag. Erhvervsfaget er en *helhed* af viden, færdigheder og kompetencer som betyder, at den fagprofessionelle kan arbejde selvstændigt ud fra en bred og sammenhængende vidensbase. Den erfarne fagperson kan mere end blot at løse en række forud definerede opgaver efter en givet forskrift. Fagpersonen kan også på egen hånd identificere nye opgaver i en kompleks situation, og finde de mest velegnede måder at løse dem på (Eraut 2004). Denne overordnede kompetence er forbundet med udøvelsen af et fagligt skøn eller en professionel vurdering i en unik og kompleks situation. Det kræver en bred teoretisk baseret forståelse af årsager, sammenhænge og baggrunde for den konkrete praksis.

Det særlige ved oplæring af unge på en arbejdsplads i Danmark er, til forskel fra de fleste andre lande, at den finder sted som led i en vekseluddannelse. Den skolebaserede og den arbejdsbaserede læring indgår i én sammenhængende uddannelse.

Det meste af elevens læring sker i praktikvirksomheden, men læringen er ikke bundet til denne kontekst, men indgår som del af en sammenhængende faglig kompetence. De specifikke kompetencer, som eleven lærer på arbejdspladsen, har værdi og relevans på tværs af virksomheder inden for et bredere fagområde. Denne både brede og høje kompetenceprofil betyder, at faglærte i Danmark har en stor selvstændighed og store dispositionsmuligheder i arbejdet sammenlignet med tilsvarende beskæftigede i andre lande (Edlund & Grönlund 2010).

Kombination af praktisk og teoretisk viden giver den faglærte gode forudsætninger for at forbinde planlægningsarbejde, udviklingsarbejde og produktionsarbejde. Det er opgaver, som i andre lande er fordelt på forskellige faggrupper.

At udvikle en sådan bred fagprofessionel kompetence forudsætter, at elevens praktiske erfaringer systematisk bliver bearbejdet og sat i forbindelse med teoretiske begrundelser og forståelser (Berner 2010). Målet er, at praktikken af eleven opleves som en del et sammenhængende læringsmiljø i uddannelsen, hvor forskellige typer af viden bliver forbundet.

Et godt eksempel på hvordan skole og praktik kan skabe et fælles læringsmiljø er gennem *praktikum*-modellen, hvor praktikvirksomhed, elev og skole samarbejder om en fælles opgave (Koch & Lundsgaard 2000). Det faglige udvalg for malerne har for eksempel i 2008 indskrevet praktikum i uddannelsesordningen. I hovedforløbet er der indlagt to projektopgaver, som eleven arbejder med i praktikken, og efterfølgende bearbejder og præsenterer på skoleforløbet sammen med en repræsentant fra virksomheden. Der er behov for at udvikle flere af den type læringsmiljøer på tværs af skole og praktik. Det kan her være nyttigt at skelne mellem elevens læring *i praktikken* og læring *af praktikken*. Skoleopholdene under hovedforløbet kan ses som mellemrum i praktikken, som giver eleven mulighed for at bearbejde og udvikle hændelser og oplevelser fra praktikken.

I skolen kan eleverne lære *af* praktikken ved at udvikle en mere sammenhængende helhedsforståelse, ved at opnå teoretisk indsigt i praktikkens hændelser og ved at forbinde den lokale praktik med den større samfunds rammer.

Det kan ske ved, at de diskuterer deres egen praktik med andre elevers læring i andre praktikvirksomheder, ved at få teoretiske og analytiske begreber til at forstå de arbejdsprocesser, hvori de har deltaget i praktikken, og ved at få en bredere forståelse af den sociale kontekst for praktikken, for eksempel internationalisering, miljøregulering og arbejdsmarkedsforhold. Både lærere og andre elever i skolen kan være læremestre for elevernes læring *fra* praktikken. Flere skoler har for eksempel arbejdet med at bruge mobiltelefon-kamera til at inddrage erhvervsskolens lærere i løsning af opgaver i praktikvirksomheden (Gleerup 2012).

For mange elever fungerer skoleopholdene som et læringsmiljø, ikke blot i kraft af undervisningen, men også ved at eleverne her kan udveksle og bearbejde erfaringer med praktikken på tværs af forskellige praktikvirksomheder. Det handler både om at få kendskab til andre arbejdsmetoder og teknologier, om at lære om de vilkår som andre elever har, og om deres forhold til kolleger og ledere (Tanggaard 2006). Det kan være en vigtig støtte til elevernes afklaring af den ofte uklare mellemposition, de har som både medarbejder og elev, og dermed støtte eleverne i at tage ansvar for at lære noget i praktikken.

Læringsmiljøet resonans og rummelighed

En erhvervsuddannelse omfatter mange forskellige typer af arbejdsopgaver, som kan have forskellige betydninger for eleverne.

Et fag kan udøves på mange forskellige måder, og eleverne kan identificere sig med forskellige sider af arbejdet, og faget kan indgå på forskellig måde i elevernes personlige livsprojekter (Virtanen m.fl. 2008). For eksempel har butiksfaget (detailhandel) forskellige betydninger for den enkelte elev. Nogle elever har en *konsum*-orienteret fagidentitet orienteret mod særlige produkter (eksempelvis tøj), andre elever har en *service*-orienteret fagidentitet med vægt på relationen til kunderne, og atter andre har en *karriere*-orienteret fagidentitet (Reegaard 2015). Tilsvarende indeholder for eksempel frisørfaget flere forskellige dimensioner af arbejde (Klope 2015). Det er et *håndværksmæssigt* arbejde, som kræver praktisk sans, teknik, håndelag, føling med forskellige hårtyper og erfaring med mange forskellige slags frisyrer. For nogle elever er denne side af arbejdet det centrale for deres faglige identitet.

En anden dimension i faget er det *æstetiske* arbejde, som handler om både frisørens eget udseende, sprog og kropssprog og om frisørens smag og fornemmelse for stil og mode i forhold til behandlingen af kundens hår. Denne dimension er central i dyre frisørsaloner med høj status, og i de modeprægede dele af branchen. Frisøren udfører desuden et *relationelt* arbejde i forhold til kunden ved at lytte og forstå kundens ønsker og behov hvilket kræver empati og social kompetence. Endelig er frisørarbejdet også et *emotionelt* arbejde, hvor frisøren kan sælge sig selv som person, skabe netværk og optræde venligt og omsorgsfuldt i forhold til kundens ønske om at bruge frisøren som samtalepartner.

Med udgangspunkt i frisørfagets sammensatte karakter kan eleverne udvikle forskellige fagidentiteter afhængig af deres baggrund, interesser og fremtidsforestillinger. Klope (2015) har i sin undersøgelse identificeret fem forskellige typer af fagidentiteter i frisørfaget. Den ene er en traditionel *lønarbejder-identitet* der først og fremmest er orienteret mod at få et fast arbejde og at tjene gode penge som faglært lønarbejder. Denne fagidentitet findes blandt andet hos kvinder, hvor hjemmearbejdet med familie og børn fylder i hverdagen.

Den anden er en *karriere-orienteret* fagidentitet, som er orienteret mod den mere prestigefyldte del af branchen, og som kan se frisørarbejdet som en vej ind i den glamourøse del af modeverdenen. Frisører med denne fagidentitet ser mere sig selv som hårkunstnere end som almindelig håndværkere. Der er også frisørelever som orienterer sig mod en videregående uddannelse efter en frisør-uddannelse, og som ser frisørfaget som en mulighed for et godt studenterjob ved siden af studiet. En tredje type fagidentitet er *relations-orienteret* og fremhæver kontakten og dialogen med kunden som det afgørende i faget. Fagligheden ligger især i at lytte til kunden og opbygge et tillidsforhold for at kunne rådgive og coache kunder, der bruger frisøren som en neutral samtalepartner.

Endelig er en stor del af frisøreleverne *selvstændigheds-orienterede*, og ser det at blive frisør som ensbetydende med at få deres egen salon. De fem forskellige typer af fagidentiteter er her fremstillet som rene idealtyper, men i praksis er de blandet og forbundet. Typisk vil den enkelte frisør genkende sig selv i flere af dem. Samtidig er der dog betydelig forskelle på hvilke dimensioner af faget, der dominerer i den enkelte frisørs faglige identitet.

Hensigten med disse eksempler er at pege på to kendetegn for læringsmiljøet i den gode praktik, nemlig *resonans* og *rummelighed*.

Den første pointe om resonans har udgangspunkt i at unge møder erhvervsfagene med meget forskellige forventninger og orienteringer. Der er mange tegn på, at elevernes forventninger er blevet mere differentierede over tid, og at der i dag er flere elever som er ”erhvervsfremmede”, og som kun har få og indirekte erfaringer med faget, inden de starter.

De kommer således med meget forskellige erfaringer, og de møder praktikken med forskellige idealforestillinger. En vellykket praktik afhænger derfor af, om eleven oplever, at der er en genklang, en resonans, i praktikvirksomhedens læringsmiljø for elevens forestillinger og interesser.

Det betyder ikke, at læringsmiljøet skal være en direkte spejling af disse forestillinger, men at virksomheden tilbyder et rum, hvor de bliver hørt og bearbejdet. Der skal skabes et produktivt spændingsforhold mellem elevens forestillinger, og de muligheder som tilbydes i den enkelte praktikvirksomhed.

Den anden pointe om rummelighed tager udgangspunkt i, at et erhvervsfag kan rumme flere forskellige typer af fagidentiteter, og at man kan være fagligt dygtig på forskellige måder. Som frisør kan man for eksempel enten være en dygtig håndværker, en kreativ hårkunstner, en tillidsskabende samtalepartner, en selvstændig erhvervsdrivende eller en god ”almindelig frisør”. Derfor skal der i den gode praktik være en rummelighed, i forhold til at elever som fagpersoner kan udvikle forskellige faglige identiteter. Det kan for eksempel ske ved at eleven vejledes af forskellige oplærere og dermed kan spejle sig i forskellige rollemodeller.

En professionel oplærer

Eleverne kan lære af alle de kolleger, de arbejder sammen med, både fra kolleger inden for det fag som de bliver oplært i, og fra kolleger med helt andre fagligheder på andre niveauer i praktikvirksomheden. Eleverne lærer også gennem mødet med virksomhedernes kunder, partnere og leverandører, eller institutionernes beboere, borgere og patienter. Den centrale person er dog oplæreren – og i nogle virksomheder den oplæringsansvarlige i virksomheden.

Oplæreren (instruktøren, træneren, praktikvejlederen, læresvenden) er den som i praksis står for oplæringen af eleven, og som instruerer, vejleder og demonstrerer for eleven hvordan opgaverne løses, og som vurderer, kommenterer og giver feedback til eleven. Den oplæringsansvarlige er den, som har ansvaret for, at eleven trives socialt, og at elevens oplæring er fagligt sammenhængende og dækkende i forhold til praktikmålene gennem hele den typisk flerårige periode, som eleven tilbringer i praktikvirksomheden. Derfor er det afgørende for en god praktik, at især oplæreren er dygtig, ikke kun fagligt, men også pædagogisk, som oplærer.

Erfarne medarbejdere, der er faglige eksperter og gode til deres fag, er ikke nødvendigvis gode til at oplære elever. Særligt ikke hvis eleverne er meget yngre end oplæreren, og hvis eleven har en helt anden baggrund og en anden tilgang til faget end oplæreren. Det faglige og det pædagogiske er to forskellige kvaliteter, som begge er nødvendige for at være en god oplærer. Den faglige professionalisme kan give en stor autoritet hos kolleger og blandt eleverne.

Men formidlingen af denne faglighed kræver særlige sociale, kulturelle og personlige kompetencer for at kunne indleve sig i elevernes verden og elevernes tilgang til faget (Bjerre & Cort & Hansen 2004). Der er potentiale for en forbedring af kvaliteten af oplæring i praktikken ved at oplærernes pædagogiske kompetencer forbedres, primært gennem systematisk uddannelse af oplærerne. Det kan bringe den pædagogiske professionalitet hos oplærerne bedre i overensstemmelse med de krav som en god oplæring stiller, og med de øgede krav som erhvervsskolernes lærere skal leve op til.

Det er sandsynligt, at indførelsen af nogle minimums-standarder til den pædagogiske kompetence hos oplærerne vil bidrage til at reducere frafaldet fra hovedforløbet, hvor én ud af hver femte elev falder fra.

Internationale inspirationer til kvalitet i praktikken

Oplæringskontorer i Norge – ”the missing link” mellem skole og praktik

Det er en svaghed ved organiseringen af praktikken i de danske erhvervsuddannelser, at det overvejende overlades til den enkelte elev og den enkelte praktikvirksomhed at finde hinanden. Desuden overlades det ofte også til eleven selv at skabe sammenhæng mellem skole og praktik i hovedforløbet (EVA 2013). Oplæringskontorerne i Norge udgør et inspirerende eksempel, på institutionel innovation der fungerer som bindeled mellem skole og virksomheder. Oplæringskontorerne formidler praktikpladser, er partner i praktikaftalerne, superviserer oplæringen og lærlingenes uddannelsesplaner og støtter elevernes læring i praktikken – blandt andet gennem brugerundersøgelser og systematiske interviews med elever under praktikken. Oplæringskontorer (også kaldet ”*oplæringsringe*”) repræsenterer lokale virksomheders fælles og langsigtede interesser i at sikre et tilstrækkeligt udbud af faglært arbejdskraft af høj kvalitet (Bowman 2005).

Kontorerne er oprettet og organiseret af virksomhederne og har et medansvar for at sikre, at der er uddannelsespladser, som svarer til behovet på arbejdsmarkedet og til de unges uddannelsesvalg. To tredjedele af praktikpladserne i Norge formidles via oplæringskontorerne (Høst & Michelsen 2014). Oplæringskontorerne er et eksempel på en løsning, hvor virksomhederne kollektivt og sammen med skoler og fylkeskommunerne støtter kvaliteten af praktikken og koordinerer fordelingen af elever og praktikpladser.

Opgaven løses på institutionelt niveau, frem for situationen i Danmark, hvor ansvaret primært ligger hos den enkelte elev.

Prøver i praktikken i Finland

De finske erhvervsuddannelser har ligesom de svenske primært været skolebaserede, men de seneste 15 år er de gennem reformer blevet knyttet tættere til arbejdsmarkedet. Et af tiltagene er indførelsen af *prøver i praktikken* (”*skills demonstration*”) (Stenström 2009; Mahlamäki-Kultanen 2006). Både svendepøven og en række prøver undervejs i uddannelsen tilrettelægges som praktisk opgaveløsning i en praktikvirksomhed i et samarbejde mellem skole, elev og virksomhed. Prøverne gennemføres med udgangspunkt i vejledninger udarbejdet for hvert fagområde omhandlende de kompetencemål, som skal prøves og bedømmelseskriterierne.

Bedømmelsen foregår som en 360 graders vurdering, der omfatter både arbejdsmetoder, problemløsning, arbejdsprocesser og resultater samt den relevante viden. Oplæreren i praktikvirksomheden og en lærer fra erhvervsskolen er bedømmere, eventuelt sammen med andre personer fra arbejdspladsen. Eleven deltager aktivt gennem selv-evaluering af planlægning, tilrettelæggelse og løsning af opgaven. Den endelige vurdering sker på baggrund af en dialog mellem oplærerens, lærerens og elevens egen bedømmelse af præstationen. Fordelen ved denne form for prøver er, at bedømmelsen tager udgangspunkt i en aktuel og realistisk opgave i branchen. Desuden bidrager den til, at uddannelsen af elever bliver opfattet som en fælles opgave for praktikvirksomhed og erhvervsskole.

Trepartssamtaler i Sverige

De svenske ungdomsuddannelser har siden 1970'erne været organiseret som en gymnasial enhedsskole, hvori erhvervsuddannelserne var integreret som overvejende skolebaserede uddannelser. Efter mange års forsøg med erhvervsuddannelser som de danske, indførtes i 2011 en ny lærlingeuddannelse baseret på virksomhedspraktik. For at sikre en helhed og kvalitet i uddannelsen indførtes et krav om regelmæssige *trepartsamtaler* som en fast bestanddel af alle uddannelser (Lagström 2012). Trepartsamtalerne omfatter læreren fra erhvervsskolen, oplæreren og eleven. I nogle tilfælde omfatter samtalerne også en repræsentant for det faglige udvalg ("*lärlingsrådsrepresentant*") og en leder i praktikvirksomheden (den praktikansvarlige) (SOU:75 2010).

Gennem trepartsamtalerne skabes en direkte personlig kontakt mellem oplærer og lærer, hvilket bidrager til en god sammenhæng mellem skole og praktikvirksomhed. Trepartsamtalerne skal finde sted regelmæssigt i praktikvirksomheden – i praksis varierer det mellem nul gange og tre gange per halvår. Samtalerne tager udgangspunkt i elevens uddannelsesplan og de givne læringsmål for praktikken. Formålet er at sikre kvaliteten og alsidigheden i oplæringen, ved at vurdere elevens læring siden sidst og ved at planlægge den fremtidige oplæring i virksomheden. I forbindelse med lærerens besøg i praktikvirksomheden kan læreren supervisere eleven i forbindelse med, at eleven arbejder med faglige opgaver. Læreren kan også gennemføre et separat interview med eleven om elevens trivsel og progression under praktikken.

Oplæringsforbund i Schweiz: En ny form for kombinationspraktik

En interessant innovation i forhold til organisering af virksomhedspraktik kan findes i de schweiziske oplæringsforbund ("*Lehrbetriebsverbund*"), som består af et antal virksomheder, der supplerer hinanden med hensyn til de opgaver og kompetencer, de kan tilbyde lærlingene (www.lehrbetriebsverbund.ch). På den måde kan selv meget specialiserede virksomheder bidrage til at fastholde et stort udbud af praktikpladser inden for anerkendte erhvervsuddannelser.

Eleven indgår kontrakt med hovedvirksomheden, som så indgår aftaler med de øvrige virksomheder. Desuden kan der være tilknyttet en ekstern partner (en skole eller brancheorganisation), som varetager de administrative opgaver med planlægning, koordinering og støtte til virksomhederne samt arbejdet med at inddrage nye virksomheder i forbundet. Eleven har en fast kontaktperson fra den ansvarlige virksomhed gennem hele forløbet. Oplæringsforbund giver virksomhederne en større fleksibilitet med hensyn til, hvor lang en periode de forpligter sig til oplæring af elever.

Oplæringsforbundet bidrager til kvalitetsudvikling i de deltagende virksomheder i form af uddannelse af oplærere, forberedelse af svendeprøver, o.l. Eleverne opnår en mere alsidig oplæring ved at skifte mellem flere specialiserede virksomheder, og der bliver etableret lærepladser i virksomheder som er for specialiserede til at ansætte lærlinge alene (Imdorf & Leemann 2012).

Litteraturliste

Berner, Boel(2010). Crossing boundaries and maintaining differences between school and industry: forms of boundary-work in Swedish vocational education, *Journal of Education and Work*, 23: 1, 27 – 42

Billett, S. (2002). Toward a Workplace Pedagogy: Guidance, Participation, and Engagement. *Adult Education Quarterly* (2002), 53: 27-43.

Bjerre, C. & P. Cort & M. Piil Hansen (2004). *Træneruddannelse i små og mellemstore virksomheder*. København, DEL, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. COWI (2009). *Lærlinge og elevers psykiske arbejdsmiljø*. Undervisningsministeriet.

Ellström PE & S. Høyrup (2007). *Arbejdspladslæring forudsætninger, strategi/metoder og resultater*. Nordisk Ministerråd, TemaNord 2007:576.

Ellström, P. E. (2011). *Informal learning at work: conditions, processes and logics*. s. 105-119. The SAGE handbook of workplace learning, London, SAGE.

Fuller, A., & Unwin, A. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 126-144). London: Routledge.

Gleerup J, Heilesen S, Mogensen K. 2012. Om at bygge Den Digitale Læringsbro. *Læring og Medier* (LOM). 5(9).

Hansen, R. P. (2010). *Autoboys. dk. En analyse af maskulinitets-og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.D afhandling. Københavns Universitet.

Harrebye J B (red) (2006). *“Best-Practice” eksempler på praktikoplæring. Et internationalt studie i innovativ praktikoplæring*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL).

Høst, H & S. Michelsen (2014). Oplæringskontorenes rolle i kvalitetsarbejdet. I Håkon Høst (red.) *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen Fokus på opplæringen i bedrift*. Rapport 3. NIFU. www.nifu.no.

Imdorf, Chr. & R. J. Leemann (2012) New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices?, *Journal of Vocational Education & Training*, 64:1, 57-74.

Jørgensen, C.H. & Warring, N. (2004). Et dobbelt blik på læring på arbejdspladsen. I Andersen & Clematide & Høyrup (red) *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen C H (2016). "Jeg er født med det i blodet": Drenges traditionelle uddannelsesvalg i en senmoderne tid. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 1, Nr. 2016.

Koch, Hans H. & Søren Lundsgaard (2000): *Praktikum – broen mellem skole og virksomhed – et praksisrum til læring inden for vekseluddannelsessystemet*. Casestudy: Værktøjsmagerfaget. FoU-arbejde, Undervisningsministeriet og Københavns Tekniske Skole.

Lagström, A. (2012). *Lärlingsläraren-en studie om hur vård-och yrkeslärares uppdrag formas i samband med införandet av gymnasial lärlingsutbildning*. Phd. Afhandling, Göteborg Universitet.

Mahlamäki-Kultanen, S. (2006). Skills demonstrations: a possibility for meaningful co-operation with work-life in internationalizing vocational education. *Teoksessa A. Fayolle & H. Klandt (Eds). International Entrepreneurship Education. Issues and Newness. Cheltenham: Edward Elgar, 155-167.*

Mulcahy, D. (2011). Between work and learning: on pedagogic practice and interstitial space. *Studies in continuing education*, 33(3), 203-217.

Møller, I. og Vagle, E. (2014). *Kjønn på dagsordenen gjennom to-, tre- og firepartssamarbeid innen bil- og elektrofag i det yrkesfaglige feltet*. Ph.D afhandling. Roskilde Universitet.

Reegård, K. (2015). Diversity of occupational orientations in Sales vocational education and training. *Journal of Education and Work*, (ahead-of-print), 1-19.

Sawchuk, Peter H. (2011). Researching Workplace Learning: An Overview and Critique. s. 165-181 in M. Malloch & L. Cairns & K, Evans & B. N. O'Connor (Red) *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. London, SAGE Publications.

Slot, L. V. (2008) *Praktikpladser og formidlingspraksis: praktikkonsulenten i spændingsfeltet mellem virksomhedskrav og hensynet til ikke-diskrimination*. København: Rockwool Fondens Forskningsenhed.

Solomon, N., Boud, D., & Rooney, D. (2006). The in-between: exposing everyday learning at work. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 3-13.

SOU 2010:75 *Gymnasial lärlingsutbildning*. Skolverket.

Stenström, M.-L. (2009). Connecting work and learning through demonstrations of vocational skills—experiences from the Finnish VET. In M.-L. Stenström & P. Tynjälä (Eds.),

Towards integration of work and learning: Strategies for connectivity and transformation (pp. 221-238). Amsterdam: Springer.

Tanggaard, Lene (2006): *Læring og identitet*. Aalborg Universitetsforlag.

Virtanen, A., Tynjälä, P., & Stenström, M. L. (2008). Field-specific educational practices as a source for students' vocational identity formation. *Emerging Perspectives of Workplace Learning*. Edited by S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto. Rotterdam: Sense Publishers.

Webværktøjet *TrænerGuide*. Foreningen TrænerGuide. www.Trænerguide.dk

Den gode praktikplads?

Af: Peter Koudahl, Docent og Ph.d., Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Professionshøjskolen Metropol.

I denne artikel vil det blive diskuteret, hvordan ”Den gode praktikplads” i erhvervsuddannelserne kan forstås i dag, og hvilke konsekvenser forskellige interesser i erhvervsuddannelsesfeltet giver sig udslag i forskellige opfattelser af, hvordan fremtidens gode praktikplads skal indrettes.

Spørgsmålet er interessant, aktuelt og relevant i en situation, hvor den seneste lovgivning på erhvervsuddannelsesområdet har som eksplicit mål, at flere unge skal vælge en erhvervsuddannelse efter folkeskolen. Konkret er det målet, at i 2030 skal mindst 30 % af de unge vælge en erhvervsuddannelse direkte efter folkeskolen. Desuden er det ambitionen, at andelen af de unge der begynder en erhvervsuddannelse, men som ikke fuldfører den, skal mindskes fra 48 % til 33 % (Regeringen 2014). Med andre ord skal flere påbegynde og afslutte den erhvervsuddannelse, de fortsætter deres uddannelsesmæssige karrierer i, i forlængelse af folkeskolen. For at sætte denne ambition i perspektiv, er det i dag 19 % af de unge, der vælger en erhvervsuddannelse direkte efter folkeskolen. Dette stiller ikke alene krav om, at tilvejebringe endnu flere praktikpladser end tilfældet er i dag. Det stiller også krav om, at praktikpladserne skal være af en høj kvalitet.

Samme reform fastslår desuden, at princippet om vekseluddannelse forstærket skal være krumtappen i det danske erhvervsuddannelsessystem. For at princippet om, at elever i dansk erhvervsuddannelse veksler mellem perioder, hvor uddannelsen foregår på en erhvervsskole og perioder, hvor uddannelsen foregår på en arbejdsplads/virksomhed, kan fungere, forudsætter det, at skolernes kapacitet kan dimensioneres i forhold til antallet af elever, og at der findes et tilstrækkeligt antal praktikpladser af tilstrækkelig høj kvalitet. Betingelserne og de praktiske muligheder for denne dimensionering af vekseluddannelsens to elementer er imidlertid ganske forskellige.

I udgangspunktet lader skolernes dimensionering sig relativt let regulere i og med, at deres økonomiske fundament, i den udstrækning, det angår antal elever og den tid, de er på skolen, finansieres gennem taxametertildeling. Der kan naturligvis være forskellige praktiske problemer i forhold til at rekruttere de nødvendige lærerkræfter med de nødvendige kvalifikationer at råde over, adækvate fysiske rammer mv., men principielt kan der skabes en sammenhæng mellem skolernes dimensionering og antallet af elever, fordi denne beslutning kan træffes og gennemføres rent administrativt.

Men som vi ved, er det springende punkt, for at eleverne kan gennemføre deres uddannelse – praktikpladsen. Man kan regulere lige så meget op og ned på skoledelene, som man kan komme i tanke om, men uden praktikplads bliver der ingen erhvervsuddannelse efter princippet om vekseluddannelse. Og reguleringen af praktikpladsmarkedet sker efter ganske andre principper, end tilfældet er hvad angår skoledelene. Her er det vigtigt at være opmærksom på, hvilke dele af arbejdsmarkedet der leverer praktikpladser til hvilke dele af erhvervsuddannelsessystemet.

Inden for det der hidtil har været kendt som sosu-området, der efter reformen hedder ”Omsorg, sundhed og pædagogik”, findes praktikpladserne primært indenfor den offentlige sektor (hospitaller, plejehjem, daginstitutioner mv.). Det betyder, at der er et vist råderum for at tilpasse antallet af praktikpladser, til antallet af elever der begynder en erhvervsuddannelse indenfor dette område. Hvilket dog ikke betyder, at kommuner og regioner, på hvis institutioner praktikken typisk ligger, har uhindrede muligheder for at skrue op og ned på antallet af praktikpladser. Men antallet af praktikpladser er dybest set et spørgsmål om politiske beslutninger. Det er i øvrigt det eneste af erhvervsuddannelsens områder, hvor skolen sikrer fordeling af elever til forskellige praktiksteder, med henblik på at eleverne får en så bred oplæring i faget som muligt. En ordning der har sit udspring i den måde, man traditionelt har arbejdet med vekseluddannelse indenfor uddannelsen til sygeplejerske.

Inden for det merkantile område, der efter reformen nu hedder ”Kontor, handel og forretningsservice”, finder vi en relativ stor andel af praktikpladserne, især på kontorområdet på offentlige arbejdspladser. Men den største andel af praktikpladserne indenfor dette område finder vi på det private arbejdsmarked.

På det tekniske – og på landbrugsområdet, som tilsammen udgør langt den største andel af det danske erhvervsuddannelsessystem findes praktikpladserne overvejende indenfor det private arbejdsmarked. I og med private virksomheder fungerer på markedsvilkår, lader antallet af praktikpladser her derfor ikke på samme måde regulere, som tilfældet er for det offentlige arbejdsmarked. Jeg kommer tilbage til, hvad dette betyder for dimensionering og kvalitetssikring af praktikken, nedenfor.

Samlet set har antallet af praktikpladser været støt faldende gennem mange år, og antallet af praktikpladser er i dag historisk lavt (UVM 2015). På grund af ministeriets ændringer i opgørelsesmetoderne kan det være svært præcis at konstatere, hvor mange unge der i dag står uden praktikplads og hvordan den seneste udvikling har været. Men inden de sidste ændringer i opgørelsesmetoderne, som ministeriet gennemførte i marts 2015, anslog blandt andre AE-Rådet, at op til 11.000 elever med afsluttet grundforløb stod uden praktikplads (AE-Rådet 2015).

Så vi står altså i en situation, hvor der eksisterer et politisk krav om, at flere skal påbegynde og færdiggøre en erhvervsuddannelse på det højest mulige faglige niveau, samtidig med at det mest essentielle element, hvis dette skal kunne realiseres, antallet af praktikpladser af tilstrækkelig kvalitet, på ingen måde kan matche denne ambition. En hurtig udregning viser, at hvis ambitionen om, at flere skal begynde en erhvervsuddannelse, og at flere skal gennemføre den erhvervsuddannelse, de påbegynder, skal antallet af praktikpladser mere end fordobles i forhold til det nuværende antal. Hvis ikke dette sker, bliver det nødvendigt at finde på nye måder at gennemføre den praktiske oplæring på.

Derfor bliver det interessant at diskutere, hvad der fremover skal karakterisere ”Den gode praktikplads”, idet det efterhånden må være indlysende, at arbejdsmarkedet ikke i fremtiden vil selv være i stand til – eller har viljen til at varetage opgaven med at tilvejebringe et tilstrækkeligt antal praktikpladser af tilstrækkelig høj kvalitet. Så hvad skal der til? Og hvordan sikres kvaliteten i praktikopslæringen i fremtidens danske erhvervsuddannelser.

For at komme svaret på denne udfordring nærmere vil der i det følgende blive taget udgangspunkt i en række undersøgelser og analyser, der belyser, hvordan praktikoplæringens kvalitet er blevet kolporteret og diskuteret fra forskellige interessenters syns- og udgangspunkter.

”Den gode praktikplads” – gennem tiden

Der er gennem årene publiceret en hel del undersøgelser af ”Den gode praktikplads”, eller om hvordan elever lærer på den bedste måde, når de er i praktik. Spørgsmålet er, hvilken betydning disse undersøgelser i praksis har haft for den praktiske oplæring i virksomhederne. Under alle omstændigheder er det påfaldende, hvordan de med års mellemrum peger på samme problemstillinger og udfordringer. Et par eksempler: Håndværksrådet gennemførte i 1999 en spørgeskemaundersøgelse blandt 500 elever og knap 300 virksomheder indenfor frisør-, smede- og maskin-, maler- og slagteruddannelserne (UVM 1999). Baggrunden for undersøgelsen var, som det hedder i forordet:

Alt for mange elever inden for de tekniske erhvervsuddannelser springer fra deres uddannelse. Således viser de seneste undersøgelser, at hver fjerde uddannelsesaftale afbrydes. Samtidig har de tekniske erhvervsuddannelser igennem en årrække haft imageproblemer blandt de unge og tabt terræn til de gymnasiale uddannelser. På trods af tilgang til erhvervsuddannelserne vælger en stadig større andel af en ungdomsårgang en gymnasieuddannelse. Kampen om de unge stiller derfor højere krav til de tekniske erhvervsuddannelser, og et godt image er en forudsætning for at kunne tiltrække flere unge.

Ud over den tragi-komik der ligger i, at næsten samme formulering har været fremme som begrundelse for den seneste reform af erhvervsuddannelserne, fremkommer den nævnte undersøgelse med en både elevs og mestres perspektiver på ”Den gode praktikplads”. Eleverne fremhæver især, at på ”Den gode praktikplads” bliver de set og anerkendt, de arbejder med spændende og afvekslende opgaver, de bliver indlemmet i det kollegiale fællesskab, og bliver i det hele taget behandlet som en kollega på linje med de øvrige ansatte. De sætter pris på at arbejde selvstændigt med nye opgaver, men der skal være mulighed for at få hjælp, hvis de har behov for støtte eller ikke kan magte opgaverne alligevel.

Med andre ord er det en kombination af at blive anerkendt og set som person, der sammen med muligheden for at arbejde med spændende opgaver, der for eleverne i denne undersøgelse er afgørende. Omvendt mener eleverne ikke, at rutineopgaver er fagligt relevante.

For mestrenes perspektiv er det især elevernes personlige egenskaber, der er vigtige. Hvis ikke de kan møde til tiden og vise engagement og initiativ i arbejdet, kan de være nok så fagligt dygtige. Det er bare ikke tilstrækkeligt. Mestre er ikke enige med eleverne i, at rutineopgaver ikke er fagligt relevante. Tværtimod er der udpræget enighed om, at *alle* opgaver er fagligt relevante, fordi de en med til at konstituere faget i sin sammenhæng.

Mestrene har selvsagt ingen perspektiver på ”Den dårlige praktikplads”. Eleverne mener derimod, at denne er karakteriseret ved, at de ikke bliver udfordret nok, at de skal udføre rutineopgaver og ikke mindst, at der eksisterer et dårligt arbejdsmiljø i virksomheden. I den forbindelse er det i første omgang relationerne til mester, der er afgørende. Dernæst den almindelige omgangstone.

En væsentlig pointe, som undersøgelsen fremhæver, er, at der indenfor de nævnte uddannelser eksisterer forskellige kulturer, som eleverne selv skal samordne: Elevkulturen, skolekulturen og virksomhedskulturen.

Elevkulturen bliver her karakteriseret ved elevernes høje forventninger til at blive mødt med spændende udfordringer og opgaver og samtidig slippe for de mere rutineprægede opgaver.

Virksomhedskulturen er karakteriseret ved, at eleverne forventes at opføre sig som ansvarlige medarbejdere og kolleger, der deltager loyalt i alle nødvendige opgaver i virksomheden. Desuden er den karakteriseret ved, at tage afstand fra den kultur, som skolen repræsenterer.

Problemet, set fra virksomhedernes side, er, at skolekulturen ifølge denne undersøgelse er karakteriseret ved, at den ”er for meget en skolekultur”, som det formuleres (:20). Undersøgelsen konkluderer, at i og med uddannelsen skal kvalificere til arbejdsmarkedet, må alle tre kulturer ideelt bygge på de samme præmisser: Virksomhedskulturen. Eller med andre ord: ”Den gode praktikplads” er den, hvor eleverne kan indordne sig under de krav, som den konkrete virksomhed stiller til den gode medarbejder. Andre eventuelle krav til, hvad en uddannelse skal, må ifølge denne undersøgelse underlægge sig dette imperativ. I 2000 afsluttedes et forskningsprojekt om oplæring i praktikvirksomheder inden for uddannelserne til landbrugs- og maskinmekaniker, tømrer og tandklinikassistent. Projektet blev publiceret i rapporten Fuldførelse, fastholdelse og frafald – en analyse af ”best practice” i praktikken. I kort form er resultaterne publiceret i UVM 2010ⁱ. Som det fremgår, er det projektets ambition at identificere en ”best practice” i forhold til hvilke faktorer, der er afgørende for, at eleverne gennemfører deres praktikophold i virksomhederne.

Projektet identificerer fem faktorer, der samles i ”Fuldførelsesstjernen” (!)

Disse er:

- Gensidig udvælgelse mellem elev og virksomhed der indebærer, at elev og virksomhed aktivt har valgt hinanden til.
- Løbende forventningsafstemning der indebærer, at den nødvendige forventningsafstemning mellem elev og virksomhed *inden* praktikken påbegyndes også fortsættes som en løbende proces under hele praktikperioden.
- Hensigtsmæssige læringssituationer der indebærer, at eleven med adgang til erfarne svende har mulighed for at løse opgaver af stadig større kompleksitet samtidig med, at de gennem løsning af rutineopgaver gør sig bekendt med det samlede fag. Tydelighed i kommunikationen, gensidig respekt og interesse mellem elev og svende fremhæves som afgørende.

- Relationer, samarbejde og faglig støtte der indebærer, at eleverne skal have adgang/tilknytning til en faglig kompetent person med hvem både faglige og mere personlige forhold kan vendes.
- Overførsel og koblingspunkter der indebærer, at eleverne oplever, at der er sammenhæng mellem det de lærer i virksomheden og undervisningen på skolen. Det gælder også anvendelse af konkrete værktøjer, materialer mv.

Det er undersøgelsens konklusion, at hvis det lykkes for eleven, virksomheden og skolen at bringe disse elementer hensigtsmæssigt i spil, er sandsynligheden for, at eleven gennemfører sin praktik med et højt fagligt niveau, størst.

Epinion har i 2015 for LO gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse med elever, der for de flestes vedkommende har deltaget i DM i Skills, med henblik på at få deres bud på, hvad der kendetegner ”Den gode praktikplads” (Epinion 2015). Rapporten lægger sig i det store hele i forlængelse af det allerede nævnte.

Det er interessant, at rapporterne i høj grad lægger vægt på de elementer af praktikuddannelsen, der ikke i udgangspunktet er decideret faglige. Snarere er det forhold som anerkendelse, gensidig respekt, tryghed, god omgangstone og lignende, der fremhæves som de mest afgørende for ”Den gode praktikplads”.

Perspektiver på ”Den gode praktikplads”

Et afgørende spørgsmål, når ”Den gode praktikplads” skal diskuteres, er, for hvem er det en god praktikplads?

Det kunne i og for sig være fristende, som det er tilfældet med de ovenfor nævnte undersøgelser, at fortsætte med at arbejde ud fra den hypotese, at det er muligt at udpege, hvad der kendetegner den objektivt set bedste praktikplads, ligesom det kunne være fristende at udpege, hvori det bedste erhvervsuddannelsessystem består. Spørgsmålet er imidlertid, om det i længden er en produktiv vej at gå. Det forhold, at de nævnte undersøgelser kommer frem til meget enslydende resultater, selvom der er mere end 15 år imellem de ældste og den nyeste, kunne foranledige til at spørge sig selv om, der er andre forhold, der er vigtige for at undersøge ”Den gode praktikplads”.

Mine egne undersøgelser af erhvervsuddannelsesfeltet (Koudahl 2006) peger på, at en forudsætning for at forstå forskellige forhold vedrørende erhvervsuddannelserne er spørgsmålet om, hvis interesser der er på spil. Det betyder, at for at finde ud af hvori ”Den gode praktikplads” består, eller for den sags skyld hvori det bedste erhvervsuddannelsessystem består, er det nødvendigt at relatere dette spørgsmål og svarene derpå, til hvilke interesser der er på spil – konkret. Derfor bliver en diskussion af spørgsmålet om ”Den gode praktikplads” samtidigt til en diskussion af, hvilke formål erhvervsuddannelserne skal opfylde – og for hvem.

Så i nærværende sammenhæng er det nødvendigt at være opmærksom på, hvad der er på spil for hvem i forhold til virksomhedspraktikken indenfor erhvervsuddannelserne, samt efter hvilke logikker praktikken afvikles. Her er det ikke tilstrækkeligt, at gå formelt til værks og alene se på hvordan lovgivning og bekendtgørelser er formuleret.

Jeg har i Koudahl (2006) gennemført en såkaldt historiserende konstruktion af erhvervsuddannelsesfeltet fra ophævelsen af de såkaldte Næringslove i 1857 og frem til begyndelsen af ”nullerne”, det vil sige frem til et tidspunkt, hvor resultaterne af Reform 2000 blev tydelige. Det er ikke muligt her at folde hele analysen ud, men enkelte pointer, der er nødvendige for at undersøge ”Den gode praktikplads”, skal nævnes.

Analysen viser, at til trods for at systemet er blevet reformeret mange gange, og at det er blevet underlagt et stort antal lovændringer, er der praktiske logikker, der er så stærke, at de stadig er mere afgørende for afgørende dele af systemets praktiske funktionsmåde, end megen lovgivning er det. Blandt andet når det kommer til den praktiske oplæring i virksomhederne. En meget betydende faktor for opretholdelsen af disse praktiske logikker er, at det danske system i høj grad er baseret på arbejdsmarkedets parter direkte involvering i styringen og reguleringen af området. Dette giver kun mening, når det ses i snæver sammenhæng med eksistensen af princippet om vekseluddannelse.

Meget kort kan det formuleres som, at det i høj grad er på grund af vekseluddannelsesprincippet, at arbejdsmarkedets parter på et legitimt fundament indtager en helt central plads i forhold til styring og regulering af uddannelserne, som tilfældet er det.

Arbejdsgivernes involvering i uddannelserne baserer sig i meget høj grad på, at de stiller det nødvendige antal praktikpladser til rådighed. Der er således en fælles interesse mellem uddannelserne forstået som system, fordi det er afhængig af et tilstrækkeligt antal praktikpladser for at kunne fungere, og arbejdsgiverne der er afhængig af et tilstrækkeligt antal faglærte på tilstrækkeligt højt niveau.

Lønmodtagerorganisationernes involvering baserer sig på det, vi kender som den danske model. Det kan være en væsentlig grund til, at som den eneste del af uddannelsessystemet bliver elever i hovedforløbet fortsat ansat på kontrakter til en elevløn, der er forhandlet og aftalt gennem en overenskomst. Hvis eleverne i erhvervsuddannelserne i stedet for elevløn fik Statens Uddannelsesstøtte (SU), ville en væsentlig begrundelse for lønmodtagerorganisationernes involvering i styring og regulering af uddannelserne falde bort, og dermed ville et afgørende forhold for den gensidige involvering af både A og B siden falde bort.

Med andre ord har uddannelsessystemet (Undervisningsministeriet), arbejdsgiver- og lønmodtagerorganisationer til trods for forskellige ”egeninteresser” en fælles interesse i, at holde alle involveret i reguleringen af systemet.

Under uddannelse – eller på arbejde...?

Denne konstruktion har på et helt andet niveau konsekvenser for den måde, det er muligt at være elev i praktik på, og for hvordan det i praksis er at være praktikvirksomhed. I det følgende ses bort fra sosu-området, der som allerede nævnt organiserer elevernes praktik på sin egen facon.

Relationen mellem eleven og praktikvirksomheden er typisk formaliseret gennem lærlingekontrakten.

Selvom der er undtagelser, er det stadig normen, at når eleven har bestået grundforløbsprøven, skal vedkommende indgå en praktikaftale med en virksomhed for den del af hovedforløbet, der ikke ligger som skoleperioder. Den typiske model er altså, at eleven indgår en gensidigt bindende aftale med virksomheden for de næste 3 til 3 1/2 år. Eksistensen af lærlingekontrakten er et særkende, der adskiller erhvervsuddannelserne fra hele det øvrige uddannelsessystem.

Der eksisterer ganske enkelt ingen andre steder i uddannelsessystemet, hvor elever er nødt til at indgå en juridisk bindende aftale for at kunne gennemføre sin uddannelse. Uanset om eleven er myndig eller ej.

Den historiske begrundelse for eksistensen af lærlingekontrakten skal findes i årene efter ophævelsen af lavsprivilegierne i 1857. I forhold til uddannelsen af lærlinge var perioden efter lavsvæsnetts ophævelse karakteriseret ved, at al regulering af uddannelsernes indhold, varighed og kvalitetssikring var ganske fraværende. Det var kun markeds kræfterne, der fungerede som regulator, hvilket i praksis betød, at uddannelse af lærlinge var fuldstændig ureguleret. Derfor indførtes med den første lærlingelov i 1889 en række krav til lærlinguddannelsen. Blandt disse var indførelsen af lærlingekontrakten, der forpligtede virksomheden til at oplære lærlingen i faget, og som på den anden side forpligtede lærlingen til at forblive i sit lærlingeforhold gennem hele perioden.

I den forstand repræsenterer og formaliserer lærlingekontrakten et helt grundlæggende forhold i de danske erhvervsuddannelser, som fortsat er eksisterende, nemlig at eleven er i et uddannelsesforløb samtidig med, at eleven er i et ansættelsesforhold – og dermed på arbejde. Dette har en række konsekvenser for relationerne mellem eleven, skolen og virksomheden.

Kombinationen af at langt den største andel af uddannelsestiden under hovedforløbet foregår på virksomheden, og at praktikvirksomheden er den samme under hele uddannelsesforløbet, betyder, at for eleven bliver virksomheden omdrejningspunktet for uddannelsesforløbet. Skoleperioderne kommer til at repræsentere afbrydelser af praktikoplæringen eller pauser herfra. Dette illustreres blandt andet ved, at eleverne meget ofte ”skal hjem til virksomheden”, og de omtaler deres uddannelse som noget, der foregår på praktikvirksomheden. En konsekvens heraf kan være, at skolerne kommer til at indtage en perifer rolle i forhold til den samlede uddannelse, og at eleverne har svært ved at se sammenhænge mellem skole- og praktikdele. Et forhold der endnu engang er sat på dagsorden i den seneste reform af området. Ganske som det plejer...

Et andet forhold angår elevens rolle, når vedkommende er i praktik i virksomheden. I en undervisningsministeriel publikation, ”Vekselluddannelse i håndværksuddannelser” (Wilbrandt 2002) skriver forfatteren:

Dilemmaet mellem den oplæringsmæssige og den arbejdsmæssige forpligtelse. Det synes at være en kilde til mange frustrationer og konflikter i forholdet mellem lærlinge og praktikvirksomheder, at der mangler klare retningslinjer for balancen mellem virksomhedens oplæringsmæssige og lærlingens arbejdsmæssige forpligtelse, og at der mangler redskaber til at

fastholde denne balance. Denne konflikt synes at være en væsentlig belastning i det daglige arbejde, som må formodes at spille en væsentlig rolle for større uddannelsespolitiske problemområder (herunder blandt andet frafaldsproblematikken og manglen på praktikpladser). På en række uddannelser eksisterer der kun få retningslinjer for denne balancering, og disse bliver oftest ikke overholdt, fordi der ikke er noget, der sikrer, at de bliver overholdt.

På den ene side kan man hævde, at netop det forhold, at oplæringen foregår i en arbejdsmæssig kontekst, betyder, at eleverne ud over den faglige kvalificering lærer sig, hvordan det er at være del af en arbejdsplads.

Det gør overgangen fra at være i uddannelse til at være ansat meget lettere, end den kan være for andre faggrupper, der ikke i samme grad har haft direkte kontakt med det arbejdsmarked, som deres uddannelse har kvalificeret dem til.

På den anden side kan man hævde, som ovenstående citat antyder, at oplæringen i virksomheden grundlæggende bliver markedsreguleret i den forstand, at både det konkrete indhold og den tid der er til rådighed til egentlig oplæring bliver en funktion af de opgaver, som virksomheden konkret står med, og de deadlines under hvilke virksomheden har forpligtet sig til at løse opgaverne. Det er klart, at store virksomheder har flere muligheder for at planlægge en bredt sammensat oplæring af elever, end tilfældet er for den lille håndværksmester. Men i princippet er begge slags virksomheder underlagt de samme vilkår: De skal være økonomisk rentable og helst give overskud.

Et andet eksempel på at markedskræfterne har stor betydning i forhold til praktikpladsen er, at der kan konstateres en snæver sammenhæng mellem antallet af praktikpladser og de økonomiske konjunkturer. Under perioder med højkonjunktur er udbuddet af praktikpladser relativt højt, mens det under perioder med lavkonjunktur er relativt lavt. Ikke mærkeligt eftersom virksomhederne ikke ansætter lærlinge med mindre, de har noget at sætte dem til at lave. Og omvendt når de har meget at lave, kan eleverne fungere som en relativ billig arbejdskraft.

Diskussionerne om betydningen af lærlingekontrakten er foregået i mange sammenhænge og på mange forskellige måder gennem tiden. Eksempelvis diskuterede forfatterne til PUKKS-projektet kontrakten ud fra den antagelse, at lærlingeforholdet i første omgang er et spørgsmål om, hvordan virksomheden maksimerer udbyttet ved at have lærlinge. Og at oplæringens indhold og kvalitet er underlagt dette imperativ. En formulering kan illustrere deres pointe:

Anvendelsen af lærlingearbejdskraft skal minimum (målt over den samlede læretid) kunne resultere i samme profitrate, som hvis man havde anvendt ufaglært og/eller faglærte til at udføre de arbejdsfunktioner, som lærlingen varetager i løbet af læretiden” (Sørensen mfl. 1983 :174).

Til trods for den noget bombastiske formulering er der ingen tvivl om, at de økonomiske overvejelser spiller et stor rolle, når en virksomhed skal afgøre om de skal ansætte en lærling – eller lade være.

Erhvervsuddannelserne er ikke de eneste uddannelser, der har princippet om vekseluddanne som omdrejningspunkt. Hele professionsuddannelsesområdet (pædagog, lærer, socialrådgiver, sygeplejerske, fys- og ergoterapeut mfl.) er som erhvervsuddannelserne bygget op omkring vekseluddannelsesprincippet. Men til forskel fra erhvervsuddannelserne, hvor virksomheden indtager rollen som omdrejningspunkt for elevernes uddannelse, er det her skolerne, der bliver omdrejningspunkt.

Det skyldes helt konkret, at praktikuddannelsen er organiseret på den måde, at det er skolernes rolle at sikre, at eleverne (der i disse uddannelser er ”studerende”) får en så alsidig praktikopklæring som muligt. De studerende skal ikke indgå en personlig aftale med et enkelt praktiksted, som det er reglen i erhvervsuddannelserne. Her sørger skolerne for, at de studerende kommer i praktik i forskellige institutioner/afdelinger så de på den måde får en bred introduktion til hele faget.

Spørgsmålet er, om man også i fremtidens erhvervsuddannelser er nødt til at lade sig inspirere af denne model, hvis det skal lykkes at uddanne endnu flere faglærte på et højt niveau.

Diskussion

Det er uden for diskussion, at der findes en række udfordringer for de danske erhvervsuddannelser, når det handler om at sikre ”Den gode praktikplads”. Og afhængig af hvilket perspektiv man lægger på denne diskussion, tegner der sig forskellige udfordringer i denne sammenhæng.

Indholdsmæssigt: Der findes en række undersøgelser om elevernes oplevelser af, hvad der karakteriserer ”Den gode praktikplads”. Her er det interessant at kunne konstatere, at undersøgelserne er fælles om at fremhæve forhold som gensidig respekt, anerkendelse, tryghed, god omgangstone, sociale relationer mv. som de mest afgørende.

Det er først i anden omgang, at det faglige indhold fremhæves. Men i den sammenhæng er det vigtigt for eleverne, at de bliver stillet over for spændende og varierende opgaver og udfordringer, mens rutinemæssige opgaver ikke i samme grad anerkendes som en væsentlig del af fagligheden. Undersøgelserne peger samtidig på, at mange elever oplever, at oplæringen nedprioriteres til fordel for at løse de opgaver, der skal løses i en travl hverdag.

Godkendelse af praktikvirksomhederne hviler blandt andet på, at de vurderes at være i stand til at give eleverne en bred oplæring i faget. I den forbindelse kan der ligge en række udfordringer for virksomheden, hvad angår praktikkens indholdsmæssige dimension. For virksomhederne gælder det, med forbehold for de forskelle der kan være på virksomheder med forskellig størrelse mv., at de udfører de opgaver, de har på givne tidspunkter. Det indebærer eksempelvis, at indholdet i praktikken hos en mindre håndværksvirksomhed er bestemt af, hvilke opgaver virksomheden konkret har i ordrebogen. Mere konkret: Det kan være at der står i elevens uddannelsesplan, at vedkommende skal lave tag. Men da virksomheden har en ordre om at sætte vinduer i, ender eleven med at udføre dette arbejde.

Spørgsmålet er, om det i længden er holdbart, at det er den enkelte virksomheds opgaveportfolio, der afgør det konkrete indhold i praktikken.

Skolelederne under hovedforløbet kan i nogen grad kompensere for dette forhold, men det er nok tvivlsomt, om undervisningen i praksis kan målrettes på en sådan måde, at hver enkelt elevs "mangler" i forhold til virksomhedsoplæringen, kan dækkes ind.

Strukturelle forhold: For eleverne der har bestået deres grundforløbsprøve, og som sådan er klar til at gå videre på hovedforløbet, er "Den gode praktikplads" ikke mindst karakteriseret ved, at der overhovedet eksisterer en praktikplads.

Antallet af praktikpladser daler år for år. Dette til trods for gentagne kampagner rettet mod virksomhederne for at oprette flere praktikpladser. Dette til trods for dystre forudsigelser om, at der kommer til at mangle faglærte indenfor de nærmeste år. Til skade for virksomhedernes indtjening og til skade for dansk økonomi. Når der i perioder har været en lille stigning i antallet af praktikpladser, skyldes det alene, at virksomhederne har kunnet modtage økonomisk tilskud af en eller anden størrelse. Så snart det økonomiske tilskud igen er bortfaldet, så er antallet af praktikpladser igen faldet.

En kraftig indikation på at virksomhederne først og fremmest fungerer efter en økonomisk logik, hvilket der ikke er noget dubiøst i. Det er jo deres raison d'être! Men det er ikke nødvendigvis foreneligt med en uddannelsespolitisk dagsorden.

Selvom Undervisningsministeriet, med indførelse af nye opgørelsesmetoder, har gjort hvad de kunne for at maskere de faktiske forhold, står i omegnen af 10.000 unge uden den praktikplads, der er krumtappen i det danske erhvervsuddannelsessystem, og som hele systemet hviler på. Hvis det mod alle odds skulle lykkes at indfri den politiske ambition om, at flere skal vælge en erhvervsuddannelse, vil problemet med at fremskaffe et tilstrækkeligt antal praktikpladser forstørres i samme takt, som den øgede tilstrømning til uddannelserne. Der er ingen udsigt til, at der pludselig vil ske en større stigning i antallet af praktikpladser. Tværtimod må det formodes, at antallet vil mindskes, blandt andet som en funktion af, at stadig flere virksomheder bliver mere og mere specialiserede, og derfor ikke længere kan fungere som praktikvirksomheder.

Antallet af praktikpladser har historisk desuden vist sig at svinge med de økonomiske konjunkturer. Hvilket har som konsekvens, at i perioder med lavkonjunktur uddannes der ikke et tilstrækkeligt antal faglærte, der kan træde til, når konjunkturerne igen vender. Der eksisterer med andre ord nogle strukturelle forhold, der i sig selv forhindrer, at erhvervsuddannelsessystemet kan levere den arbejdskraft, der er brug for. Indtil videre har svaret på dette mis-match været at kompensere for virksomhedspraktikken ved at tilbyde eleverne skolepraktik.

Spørgsmålet er derfor, om de strukturelle forhold i sig selv er anledning nok til at sætte gang i en revision af hele organiseringen af praktikpladsområdet. For at tage hul på denne diskussion kunne spørgsmålet være: Hvad skal der til for at sikre alle elever i erhvervsuddannelserne mulighed for at gennemføre deres erhvervsuddannelse i virksomhedspraktik? Under alle omstændigheder: Hvis det skal lykkes, at fordoble antallet af unge der skal vælge og gennemføre en erhvervsuddannelse på et højt fagligt niveau, er det uomgængeligt, at organisering og indhold i den praktiske oplæring organiseres på en anden måde, end det er tilfældet nu.

Litteratur

Epinion 2015: Den gode praktikplads. Rapport leveret til LO 24. sept. 2015.

Koudahl, Peter 2006: Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse. Forskerskolen i Livslang Læring. RUC.

Regeringen 2014: Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser Findes på: <file:///C:/Users/peko/Downloads/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf> (040116)

Sørensen, John mfl. 1983: Lærlinge, uddannelse og udbytning. Aalborg UniversitetsCenter.

UVM 1999: På godt og ondt. - et portræt af elever og deres forhold til mestre og erhvervsskoler. Findes på: <http://pub.uvm.dk/1999/godtogondt/> (040116)

UVM 2010: Den gode praktikplads – fuldførelse, fastholdelse og frafald i erhvervsuddannelserne Findes på: <https://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Erhvervsuddannelser/2010/Den-gode-praktikplads?Mode=full> (040116)

UVM 2015: Praktikpladsstatistik. Findes på: <https://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-erhvervsuddannelserne/Praktikpladsstatistik> (040116)

Wilbrandt, Jens 2002: Vekseldannelse i håndværksuddannelserne. Lærlingens oplæring, faglighed og identitet. Findes på: <http://pub.uvm.dk/2002/veksel1/> (040116)

ⁱ Selve rapporten kan findes på http://fou.emu.dk/offentlig_show_projekt.do?id=134252 (040116)

