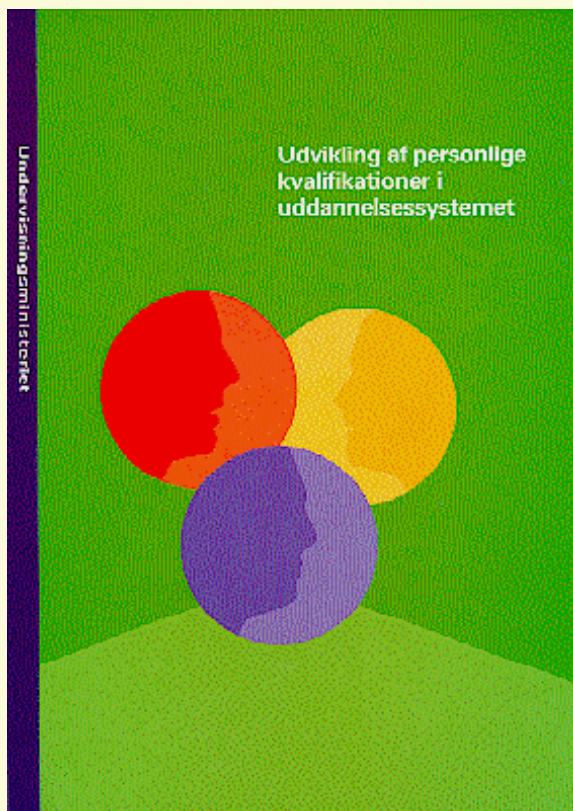




Forside

Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet

INDHOLD



Forord

GENEREL DEL

1. Indledning
2. Personlige kvalifikationer og uddannelsessystemets samfundsmæssige opgaver
3. Hvad er personlige kvalifikationer?
4. Læring og personlige kvalifikationer
5. Sammenhængen mellem undervisning og læring

SPECIFIK DEL

6. Tværgående pædagogiske temaer
7. Grundskolen
8. Ungdomsuddannelser
9. Videregående uddannelser
10. Voksenuddannelser

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af webmaster

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



Forside

Forord

Denne rapport sætter fokus på samspillet mellem samfundsudviklingen og ønsket om at vore uddannelser skal understøtte udviklingen af personlige egenskaber så som selvstændighed, kreativitet, samarbejdsevne, projektledelse, samt evne og vilje til at lære nyt hele livet igennem. Disse bredere, personlige egenskaber skal udvikles parallelt med udviklingen af de faglige kompetencer. Sådanne egenskaber udvikles i mange forskellige livssituationer, hvoraf uddannelse er én. Det er en stor udfordring, hvor både den enkelte lærer, uddannelsessøgende og uddannelsessystemet i sin helhed skal spille en aktiv rolle.

Rapporten er et vigtigt bidrag til debatten om, hvordan uddannelsessystemet - gennem valget af undervisningsformer - kan medvirke til at understøtte udviklingen af bredere, personlige kvalifikationer. Rapporten er udarbejdet for Undervisningsministeriet af lektor *Poul Blindum* og adjunkt *Albert Christensen* fra Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL).

Udviklingen er allerede igang i uddannelsessystemet. Men det er en proces. Man ændrer ikke bare undervisnings- og arbejdsformer fra den ene dag til anden. Det er mit håb, at denne rapport kan give et yderligere skub i den rigtige retning ved at inspirere til debat og give ideer til andre måder at undervise på. Rapporten indeholder forslag til redskaber, der kan tages i brug i denne proces.

Rapporten rummer gode og inspirerende forslag, som jeg synes passer fint ind i regeringens bestræbelser på at udvikle ungdomsuddannelserne og voksenuddannelserne ikke mindst i lyset af de nye krav, der nødvendigvis må stilles til både lærerrollen og elevrollen med introduktionen af den nye informationsteknologi. Desuden kan rapporten også ses som et indslag i debatten om nødvendigheden af, at uddannelserne aktivt medvirker til udviklingen på iværksætterområdet. Endelig indeholder rapporten nogle interessante betragtninger, der også kan bidrage til det allerede søsatte lærerudviklingsprojekt.

Rapporten henvender sig til alle, som beskæftiger sig med undervisning og samspillet mellem samfundsudvikling og uddannelse.

Jeg håber, rapporten kan blive begyndelsen på en bred debat og dialog om, hvordan uddannelserne kan bidrage til at understøtte udviklingen af ønskede personlige egenskaber.

Jeg vil på min side tage initiativ til, at rapporten bliver fulgt op i Undervisningsministeriet.

God læselyst !

Ole Vig Jensen

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



1. Indledning

I disse år bliver der i stigende grad fokuseret på personlige kvalifikationer som f.eks. initiativ, selvstændighed, ansvarlighed, samarbejdsevne, kreativitet og fleksibilitet. Dette skyldes, at denne type kvalifikationer bliver stadig mere nødvendige i såvel vores uddannelse og arbejdsliv som i vores personlige liv.

Den teknologiske udvikling har bl.a. medført, at viden og specifikke faglige kvalifikationer forældes hurtigt. Evnen til hele tiden at lære nyt bliver tilsvarende vigtigere i fremtiden. Personlige kvalifikationer, som modsvarer dette krav, er en vigtig forudsætning for at kunne lære nyt, og de er vigtige forudsætninger for udvikling på alle livsområder.

Udviklingen i samfundet og på arbejdsmarkedet har også medført et stigende krav om, at uddannelsessystemet sikrer, at elever og studerende udstyres med brede almene og personlige kvalifikationer for at ruste dem til en verden under stadig forandring og forberedes til livslang uddannelse.

Personlige kvalifikationer udvikles gennem den måde, hvorpå vi omgås hinanden gennem hele livet. I uddannelsessystemet udvikles de også gennem den måde, vi undervises på og lærer på.

Undervisning kan defineres som formålsrettede handlinger, der er karakteriseret ved bestræbelser på at fremme bestemte kvalifikationer hos den, der skal lære. Når det drejer sig om at udvikle personlige kvalifikationer, er sagen mere kompliceret. Gennem deltagelse i undervisning udvikles der altid personlige kvalifikationer. I forhold til samfundsudviklingen er nogle af disse personlige kvalifikationer ønskværdige, f.eks. i relation til tidens krav: selvstændighed, ansvarlighed m.fl. Andre personlige kvalifikationer må opfattes som uønskede, f.eks. passivitet, uselvstændighed. I almindelighed er der i uddannelsessystemet ikke tradition for på en bevidst måde at tilrettelægge undervisningen, så den sigter imod at udvikle de ønskede personlige kvalifikationer.

Man kan således lære noget på måder, der bevirker, at man ved siden af den faglige tilegnelse også udvikler de personlige kvalifikationer. Hensigten med dette notat er at fremhæve de virkninger ved undervisningen, der fremmer dette. Samtidigt tydeliggøres, hvordan man gennem en målrettet pædagogisk indsats overalt i uddannelsessystemet kan fremme udviklingen af personlige kvalifikationer.

De ønskede personlige kvalifikationer er ikke noget, man bare kan få tildelt i uddannelsessystemet. Det er noget, den lærende selv må tilegne sig på en aktiv og personlig måde.

I uddannelserne lader det faglige og det personlige sig ikke skille ad i den konkrete undervisning. Det faglige og det personlige forudsætter og betinger hinanden. De personlige kvalifikationer kan udvikles, i og med at man udvikler sig fagligt - og omvendt. De faglige og de personlige kvalifikationer kan gensidigt bringes til at befordre hinanden i uddannelserne. Det er denne form for gensidighed og medlæring, dette notat forsøger at udrede og give bud på gennem eksempler hentet fra forskellige områder i uddannelsessystemet:

Hvordan skal vi indrette læringsmiljøerne, og hvordan skal undervisningen tilrettelægges, når det drejer sig om at fremme udviklingen af de ønskede personlige kvalifikationer?

Hvordan skal undervisningen foregå, for at den lærende bliver involveret i og selv tager ansvar for læreprocessen?

Pædagogiske principper for udvikling af personlige kvalifikationer

Indledningsvis er det muligt at pege på en række overordnede pædagogiske principper, der erfaringsmæssigt fremmer udviklingen af personlige kvalifikationer:

"Deltagerstyring" og "ansvar for egen læring", dvs. at læreprocessen i videst muligt omfang initieres og styres af den lærende selv.

"Undervisningsdifferentiering", dvs. tilpasning af undervisningen til den lærendes særlige forudsætninger.

"Personlig lærestil", dvs., at den lærende i undervisningen får mulighed for at udnytte sin særlige måde at lære på alene og i samarbejde med andre.

"Erfaringsbasering", dvs. at den lærendes egne erfaringer i vid udstrækning inddrages i undervisningen og bearbejdes i læreprocessen.

"Problemorientering", dvs. at der i undervisningen arbejdes med reelle, virkelighedsnære problemstillinger, der giver anledning til nysgerrighed hos den lærende.

"Helhedsorientering", dvs. at den lærende gennem undervisningen opnår en helhedsorienteret viden.

Disse overordnede pædagogiske principper sætter den lærende i centrum for egne læreprocesser til forskel fra de læreprocesser, der er styret af læreren. Det betyder naturligvis ikke, at læreren ikke fortsat har det overordnede ansvar for undervisningens tilrettelæggelse og pligt til at tage initiativ.

Disse principper bør introduceres fra starten af uddannelsesforløbet i folkeskolen og får stigende vægt i takt med, at den lærende påtager sig ansvaret for egen læring for til sidst i uddannelsesforløbet at opfatte sig selv som studerende snarere end som elev.

De overordnede pædagogiske principper udfoldes i det efterfølgende, ligesom der peges på konkrete forhold og eksempler, der viser, hvordan udviklingen af personlige kvalifikationer fremmes i de forskellige dele af uddannelsessystemet.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



Forside

2. Personlige kvalifikationer og uddannelsessystemets samfundsmæssige opgaver

Overordnet har uddannelsessystemet til opgave at kvalificere det enkelte menneske i forhold til arbejdslivet og til livet i sin helhed. Mere præcist kan der peges på fire hovedfunktioner, som uddannelsessystemet traditionelt varetager.

For det første skal det forberede og kvalificere den kommende arbejdskraft til at kunne indgå i en erhvervsfunktion på et arbejdsmarked, der er under konstant forandring. For det andet har uddannelsessystemet en integrerende funktion, således at vi kan indgå i samfundslivet i bred forstand. Herudover skal det bidrage til udvikling af vores personlighed - danne os som mennesker. Endelig skal det styrke den enkeltes lyst, vilje og evne til hele tiden at lære nyt og deltage i uddannelse.

Vægtningen og prioriteringen af disse fire funktioner er naturligvis forskellig fra uddannelse til uddannelse. F.eks. har folkeskolen et stort ansvar for elevernes almindelige udvikling, hvorimod f.eks. erhvervsuddannelserne og mange af de videregående uddannelser også har en erhvervsqualificerende opgave.

Karakteristisk for uddannelser og uddannelsesaktiviteter er således, at de er tilrettelagt efter en bevidst målsætning, formuleret i de enkelte uddannelsers formålsbeskrivelser. Generelt er disse formålsbeskrivelser kendetegnet ved, at de indeholder de ideelle intentioner med den pågældende uddannelse, og således er brede og rummelige hensigtserklæringer.

Traditionelt har det stort set udelukkende været elevernes og de studerendes faglige udvikling, der har været i centrum for uddannelserne og undervisningen. Den personlige udvikling, eleverne og de studerende har gennemgået, har i stor udstrækning været opfattet som en "sideeffekt" og i mindre grad været genstand for en målrettet indsats.

Denne ensidige fokusering på elevernes og de studerendes faglige udvikling betyder, at der er opstået et uddannelses- og kvalifikationsmæssigt efterslæb i produktionen af brede, almene og personlige kompetencer og kvalifikationer i forhold til arbejdsmarkedets og samfundets behov.

Stort set alle områder indenfor uddannelsessystemet har dog i de seneste år oplevet ændringer med hensyn til formål, indhold, arbejds- og studieformer, finansiering osv. Ændringerne er på mange måder forskellige fra uddannelse til uddannelse, men der kan også peges på nogle centrale fælles udviklingstendenser. F.eks. er tværfaglig og projektorganiseret undervisning blevet opprioriteret, og udviklingen går i retning af, at der overalt i uddannelsessystemet lægges stadig større vægt på udviklingen af den enkeltes personlige kvalifikationer.

Arbejdsmarkedet og personlige kvalifikationer

Udviklingen på arbejdsmarkedet er præget af teknologisk udvikling og omlægning af produktionssystemerne og arbejdets organisering. Inden for industrien vil omfanget og betydningen af rutinemæssige færdigheder og tempopræget arbejde fremover blive mindre, og nye og bredere jobprofiler opstår. Dette betyder, at der bliver behov for nye og bredere kvalifikationer, f.eks. er det ikke længere nok at vide, hvordan man forarbejder, man skal også vide hvorfor og have overblik over hele produktionsprocessen.

I forlængelse af disse ændringer bliver begrebet "det udviklende arbejde" centralt. "Det udviklende arbejde" sætter den enkelte medarbejders ressourcer og behov i fokus, hvor det at have indflydelse på egen arbejdssituation kræver, at man er i stand til at se sig selv som et dynamisk og udviklingsorienteret individ, der tager ansvar for sin egen udvikling.

Ligeledes er virksomhedskulturen i stigende omfang præget af en gruppeorienteret medarbejderorganisering, der stiller krav om bl.a. ansvarlighed, selvstændighed, samarbejdsevne og fleksibilitet hos den enkelte medarbejder, som hele tiden skal være i stand

til at lære nyt, omstille sig, påtage sig nye opgaver og nye udfordringer.

Uddannelse er en forudsætning for arbejde, hvilket bl.a. betyder, at alle må sikres mulighed for en uddannelse. For den enkelte betyder det krav om at skulle vælge en eller anden form for uddannelse. Dette krav gælder også dem, der tidligere gik direkte fra grundskolen og ud i arbejdslivet.

Hertil kommer, at uddannelse og erhverv ikke længere er så tæt forbundet med hinanden, som de har været. Dvs. man får ikke nødvendigvis et job, der direkte relaterer sig til den uddannelse, man har taget. Jobtitler og jobindhold udvikler sig over kort tid, og efteruddannelse er blevet et uomgængeligt vilkår for alle.

Som en konsekvens af ovenstående forhold udvikler behovene for arbejdskraftens kvalificering sig i retning af, at der ikke kun stilles krav om faglig kvalificering. Det er også nødvendigt at satse på almene og personlige kvalifikationer for at leve op til kvalifikationskravene i dag og i fremtiden.

For uddannelsessystemet betyder dette, at en tilsvarende opprioritering af de personlige kvalifikationer må finde sted.

Individualisering af livsmønstret

Fokuseringen på udviklingen af elevernes og de studerendes personlige kvalifikationer skal ikke alene ses som et resultat af udviklingen på arbejdsmarkedet, men også af omfattende ændringer i samfundet og livsmønstret.

Et væsentligt træk ved samfundsudviklingen er en individualisering af livsmønstret, der bl.a. betyder, at der stilles stadig større krav til den enkelte. At "leve sit liv" er blevet et mere problematisk og risikabelt foretagende, end det var tidligere.

En af årsagerne hertil er, at de fællesskaber, traditioner og normer, som tidligere skabte rammerne og retningen for den enkelte, er under opløsning. Konsekvensen heraf er på den ene side forvirring, rodløshed og mangel på orienteringspunkter, og på den anden side masser af muligheder for selv at vælge. Dette stiller krav til den enkelte om at kunne vælge og hermed skabe egne værdier og orienteringer.

Udbredelsen af lønarbejdet har betydet, at struktureringen af hverdagslivet er blevet anderledes, f.eks. opsplitningen mellem arbejde og fritid, mellem arbejde og bolig. På det psykologiske og følelsesmæssige plan er forholdet mellem voksne indbyrdes og mellem voksne og børn blevet ændret. Opløsningen af familieliv og de traditionelle kønsroller betyder, at et ellers stabilt grundlag for tilværelsen erstattes af omskiftelighed og usikkerhed - samt bevidstheden om, at man kun har sig selv at falde tilbage på.

I forlængelse af den geografiske, sociale og erhvervsmæssige mobilitet opstår også en kulturel og psykologisk bevægelighed og frihed. Denne såkaldte kulturelle frisættelse betyder, at mennesket stilles overfor kravet om at skulle skabe sit eget liv og sin egen identitet - at skulle skabe sig selv.

En anden konsekvens af den kulturelle frisættelse er en "forventningsekspllosion". Det, man kan forvente og drømme om, vokser i takt med de mange tilbud, man præsenteres for - ikke mindst via forbrugsindustrien og medierne. Kunsten består så i at kunne vælge og sortere i de mange tilbud og at kunne håndtere, at der ofte er langt mellem drøm og virkelighed.

De forøgede samfundsmæssige valgmuligheder følges op af en tilsvarende forøget bevidsthed om nødvendigheden af at værdisætte, og behovet for at afprøve egne muligheder bliver en væsentlig del af livet.

Ovenstående samfundsmæssige og kulturelle udviklingstendenser og udviklingen på arbejdsmarkedet sætter således individet i centrum med de heraf følgende krav til den enkelte om så at sige "at skrive sin egen biografi".

Den enkelte stiller krav

Opbruddet af livsmønstret stiller store krav til den enkelte om i større udstrækning end tidligere at være alene om at skulle vælge sin egen individuelle måde at leve på.

Når kravene til den enkelte stiger, øges omvendt også de krav, den enkelte stiller til sig selv, til arbejdet, til samfundet og ikke mindst til uddannelsessystemet, således at der reelt er nogle tilbud at vælge imellem.

De fleste stiller krav til sig selv om at kunne leve op til de forventninger, som man mødes med i omverdenen. Det er ikke længere nok bare at have et arbejde. Det skal helst være meningsfyldt og have personlig udvikling og tilfredsstillelse som væsentlige elementer.

Når betydningen af uddannelse stiger, stiller det krav til uddannelsessystemet om at have personlig betydning og være spændende i sig selv, således at det opleves som en meningsfyldt aktivitet - og ikke kun som et middel til fjernere mål.

Specielt unge - men også mange voksne - deltagere i uddannelse stiller krav om, at uddannelserne og undervisningen tilrettelægges således, at den giver mulighed for orienteringspunkter og identitetsudvikling. I forlængelse heraf rejser sig kravet og forventningen om personlig involvering og engagement i det, man foretager sig.

Den kulturelle, og den samfunds- og arbejdsmæssige udvikling og den deraf følgende individualisering stiller således på den ene side krav til uddannelsessystemet om tilpasning af kvalifikationskravene, og på den anden side krav om fleksibilitet i forhold til elevernes og de studerendes individualitet.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



3. Hvad er personlige kvalifikationer?

I uddannelserne er det blevet almindeligt at skelne mellem personlige og faglige kvalifikationer. Men dette er alene en analytisk skelnen, idet de to typer af kvalifikationer hos det enkelte individ eksisterer i kraft af hinanden.

De personlige og de faglige kvalifikationer betinger og beforder gensidigt hinanden, og de to typer kan ikke erhverves adskilt.

Personlige kvalifikationer udvikles gennem den måde, hvorpå læreprocesserne er tilrettelagt i det daglige og gennem hele livet - både inden for og uden for uddannelsessystemet. Men i uddannelserne er udviklingen af personlige kvalifikationer nøje forbundet med tilegnelsen af faglige kvalifikationer. Ser vi f.eks. på kvalifikationen "selvstændighed", henføres den som regel til de personlige kvalifikationer. Men at denne placering alene er analytisk, viser sig gennem den kendsgerning, at der skal være faglig viden og kunnen til stede for at udvise selvstændighed. Man kan således ikke være selvstændig uden at have noget at være selvstændig med.

På tilsvarende vis kunne man være fristet til at henføre kvalifikationen "selvstændighed" til den del af individet, der vedrører det følelsesmæssige område og ikke til det erkendelsesmæssige område. Men også dette vil være uholdbart, idet selvstændighed jo må omfatte evnen til at tænke selvstændige tanker.

De personlige kvalifikationer er således karakteriseret ved, at de indeholder såvel holdnings- og følelsesmæssige elementer som intellektuelle, erkendelsesmæssige elementer. Balancen mellem de følelsesmæssige og de erkendelsesmæssige elementer kan variere fra den ene form for personlig kvalifikation til den anden og fra individ til individ. Ser man f.eks. på tilegnelsen af færdigheder inden for det matematiske område, er der umiddelbart tale om en overvejende rationel læreproces. Men kun umiddelbart, idet der for den enkelte elev eller studerende, der måske har oplevet at have svært ved talbehandling, kan være knyttet følelsesmæssige elementer som f.eks. negativ motivation, mindreværdsfølelse osv. til de overvejende erkendelsesmæssige læreprocesser i dette fag. Hvis dette er tilfældet, lærer eleven eller den studerende dels langsommere og dels måske mindre selvstændigt og samarbejdsvilligt end den, der har eller har haft nemmere ved talbehandling.

Forskellige typer af personlige kvalifikationer

Som omtalt tidligere har udviklingen i samfundet og i arbejdslivet medført en øget fokusering på, hvordan de personlige kvalifikationer udvikles overalt i uddannelsessystemet. Den traditionelle skelnen mellem almene og erhvervsrettede uddannelser er blevet mere flydende samtidig med, at flere af det enkelte individs kvalifikationer er knyttet til de almene og personlige områder som grundlag for at kunne deltage kvalificeret i samfunds- og arbejdslivet.

Disse brede kvalifikationskrav har således medført en øget opmærksomhed over for deltagerne i undervisningen, over for deres læringsmuligheder og over for lærerrollen og lærerkvalifikationerne.

Men hvad kan man egentlig forstå ved personlige kvalifikationer, og hvordan er det muligt at afgrænse dem?

Efterfølgende kategorisering af personlige kvalifikationer er foretaget på grundlag af en analyse af brede kvalifikationskrav, og på grundlag af hvordan disse kvalifikationer udvikles og erhverves af det enkelte individ:

- Intellektuelle kvalifikationer, der typisk omfatter individets evne til rationel og analytisk tænkning, til problemløsning osv.
- Perceptionskvalifikationer, der omfatter individets evne til præcis iagttagelse, f.eks. præcision, punktlighed, sensibilitet osv.
- Selvbeherskelseskvalifikationer, der dækker betegnelser som ansvarlighed, pålidelighed

og koncentrationsevne.

- Individualitetskvalifikationer, der refererer til kvalifikationer som selvstændighed, selvtillid, kreativitet osv.
- Sociale kvalifikationer, der henviser til kvalifikationer som samarbejds- og kommunikationsevner, omgængelighed osv.
- Motivationelle kvalifikationer, der dækker over kvalifikationer som gå-på-mod, initiativ, åbenhed, lærelyst, fleksibilitet, omstillingsevne osv.

Udviklingen af de personlige kvalifikationer, f.eks. ansvarlighed, foretagsomhed, samarbejdsevne, fleksibilitet osv. sker i et dynamisk og dybtgående samspil mellem følelsesmæssige og motivationelle forhold i personligheden og de erkendelsesmæssige læreprocesser, der f.eks. forekommer gennem den almindelige undervisning.

De personlige kvalifikationer udvikles gennem deltagelse i uddannelse og eventuelt i erhvervslivet (f.eks. praktik eller fritidsjob) og gennem deltagelse i det almindelige samfundsliv: familie, kammeratskabsgrupper, organisationer og foreninger osv.

Man kan således skelne mellem 3 erfaringsrum for udvikling af kvalifikationer. De to erfaringsrum, der udgøres af deltagelse i samfundslivet og deltagelse i uddannelsessystemet, kategoriserer og strukturerer de kvalifikationer, som individet udvikler på det faglige område. Det tredje erfaringsrum udgøres af det personlige område, hvor kvalificerings- og erfaringsprocesser fra de to omverdensrum bearbejdes og inkorporeres på en personlig måde gennem de faglige kategorier og kvalifikationer, der er erhvervet fra omverdenen.

Udvikling af personlige kvalifikationer

Under udførelsen af konkrete faglige opgaver eller projekter i uddannelsessystemet gør elever og studerende en række erfaringer gennem de lære- og samarbejdsprocesser, der indgår i opgaven eller i projektet. Ved f.eks. selvstændigt at mestre en opgave eller lykkes med et projekt kan eleven eller den enkelte i en gruppe studerende samtidigt gøre den personlige erfaring, at han/hun har overskredet egne begrænsninger eller magtet noget, man ikke tidligere var i stand til.

Gennem disse erfaringer med udviklingen af personlige kvalifikationer, f.eks. selvstændighed, ansvarlighed eller samarbejdsevne har eleven eller den studerende fået styrket sin selvtillid, som er en væsentlig forudsætning for yderligere personlig udvikling.

Selvtillid og følelsen af selvværd ligger dybest i vores personlighed og vedrører vores identitet og selvopfattelse, og disse kvalifikationer rummer grundlaget for at lære og for at tilegne sig ny erkendelse, nye færdigheder og holdninger. Elevers og studerendes selvtillid kan styrkes gennem beskæftigelsen med fagligt udfordrende opgaver, der optager dem personligt, og som refererer til den virkelighed, de kender uden for uddannelsen. Og deres selvtillid kan styrkes, når de erfarer, at de selv kan lære noget nyt, uden lærerens allestedsnærværende opmærksomhed og styring.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet

Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



4. Læring og personlige kvalifikationer

Undervisning er en handling, hvortil læreren har knyttet en intention om at lære en anden noget. Ordet læring er dermed knyttet til den, handlingen er rettet mod, nemlig eleven. Læring og undervisning er også indbyrdes forbundne. Undervisningen er lykkedes i det omfang, den har afsat spor hos eleven. Der foregår læring i og med, at den psykiske organisation hos eleven ændres.

Det er med andre ord alene eleven, der kan fuldbyrde undervisningen ved at gøre den til læring. Det er grundlæggende for det læringsbegreb, der her er valgt, at læring forstås som en personlig og aktiv proces. Endvidere er det vigtigt at understrege, at forskellige personer benytter sig af individuelle læringsmåder. Læring - og især kompleks læring - foregår tillige i en social sammenhæng, ved at forskellige synspunkter mødes og udvikles. Når det drejer sig om at understøtte udviklingen af personlige kvalifikationer, er det også vigtigt at understrege et andet aspekt ved læring, nemlig at man, samtidig med at man lærer, kan lære noget om og gøre erfaringer med, hvordan man selv lærer.

Den traditionelle undervisning - og det traditionelle begreb om læring - sættes som regel i forbindelse med viden, færdigheder og forståelse. Læring optræder dér som et rationelt og bevidst forhold. Den betydning af begrebet har i og for sig ikke tabt sin aktualitet. I informationssamfundet er det ikke blevet mindre vigtigt at opsøge, bearbejde og formidle viden, hvad enten det er i form af data, sprog eller billede.

Gennem de sidste tyve-tredive år har man i stigende grad været opmærksom på, at der ved siden af den målrettede undervisning læres en række andre, ikke nødvendigvis tilsigtede ting - og at de læres på et ikke-bevidst, men alligevel virksomt niveau (den skjulte læreplan). Bestemte former for undervisning kan indeholde arbejdsmåder og omgangsformer, der hæmmer, henholdsvis f.eks. fremmer kreativitet og selvstændighed. Parallelt med den øgede fokus på de personlige kvalifikationer er det derfor nødvendigt at anvende et bredere læringsbegreb, der omfatter både et følelsesmæssigt og et holdningsmæssigt aspekt og såvel bevidste som ikke-bevidste niveauer.

Læring i denne forstand betyder, at individet "flytter sig", får nye handlemuligheder. Ikke blot véd individet mere eller kan mere, men viden og kunnen indgår i nye helheder, som på ny kan give mulighed for og mod på at "tage nyt ind" fra undervisningen eller fra omverdenen.

Læring - en aktivitet

Kun den mindst vigtige del af vores læring drejer sig om paratviden. Læring er en uendelig og stadig gentagende proces, der består i indbygning af nye erfaringer i de allerede eksisterende erfaringer (tilegnelse) såvel som ombygning af hele eller dele af den samlede erfaringsstruktur alt efter, hvilke nye situationer, den pågældende indgår i og skal forholde sig aktivt til. Derfor må personlig udvikling og læring forstås som nøje forbundne.

Læring foregår således, når konkrete erfaringer omdannes til en overordnet, f.eks. begrebslig forståelse, og når den overordnede forståelse omdannes til en form, så den kan anvendes i tilegnelsen af nye, konkrete situationer. Selve læreprocessen består i denne "omdannelse" eller "flytten forståelse" fra det konkrete til det overordnede eller fra det overordnede til det konkrete. Kun sjældent sker læring envejs. Ved god og varig læring forudsætter disse læreprocesser så at sige hinanden.

Selve læreprocessen kan foregå på to måder: enten ved eftertænksom observeren eller ved aktiv eksperimenteren med det lærte - eller som oftest ved begge dele. De to tilfælde er kun to forskellige former for den lærendes aktivitet. Begge former involverer kreativitet. Den første - den eftertænksomme observeren - består i den brede, idebetonede tænkning, f.eks. 'hvordan kan erfaringerne kombineres, så en ny helhed bliver synlig?' Den anden - f.eks. den aktive eksperimenteren - 'hvordan forfølger jeg en idé ud i ny praksis?'

Som nævnt foregår læreprocesserne sjældent adskilt eller envejs. Læreprocesser kan have

tyngder liggende i hvert af modellens fire delområder - men god og omfattende læring er kendetegnet ved, at der involveres flere delprocesser.

Dette syn på læring har nogle overordnede konsekvenser for måden at anskue undervisning på:

Læring er en personlig, aktiv proces.

En tydelig og logisk struktureret undervisning er ingen garanti for en god læring, hvis ikke den lærende aktivt tager indholdet i undervisningen til sig, dvs. aktivt sætter den i forbindelse med de erfaringer, han allerede har. Imidlertid kan selv rodet eller tilfældig undervisning bevirke læring - hvis undervisningen tilfældigvis falder ind i en allerede eksisterende problembevidsthed hos den lærende. God undervisning er derfor situationsafhængig, fordi den er afhængig af, om den rammer ind i et område, hvor enten eleven slet ikke kan lade være med at lære, eller hvor eleven i en sådan grad kan se formålet, at vedkommende "beslutter sig" for at lære. Der, hvor undervisningen ikke rammer ind i et sådant område, vil der enten ingen læring ske, eller der vil ske læring gennem tvang. Det medfører til gengæld, at de skjulte, motivationsmæssige momenter af læringen, f.eks. uselvstændighed, initiativløshed, vil få overtaget.

Det forhold, at den gode læring er så afhængig af den situation, hvori læringen foregår, er baggrunden for, at det følgende afsnit om undervisningen peger på undervisningsformer, der fremmer og tilvejebringer feed back og medbestemmelse, samt stiller krav også til lærerens personlige kvalifikationer om indlevelse og involvering.

Læring afsluttes aldrig.

Man kan aldrig sige, at nu er dette eller hint bare lært. Man kan højst sige, at noget er lært godt nok. Ved konfrontationen med nye erfaringer vil det lærte skulle omstruktureres på ny af den lærende. Det er også en kendt sag, at jo mere vidende og erfaren, jo mere bevidst er man om sin manglende viden/erfaring. Også det betyder, at kriteriet for den gode undervisning forandres - fra faglig korrekthed som det altafgørende til, hvorvidt undervisningen igangsætter og vedligeholder læringsaktivitet. Dermed aktiveres og udbygges det gensidige forhold mellem personlige kvalifikationer og læring.

Dette forhold ligger ligeledes bag det følgende afsnits understregning af særlige undervisnings- og arbejdsformer og understregning af lærerrollen og undervisningsmiljøet.

Individuelle læringsstile

Læringsbegrebet må imidlertid tillige respektere individuelle forskelle i lærestil. Intellectuelle og perceptions-mæssige kvalifikationer er mangeartede, og mangfoldigheden er en forudsætning for den kreative problemløsning, der er så væsentligt et element i fremtidens kvalifikationskrav.

Hvad angår måden at tænke og lære på, vil nogen især f.eks. anvende den deduktive, søgende eksperimenteren med praksis ud fra ideer. Andre vil benytte sig af den induktive generalisering ud fra praksis. Men også selve det "sprog", som tænkningen betjener sig af, er forskelligt. Ud over det verbalt- sproglige og det logisk-matematiske er der også andre repræsentationsformer, f.eks. sanselige, musiske og rumlige. Det er vigtigt, at undervisningen giver eleven mulighed for at udvikle forskellige intellektuelle og perceptuelle kvalifikationer - både af hensyn til den samfundsmæssige kvalifikation og til den personlige udvikling. Eleven skal lære, at forskellige læringsprofiler er nyttige og kan bruges som grundlag for udvikling af selvstændighed og selvtillid.

Imidlertid er der heller ingen tvivl om, at den vesteuropæiske kultur generelt set prioriterer det verbalt-sproglige og det logisk-matematiske højt, og at udviklingen af informationssamfundet ikke vil gøre denne prioritering lavere. I folkeskolens indledende skoletrin vil dette stille krav til undervisningen, der må spænde over det bredest mulige læringsbegreb. Men også videregående skoler må analysere muligheden for at inddrage så mange repræsentationsformer som muligt. Dels offensivt, for at styrke elevernes mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende, dels defensivt, for at undgå at ødelægge deres gå-på-mod og lærelyst. Dette er bl.a. baggrunden for vigtigheden af undervisningsdifferentiering.

Læring og den sociale proces

Nok er læring et fænomen, der foregår individuelt, men den foregår i en social sammenhæng, idet læring er en følge af en aktiv forholden sig til omverdenen. Jo mere komplekse læringsforhold, der er tale om, jo tydeligere bliver det, at læring er såvel en individuel som en social proces. Ved komplicerede problemløsninger er det tydeligt, at læring opstår og holdes i gang, ved at forskellige tilgange i problemløsningen mødes og krydser hinanden. Læring drejer sig også om, hvordan problemer bearbejdes, når forskellige individer forholder sig forskelligt til dem.

Dette både forudsætter og virker tilbage på udviklingen af personlige kvalifikationer, her især de sociale kvalifikationer såsom samarbejds- og kommunikationskvalifikationer. Og også dette vil have følger for undervisningen, der i vid udstrækning må foregå ved, at eleven sammen med de øvrige elever og sammen med læreren bearbejder problemstillinger ved at søge, bearbejde og formidle viden. En konsekvens af læringsbegrebet er således, at undervisningens arbejds- og organiseringsformer medtænkes som former for samspil.

Læring og metalæring

Endelig skal der lægges op til et nyt og forholdsvis uudviklet niveau i undervisningen: metalæring. For at sikre, at eleverne selv i så vid udstrækning som muligt tager vare på egen læring, er det afgørende, at de lærende selv får lov til at forholde sig til og gøre erfaringer med måden, hvorpå de lærer og lærer bedst. Det drejer sig om erfaringer med egen lærestil, herunder stærke og svage sider som lærende. Det drejer sig også om at arbejde sammen om læring og om, hvordan forskellige områder for læring kræver forskellig organisering, individuel læring eller læring i samarbejde. Alt i alt drejer det sig om at udvikle elevens evne til at evaluere ikke blot eget arbejde, men også måden, hvorpå han arbejder - for derigennem at udvide elevens personlige kvalifikationer vedrørende egen læring.

Den norske skoleforsker Ivar Bjørgen opstiller 10 punkter til en fortsat operationalisering af "ansvar for egen læring", som kan ses som de metakvalifikationer, som eleverne skal medlære gennem deres deltagelse i undervisningen:

1. Kundskab om læreprocessen generelt og sin egen læreproces specielt
2. Kundskab om, hvor informationskilder findes, og hvordan de bruges
3. Kundskab om læring ved samarbejde med andre - lærere og andre elever
4. Evne til at kontrollere sin egen arbejdstid og sin egen arbejdsindsats
5. Kundskab om målet for læreprocessen og om kriterierne for, hvad der er godt eller dårligt i forhold til indlæringsmålet
6. Evne til at genkende virkeligheden bag pensum
7. Kundskab om hvordan resultatet af læringsarbejdet skal fremstilles og præsenteres
8. Motivation for læringsarbejdet og udholdenhed til at gennemføre en uddannelse
9. Selvtillid og personlig tryghed til at kunne påtage sig læringsarbejdet
10. Evne til at udnytte egen kreativitet

Gennem anvendelsen af disse principper, der er baseret på viden om læreprocessen, mener Bjørgen, at det er muligt at anlægge et forebyggende perspektiv i klasseværelset. Et perspektiv, der medfører, at eleverne bliver selvhjulpne i deres læring, og ikke nødvendigvis forlanger vejledning og lærerens støtte til alle led i læreprocessen.

Det har på den anden side som konsekvens, at eleverne på en ny måde og mere omfattende skal gøres opmærksom på og inddrages i de valg, der foretages i undervisningen. Og dette medfører, at såvel elevrollen som lærerrollen skal forandres.

Læringsbegrebet og de forskellige uddannelser

De ændrede kvalifikationskrav og de ændrede individuelle forventninger til uddannelserne betyder, at udviklingsmålene for undervisningsprocessen tydeliggøres i forløbet, hvilket vil få konsekvenser for indholdet. Den konkrete, fagligt nøjagtige viden vil typisk tabe terræn til fordel for en ny faglighed, hvor elevens viden om måden, hvorpå man arbejder med det faglige, vil indgå i fagforståelsen.

Dette vil være den generelle udvikling i uddannelsessystemet. Den konkrete balance mellem fagligt indhold og undervisningsformernes "indhold", må imidlertid delvis være afhængig af uddannelsesniveau og -retning. Er det eksempelvis børnehaveklassen eller videregående studier, det drejer sig om?

Læring forudsætter som nævnt personlige kvalifikationer som f.eks. grundlæggende selvtillid og gå-på-mod. I modsat fald vil mødet med udfordringer snarere bevirke en psykisk "tilbagetrækning". Dette grundlæggende gå-på-mod knytter sig til barnets tidlige identitet og skabes derfor ikke primært i uddannelsessystemet. Skolen kan dog understøtte den eller fremme den. Især i de indledende skoleår vil det betyde, at vægtningen mellem det følelsesmæssige og det erkendelsesmæssige skal være forskudt mod den holdningsmæssige side af læringen. Imidlertid udvikles disse identitetsnære kvalifikationer samtidig med, at der arbejdes med et indhold - nemlig ved at eleven afprøver sig selv i konkrete situationer. De tidlige skoleår skal have et tydeligt indholdsmæssigt mål, men der må samtidig gives rum for læringens følelsesmæssige side i alle fag. Der må ligeledes gives mulighed for at eksperimentere med meget konkrete og umiddelbart motiverende læringsituationer med meget håndgribelige læringsmål. Og ikke mindst må der gives eleven mulighed for at støtte sig til den voksne, der i elevens øjne synes at have gå-på-mod og at mestre åbenhed i konflikter eller have evne til at overkomme skuffelser.

Der er imidlertid ingen grund til at tro, at man kan undgå, at eleven især senere hen i uddannelsesforløbet vil komme til at stå over for krav og mål, der vil opleves som fremmede og uden umiddelbar personlig mening. Uddannelsessystemets højere niveauer må nødvendigvis ind mellem have så fagbundne mål, at det stiller krav til den studerende om at kunne hjælpe sig selv - også dette bliver en del af de personlige kvalifikationer f.eks. udtrykt som selvbeherskelse og selvdisciplin. Når de personlige kvalifikationer skal styrkes, er det vigtigt, at denne disciplinering er selvpålagt ud fra accepterede mål, for at eleven får mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



5. Sammenhængen mellem undervisning og læring

De centrale spørgsmål, som der skal gives nogle bud på, er, hvorledes undervisningen kan tilrettelægges, så den fremmer elevens personlige kvalifikationer, såvel de intellektuelle som de mere holdningsprægede og personlighedsbundne. Det beskrevne læringssyn forudsætter

- at læring er en personlig, aktiv proces, der både omfatter evne til abstrahering og konkretisering, til refleksion og aktiv eksperimentering
- at eleverne har individuelle læringsstile, og at disse bør udvikles i undervisningen
- at læring indeholder et socialt element - den finder sted ved konfrontation af synspunkter, samt
- at læring i stigende omfang skal synliggøre elevens personlige indsigt i egen læring.

Dette syn på læring har en række konsekvenser for undervisningen.

Følgende fem forhold er centrale i forbindelse med tilrettelæggelse og kvalificering af undervisning, der sigter mod at udvikle personlige kvalifikationer:

- Undervisnings- og arbejdsformer
- Lærer-elevforholdet
- Differentiering
- Evaluering
- Det sociale miljø

Overordnet for disse punkter gælder det, at høj grad af medbestemmelse må sikres. Dette bliver et tilbagevendende tema i det følgende.

Undervisnings- og arbejdsformer

God undervisning betyder i forlængelse af dette læringssyn, at elevaktiverende gøremål får en fremtrædende plads.

Følgende fire forhold bør overvejes ved valg af undervisnings- og arbejdsform:

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der tilgodeser, at stoffet så vidt muligt kan behandles såvel teoretisk som praktisk. Er stoffet teoretisk, må det sættes i forbindelse med praksis. Det betyder, at skolerne - afhængig af uddannelsernes art - åbner sig mod verden uden for skolen, og at læringen får et virkelighedsperspektiv.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der bygger på selvstændighed i arbejdet med stoffet, problemformulering osv. Dette gør de anvendte læringsformer mere helhedsorienterede og tilgodeser udviklingen af personlige kvalifikationer som rationel og analytisk tænkning, evne til selvstændig vurdering.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der fordrer forskellige arbejdsrelationer mellem eleverne - selvstændigt arbejde, arbejde i makkerpar og i grupper - så eleven ikke alene får mulighed for afprøve og udvikle sin evne til samarbejde og kommunikation, men også sin selvstændighed.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der giver mulighed for variation, således at elevernes forskellige læringsstile tilgodeses. Herved får eleverne også mulighed for at afprøve sig selv på mange måder og finde individuelle styrker og svagheder. Det kan f.eks. ske ved i så høj grad som muligt at inddrage det kropslige, det sanselige og det musiske.

Generelt er det vigtigt, at traditionelle faggrænser og faglige krav ikke svækker elevernes muligheder for at udvikle evne til selvstændigt at opsøge, bearbejde og formidle information. I

den grad faggrænser og faglig detaljerethed dominerer, vil det indskrænke den reelle valgmulighed blandt undervisnings- og arbejdsformer.

Flere af de krav, der er nævnt under A-D, tilgodeses af problemorienteret og projektorganiseret undervisning. Den

- fremmer selvstændig aktivitet ved indkredsning af problemfelt, indsamling, bearbejdning og formidling af information
- giver oftest mange måder at gribe problemet an på
- giver store muligheder for, at det valgte emne opleves væsentligt for eleverne
- lærer eleverne at samarbejde og forholde sig evaluerende til eget og andres arbejde.

Den mest almindelige og mest udbredte undervisningsform er imidlertid klasseundervisningen, som her bliver forstået som det, at en gruppe elever under lærerens ledelse beskæftiger sig med samme indhold på samme måde og inden for samme tidsramme. Generelt giver klasseundervisning forholdsvis få muligheder for at udvikle og udfolde elevens personlige kvalifikationer. Skal man pege på, hvad der kunne kvalificere klasseundervisningen, er det især forhold, der knytter sig til lærerens egne, personlige kvalifikationer, f.eks. lydhørhed og initiativ, der befordre evne til såvel at påtage sig ledelse som til at træde til side, samt indlevelsessevne og evne til at beskytte og give de svage elever rum.

Klasseundervisning kan indgå som en af de undervisnings- og arbejdsformer, der anvendes. Erfaringer fra pædagogiske udviklingsarbejder viser, at en bred variation i undervisningsformer og arbejdsformer - fra kortvarige gruppearbejder til projekter - forøger elevernes mulighed for at skaffe sig indsigt i egen læring og dermed forholde sig ansvarligt til eget læringsarbejde.

Lærer-elevforholdet

Personlige kvalifikationer er dels en forudsætning for, dels en følge af læring. Der er ingen mekanisk sammenhæng mellem undervisning og læring. God undervisning kan kun udgøre en velegnet tilrettelæggelse og ramme for god læring. Dette giver grundlæggende læreren en ny rolle som den, der tilrettelægger og letter vejen for læring.

Læreren har den faglige merviden. Men skal selvstændigheden, den selvstændige problemløsningssevne, ansvarligheden, samarbejdsevnen styrkes, skal læreren opprioritere følgende funktioner:

- Læreren skal være faglig vejleder. Ud fra sin faglige merviden skal han kunne bidrage med materiale o.l.
- Læreren skal være konstruktiv kritiker. For at fastholde det faglige niveau skal han problematisere og stille spørgsmål til elevernes arbejde - i højere grad end han skal formidle løsninger.
- Læreren skal være "proceskonsulent". Han skal både kunne rådgive om arbejdsmæssige fremgangsmåder, arbejdsvaner og samarbejdsforhold.
- Endelig skal læreren gøre sin indsats på disse felter så tydelig og gennemskuelig for eleverne, som det er muligt, så eleverne selv får indsigt i forudsætningerne for læring.

Skal de personlige kvalifikationer styrkes, skal eleven altså i videst muligt omfang være den bærende part i undervisningsaktiviteten. Ideelt skal eleven

- opdage og identificere problemstillingen
- formulere problemet
- specificere målet
- finde metoder og kilder
- udføre arbejdet
- evaluere arbejdet.

Derved berøres også lærerens personlige kvalifikationer. Det må ikke undervurderes, at megen læring foregår med læreren som model. Derfor må læreren have

- mod til såvel at tilvejebringe struktur og styring som til at turde slippe tøjlerne, således at styringen af processen kan overgå til eleverne
- mod til at indrømme manglende viden og eventuelle begåede fejl
- evne til at indleve sig i deltagernes forudsætninger uden at slippe sig selv, og evne til at være nærværende uden at blive brugt op
- evne til at gøre brug af samtalen i dens forskellige former - i klassen, i gruppen på tomandshånd med eleverne.

I den forbindelse skal det nævnes, at også lærerens evne til kollegialt samarbejde er vigtig. Den ny faglighedsforståelse, der her er skitseret, stiller større krav til, at lærerne sammen skaber de faglige fællesnævner for læring på institutionen.

Differentiering

Princippet om undervisningsdifferentiering er en naturlig følge af det læringssyn, der omtales i forrige afsnit. God undervisning er som nævnt deltagerafhængig.

Man kan tale om undervisningsdifferentiering i tre aspekter:

1. Som hensyntagende indsats. Ved at respektere og tage udgangspunkt i elevers forskellige forudsætninger, forskellige lærestile m.m. søges samme mål for undervisningen fastholdt. I relation til understøttelse og udvikling af personlige kvalifikationer i undervisningen kan man sige, at det i dette tilfælde især gælder om at undgå personlige nederlag og unødigt ødelæggelse af selvtillid og motivation. Princippet indebærer, at der anvendes en sådan mangfoldighed af undervisnings- og arbejdsformer, at den enkelte elev kan finde rum for sin udvikling og læring - men også sådan, at eleven udfordres.
2. Som et princip, der fastholder værdien af de individuelle bidrag til undervisningen, netop som udtryk for individualitet. I relation til understøttelse af de personlige kvalifikationer drejer det sig her især om forståelse og respekt for andres anderledeshed og dermed om elevernes evne til at samarbejde på trods af denne forskellighed. Læreren eller skolen må være regel- og rammesætter på det generelle niveau, men må så vidt muligt undlade at intervenere og regulere i konkrete situationer - for at give eleverne mulighed for selv at gøre sociale erfaringer.
3. Som princip i undervisningen, der fremmer elevernes evne til at kunne sætte sig ud over egne normer og fordomme og orientere sig i nye, uventede og ukendte situationer. Læreren må udfordre elevernes verdensbillede, bringe eleverne i uventede situationer, indgå i fortolkende dialoger. Differentiering i denne forstand er vigtig for at understøtte elevernes selvtillid, samtidig med at elevernes åbenhed og fleksibilitet fremmes.

Undervisningsdifferentiering må imidlertid følges med evaluering, som derfor bliver et led i selve undervisningen. I det hele taget forudsætter differentiering, at det sociale miljø er rummeligt og opleves ikke-truende.

Evaluering

Traditionelt er evaluering af undervisningen tilbageskuende, dvs. noget, der foretages efter et endt forløb. Værdien af denne måde at evaluere på er imidlertid stærkt begrænset i henseende til udviklingen af elevernes personlige kvalifikationer. Dels er evalueringen fortrinsvis envejs - lærerens evaluering af eleverne. Dels rummer især den eksterne evaluering med karakterer en fare for fiksering alene på det indholdsmæssige, hvilket let får indflydelse på valget af undervisnings- og arbejdsformer.

Intern evaluering, herunder procesevaluering, gennemført som en integreret del af undervisningen og omfattende en vurdering af undervisningsplanlægningen, af såvel lærerens som elevernes aktivitet, vil være af større værdi. Især hvis eleverne inddrages som samarbejdspartnere også i relation til evalueringens faglige, sociale og personlige dimensioner: Skal andre undervisnings- eller arbejdsformer inddrages? Nås målene, kan de evt. nås på andre måder? Er det sociale klima tilfredsstillende? osv.

En sådan evaluering vil styrke elevernes indsigt i, hvad læring er, og tydeiggøre deres medansvar for den.

Også en udbygning og integration af intern evaluering vil forudsætte en høj grad af kommunikativ kompetence hos lærerne. Det kræver taktfølelse at undgå, at evaluering bliver et instrument, der forhindrer udvikling af selvstændighed og kreativitet.

Endvidere må den eksterne evaluering udvikles, så der opstår en sammenhæng mellem nye undervisnings- og arbejdsformer og den eksterne evaluering. Eksamensformer, der i højere grad lægger vægt på evnen til selvstændig problemformulering og -løsning end paratviden, må opprioriteres. Gruppeeksamen må være en mulighed, ligesom eksamensformer, hvor elevernes evne til tillige at analysere og diskutere egen læring, må vinde indpas i uddannelserne. Dette vil understøtte de personlige kvalifikationer, som f.eks. evnen til analytisk tænkning, problemløsning, selvstændighed og samarbejdsevner.

Det sociale miljø

Uddannelsesinstitutionens sociale miljø har betydning for, om eleven føler sig tilstrækkelig tryk til at indgå i en læringsproces. I modsat fald vil der enten ingen læring forekomme, eller der vil være tale om læring gennem tvang, der vil afleje sig som overfladisk viden, uselvstændighed og konformitet.

Det sociale miljø vil være resultat af et samspil mellem mange faktorer, hvoraf de vigtigste er:

- muligheden for at etablere en elevkultur. Eleverne skal have mulighed for at etablere en egenkultur, der rummer en vis autonomi uden dog at være på tværs af skolens øvrige normsæt. Lærere og ledelse må støtte denne kultur, f.eks. ved at tillade traditioner at etablere sig og ved generelt at understøtte kulturens udtryk uden at overtage initiativet
- lærernes måde at omgås eleverne på. Som før nævnt udvikles personlige kvalifikationer også gennem "model-læring". Lærernes adfærd må give mulighed for identifikation, og dette stiller krav til lærernes personlige kvalifikationer, som før omtalt
- institutionens måde at regelsætte på. Uddannelserne har blandt sine hovedfunktioner at kvalificere den kommende arbejdskraft. Det betyder, at en række mål for den enkeltes uddannelse nødvendigvis må være bestemt udefra. Det samme gælder en række regler vedrørende reguleringen af det sociale liv på skolen. Det er imidlertid vigtigt, at mål og regler tydeliggøres og legitimeres rationelt over for eleverne. I den forbindelse er det af hensyn til elevernes deltagelse og oplevelse af reelt medansvar vigtigt at understøtte demokratiske strukturer, ligesom det er vigtigt, at mål og regler til stadighed gøres til genstand for fælles analyse og diskussion.

Det er med andre ord alene eleven, der kan fuldbyrde undervisningen ved at gøre den til læring. Det er grundlæggende for det læringsbegreb, der her er valgt, at læring forstås som en personlig og aktiv proces. Endvidere er det vigtigt at understrege, at forskellige personer benytter sig af individuelle læringsmåder. Læring - og især kompleks læring - foregår tillige i en social sammenhæng, ved at forskellige synspunkter mødes og udvikles. Når det drejer sig om at understøtte udviklingen af personlige kvalifikationer, er det også vigtigt at understrege et andet aspekt ved læring, nemlig at man, samtidig med at man lærer, kan lære noget om og gøre erfaringer med, hvordan man selv lærer.

Den traditionelle undervisning - og det traditionelle begreb om læring - sættes som regel i forbindelse med viden, færdigheder og forståelse. Læring optræder dér som et rationelt og bevidst forhold. Den betydning af begrebet har i og for sig ikke tabt sin aktualitet. I informationssamfundet er det ikke blevet mindre vigtigt at opsøge, bearbejde og formidle viden, hvad enten det er i form af data, sprog eller billede.

Gennem de sidste tyve-tredive år har man i stigende grad været opmærksom på, at der ved siden af den målrettede undervisning læres en række andre, ikke nødvendigvis tilsigtede ting - og at de læres på et ikke-bevidst, men alligevel virksomt niveau (den skjulte læreplan). Bestemte former for undervisning kan indeholde arbejdsmåder og omgangsformer, der hæmmer, henholdsvis f.eks. fremmer kreativitet og selvstændighed. Parallelt med den øgede fokus på de personlige kvalifikationer er det derfor nødvendigt at anvende et bredere læringsbegreb, der omfatter både et følelsesmæssigt og et holdningsmæssigt aspekt og såvel bevidste som ikke-bevidste niveauer.

Læring i denne forstand betyder, at individet "flytter sig", får nye handlemuligheder. Ikke blot véd individet mere eller kan mere, men viden og kunnen indgår i nye helheder, som på ny kan give mulighed for og mod på at "tage nyt ind" fra undervisningen eller fra omverdenen.

Læring - en aktivitet

Kun den mindst vigtige del af vores læring drejer sig om paratviden. Læring er en uendelig og stadig gentagende proces, der består i indbygning af nye erfaringer i de allerede eksisterende erfaringer (tilegnelse) såvel som ombygning af hele eller dele af den samlede erfaringsstruktur alt efter, hvilke nye situationer, den pågældende indgår i og skal forholde sig aktivt til. Derfor må personlig udvikling og læring forstås som nøje forbundne.

Læring foregår således, når konkrete erfaringer omdannes til en overordnet, f.eks. begrebslig forståelse, og når den overordnede forståelse omdannes til en form, så den kan anvendes i tilegnelsen af nye, konkrete situationer. Selve læreprocessen består i denne "omdannelse" eller "flytten forståelse" fra det konkrete til det overordnede eller fra det overordnede til det konkrete. Kun sjældent sker læring envejs. Ved god og varig læring forudsætter disse læreprocesser så at sige hinanden.

Selve læreprocessen kan foregå på to måder: enten ved eftertænksom observeren eller ved aktiv eksperimenteren med det lærte - eller som oftest ved begge dele. De to tilfælde er kun to forskellige former for den lærendes aktivitet. Begge former involverer kreativitet. Den første - den eftertænksomme observeren - består i den brede, idebetonede tænkning, f.eks. 'hvordan kan erfaringerne kombineres, så en ny helhed bliver synlig?' Den anden - f.eks. den aktive eksperimenteren - 'hvordan forfølger jeg en idé ud i ny praksis?'

Som nævnt foregår læreprocesserne sjældent adskilt eller envejs. Læreprocesser kan have tyngder liggende i hvert af modellens fire delområder - men god og omfattende læring er kendetegnet ved, at der involveres flere delprocesser.

Dette syn på læring har nogle overordnede konsekvenser for måden at anskue undervisning på:

Læring er en personlig, aktiv proces.

En tydelig og logisk struktureret undervisning er ingen garanti for en god læring, hvis ikke den lærende aktivt tager indholdet i undervisningen til sig, dvs. aktivt sætter den i forbindelse med de erfaringer, han allerede har. Imidlertid kan selv rodet eller tilfældig undervisning bevirke læring - hvis undervisningen tilfældigvis falder ind i en allerede eksisterende problembevidsthed hos den lærende. God undervisning er derfor situationsafhængig, fordi den er afhængig af, om den rammer ind i et område, hvor enten eleven slet ikke kan lade være med at lære, eller hvor eleven i en sådan grad kan se formålet, at vedkommende "beslutter sig" for at lære. Der, hvor undervisningen ikke rammer ind i et sådant område, vil der enten ingen læring ske, eller der vil ske læring gennem tvang. Det medfører til gengæld, at de skjulte, motivationsmæssige momenter af læringen, f.eks. uselvstændighed, initiativløshed, vil få overtaget.

Det forhold, at den gode læring er så afhængig af den situation, hvori læringen foregår, er baggrunden for, at det følgende afsnit om undervisningen peger på undervisningsformer, der fremmer og tilvejebringer feedback og medbestemmelse, samt stiller krav også til lærerens personlige kvalifikationer om indlevelse og involvering.

Læring afsluttes aldrig.

Man kan aldrig sige, at nu er dette eller hint bare lært. Man kan højst sige, at noget er lært godt nok. Ved konfrontationen med nye erfaringer vil det lærte skulle omstruktureres på ny af den lærende. Det er også en kendt sag, at jo mere vidende og erfaren, jo mere bevidst er man om sin manglende viden/erfaring. Også det betyder, at kriteriet for den gode undervisning forandres - fra faglig korrekthed som det altafgørende til, hvorvidt undervisningen igangsætter og vedligeholder læringsaktivitet. Dermed aktiveres og udbygges det gensidige forhold mellem personlige kvalifikationer og læring.

Dette forhold ligger ligeledes bag det følgende afsnits understregning af særlige undervisnings- og arbejdsformer og understregning af lærerrollen og undervisningsmiljøet.

Individuelle læringsstile

Læringsbegrebet må imidlertid tillige respektere individuelle forskelle i lærestil. Intellektuelle og perceptions-mæssige kvalifikationer er mangeartede, og mangfoldigheden er en forudsætning for den kreative problemløsning, der er så væsentligt et element i fremtidens kvalifikationskrav.

Hvad angår måden at tænke og lære på, vil nogen især f.eks. anvende den deduktive, søgende eksperimenteren med praksis ud fra ideer. Andre vil benytte sig af den induktive generalisering ud fra praksis. Men også selve det "sprog", som tænkningen betjener sig af, er forskelligt. Ud over det verbalt- sproglige og det logisk-matematiske er der også andre repræsentationsformer, f.eks. sanselige, musiske og rumlige. Det er vigtigt, at undervisningen giver eleven mulighed for at udvikle forskellige intellektuelle og perceptuelle kvalifikationer - både af hensyn til den samfundsmæssige kvalifikation og til den personlige udvikling. Eleven skal lære, at forskellige læringsprofiler er nyttige og kan bruges som grundlag for udvikling af selvstændighed og selvtilid.

Imidlertid er der heller ingen tvivl om, at den vesteuropæiske kultur generelt set prioriterer det verbalt-sproglige og det logisk-matematiske højt, og at udviklingen af informationssamfundet ikke vil gøre denne prioritering lavere. I folkeskolens indledende skoletrin vil dette stille krav til undervisningen, der må spænde over det bredest mulige læringsbegreb. Men også videregående skoler må analysere muligheden for at inddrage så mange repræsentationsformer som muligt. Dels offensivt, for at styrke elevernes mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende, dels defensivt, for at undgå at ødelægge deres gå-på-mod og lærelyst. Dette er bl.a. baggrunden for vigtigheden af undervisningsdifferentiering.

Læring og den sociale proces

Nok er læring et fænomen, der foregår individuelt, men den foregår i en social sammenhæng, idet læring er en følge af en aktiv forholden sig til omverdenen. Jo mere komplekse læringsforhold, der er tale om, jo tydeligere bliver det, at læring er såvel en individuel som en social proces. Ved komplicerede problemløsninger er det tydeligt, at læring opstår og holdes i gang, ved at forskellige tilgange i problemløsningen mødes og krydser hinanden. Læring drejer sig også om, hvordan problemer bearbejdes, når forskellige individer forholder sig forskelligt til dem.

Dette både forudsætter og virker tilbage på udviklingen af personlige kvalifikationer, her især de sociale kvalifikationer såsom samarbejds- og kommunikationskvalifikationer. Og også dette

vil have følger for undervisningen, der i vid udstrækning må foregå ved, at eleven sammen med de øvrige elever og sammen med læreren bearbejder problemstillinger ved at søge, bearbejde og formidle viden. En konsekvens af læringsbegrebet er således, at undervisningens arbejds- og organiseringsformer medtænkes som former for samspil.

Læring og metalæring

Endelig skal der lægges op til et nyt og forholdsvis uudviklet niveau i undervisningen: metalæring. For at sikre, at eleverne selv i så vid udstrækning som muligt tager vare på egen læring, er det afgørende, at de lærende selv får lov til at forholde sig til og gøre erfaringer med måden, hvorpå de lærer og lærer bedst. Det drejer sig om erfaringer med egen lærestil, herunder stærke og svage sider som lærende. Det drejer sig også om at arbejde sammen om læring og om, hvordan forskellige områder for læring kræver forskellig organisering, individuel læring eller læring i samarbejde. Alt i alt drejer det sig om at udvikle elevens evne til at evaluere ikke blot eget arbejde, men også måden, hvorpå han arbejder - for derigennem at udvide elevens personlige kvalifikationer vedrørende egen læring.

Den norske skoleforsker Ivar Bjørgen opstiller 10 punkter til en fortsat operationalisering af "ansvar for egen læring", som kan ses som de metakvalifikationer, som eleverne skal medlære gennem deres deltagelse i undervisningen:

1. Kundskab om læreprocessen generelt og sin egen læreproces specielt
2. Kundskab om, hvor informationskilder findes, og hvordan de bruges
3. Kundskab om læring ved samarbejde med andre - lærere og andre elever
4. Evne til at kontrollere sin egen arbejdstid og sin egen arbejdsindsats
5. Kundskab om målet for læreprocessen og om kriterierne for, hvad der er godt eller dårligt i forhold til indlæringsmålet
6. Evne til at genkende virkeligheden bag pensum
7. Kundskab om hvordan resultatet af læringsarbejdet skal fremstilles og præsenteres
8. Motivation for læringsarbejdet og udholdenhed til at gennemføre en uddannelse
9. Selvtillid og personlig tryghed til at kunne påtage sig læringsarbejdet
10. Evne til at udnytte egen kreativitet

Gennem anvendelsen af disse principper, der er baseret på viden om læreprocessen, mener Bjørgen, at det er muligt at anlægge et forebyggende perspektiv i klasseværelset. Et perspektiv, der medfører, at eleverne bliver selvhjulpne i deres læring, og ikke nødvendigvis forlanger vejledning og lærerens støtte til alle led i læreprocessen.

Det har på den anden side som konsekvens, at eleverne på en ny måde og mere omfattende skal gøres opmærksom på og inddrages i de valg, der foretages i undervisningen. Og dette medfører, at såvel elevrollen som lærerrollen skal forandres.

Læringsbegrebet og de forskellige uddannelser

De ændrede kvalifikationskrav og de ændrede individuelle forventninger til uddannelserne betyder, at udviklingsmålene for undervisningsprocessen tydeliggøres i forløbet, hvilket vil få konsekvenser for indholdet. Den konkrete, fagligt nøjagtige viden vil typisk tabe terræn til fordel for en ny faglighed, hvor elevens viden om måden, hvorpå man arbejder med det faglige, vil indgå i fagforståelsen.

Dette vil være den generelle udvikling i uddannelsessystemet. Den konkrete balance mellem fagligt indhold og undervisningsformernes "indhold", må imidlertid delvis være afhængig af uddannelsesniveau og -retning. Er det eksempelvis børnehaveklassen eller videregående studier, det drejer sig om?

Læring forudsætter som nævnt personlige kvalifikationer som f.eks. grundlæggende selvtillid og gå-på-mod. I modsat fald vil mødet med udfordringer snarere bevirke en psykisk "tilbagestrækning". Dette grundlæggende gå-på-mod knytter sig til barnets tidlige identitet og skabes derfor ikke primært i uddannelsessystemet. Skolen kan dog understøtte den eller fremme den. Især i de indledende skoleår vil det betyde, at vægningen mellem det følelsesmæssige og det erkendelsesmæssige skal være forskudt mod den holdningsmæssige side af læringen. Imidlertid udvikles disse identitetsnære kvalifikationer samtidig med, at der arbejdes med et indhold - nemlig ved at eleven afprøver sig selv i konkrete situationer. De tidlige skoleår skal have et tydeligt indholdsmæssigt mål, men der må samtidig gives rum for læringens følelsesmæssige side i alle fag. Der må ligeledes gives mulighed for at eksperimentere med meget konkrete og umiddelbart motiverende læringsituationer med meget håndgribelige læringsmål. Og ikke mindst må der gives eleven mulighed for at støtte sig til den voksne, der i elevens øjne synes at have gå-på-mod og at mestre åbenhed i konflikter eller have evne til at overkomme skuffelser.

Der er imidlertid ingen grund til at tro, at man kan undgå, at eleven især senere hen i

uddannelsesforløbet vil komme til at stå over for krav og mål, der vil opleves som fremmede og uden umiddelbar personlig mening. Uddannelsessystemets højere niveauer må nødvendigvis ind imellem have så fagbundne mål, at det stiller krav til den studerende om at kunne hjælpe sig selv - også dette bliver en del af de personlige kvalifikationer f.eks. udtrykt som selvbeherskelse og selvdisciplin. Når de personlige kvalifikationer skal styrkes, er det vigtigt, at denne disciplinering er selvpålagt ud fra accepterede mål, for at eleven får mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



6. Tværgående pædagogiske temaer

Nedenstående pædagogiske temaer optræder inden for alle de efterfølgende specifikke skoleformer i relation til lærernes og institutionernes arbejde med udvikling af personlige kvalifikationer. Temaerne er udvalgt og bør derfor ikke opfattes som de eneste, det vil være relevant at arbejde med:

- Læringsmiljøet
- Problemløst og projektorienteret undervisning
- Tværfaglig undervisning
- Lærersamarbejde
- Lærerrollen og differentieret undervisning
- Evalueringsformer
- Informationsteknologi

Læringsmiljøet

Hvad man med et lidt bredt begreb kan kalde for læringsmiljøet, har også indflydelse på den lærendes mulighed for at udvikle personlige kvalifikationer. Læringsmiljøet indbefatter vidt forskellige forhold som f.eks. de fysiske rammer (klasseværelser, grupperum, kantine osv.), mulighed for vejledning, studieteknik, lærernes tilstedeværelse uden for de afsatte undervisningstimer, stemningen og meget andet. Alle sådanne forhold har indflydelse på udviklingen af de personlige kvalifikationer overalt i uddannelsessystemet.

Med det læringsbegreb, der er blevet udfoldet til forståelse af, hvordan personlige kvalifikationer udvikles, stilles der krav om et alsidigt læringsmiljø, hvor deltagerne får mulighed for at lære på mange måder.

Læringsmiljøet må både omfatte almindelige undervisningsrum, klassefaglokaler, gruppelokaler til selvstændigt arbejde og lokaler med studiefaciliteter, f.eks. bibliotek og edb-faciliteter. Endvidere må der i læringsmiljøet indgå laboratorier og værksteder, hvor der kan eksperimenteres med det faglige indhold. Inden for nogle skoleformer vil der ligeledes være behov for at lære gennem simulering i en virkelighedsnær erhvervspraksis i særligt indrettede lokaler (f.eks. øvelsesvirksomheder).

I et sådant varieret læringsmiljø er det formålet, at lærerne vejleder deltagerne i at anvende de forskellige læringsmiljøer og tilpasser og indretter lokaliteterne til deltagerens forudsætninger, læringsbehov og forskellige lærestile.

Eksempel: Organisering af studiemiljø

I undervisningslokalerne med tilhørende gruppelokaler foregår den normale undervisning enten gennem meddelende undervisning eller gennem øvelser og erfaringsdannende projekter.

I nogle tilfælde lægges vægten på indlæring af abstrakte begreber, f.eks. gennem kurser eller gennem stillede opgaver, der fordrer anvendelse og analyse af den viden, der er erhvervet gennem uddannelsen. I andre tilfælde lægges der vægt på praktisk problemløsning i værkstedet, laboratoriet eller i den simulerede virksomhed. Eller der lægges vægt på at anvende og uddybe erhvervede erfaringer gennem refleksion og aktiv eksperimenteren i projektorienterede studieforløb.

Endelig kan der i nogle uddannelser lægges vægt på at træne egentlige praksisorienterede situationer i rigtige erhvervsvirksomheder, f.eks. gennem erhvervspraktik.

Studielokaliteterne med edb-faciliteter, databaser, bøger, materiel gør, at deltagerne kan søge informationer, manipulere med edb-systemer, læse og studere, diskutere osv. Her kan de selvstændigt tilegne sig viden - og samtidig lære noget om, hvordan man gør dette. Alene, i grupper og eventuelt under lærervejledning.

I værkstederne, laboratorierne og gennem forskellige former for simuleret læring gør deltagerne erfaringer og eksperimenterer med komplekse, faglige og tværfaglige problemer,

sådan som disse forekommer i virkeligheden.

Problemorienteret og projektorganiseret undervisning

Problemorienteret og projektorganiseret undervisning vinder langsomt indpas i det danske undervisningssystem. I mere end tyve år har det været et grundlæggende princip for tilrettelæggelse af studier ved Aalborg Universitet og Roskilde Universitetscenter, og med den ny folkeskolelov er det for alvor rykket ind i folkeskolen. Argumenterne er, at den læring, der finder sted ved problemorienteret og projektorganiseret undervisning, minder mest muligt om den komplekse læring, der finder sted uden for skolens vægge.

Problemorienteret og projektorganiseret undervisning giver bedre muligheder end den traditionelle undervisning for personlig aktivitet, for erfaring med individuelle læringsstile, samt for udvikling af læringens sociale element.

Formålet med den problemorienterede og projektorganiserede tilgang til stoffet er, at eleverne aktivt lærer at formulere problem og mål og over tid selvstændigt lærer at forfølge målet. Ved projekt- og gruppeorganiseringen understøttes endvidere udviklingen af sociale kvalifikationer, såsom evnen til at samarbejde også i konfliktsituationer. Endelig kan man sige, at den høje grad af selvstændighed, som problemorienteret og projektorganiseret undervisning lægger op til, betyder, at eleverne får vide muligheder for at gøre erfaringer med sig selv som lærende. Problemløsningen og projektorganiseringen giver således gode muligheder for, at eleven tager udgangspunkt i egne, konkrete erfaringer. Derved oplever eleven, hvordan den teoretiske bearbejdning udvider, omdanner og eventuelt handleorienterer problemstillingen.

Eksempel: Lærerens planlægning

Ved projektorganiserede undervisningsforløb, melder der sig erfaringsmæssigt en række spørgsmål:

- Problemdefineringen bestemmer afgrænsningen af emnet/det tværfaglige område. Kan flere fag eventuelt arbejde sammen om at belyse problemstillingen?
- Er der den nødvendige sammenhæng mellem den problemorienterede og projektorganiserede arbejdsform og de evalueringsformer, der anvendes på den pågældende uddannelse?
- Er de berørte lærere kvalifikationsmæssigt i stand til/indstillet på at påtage sig rollen som vejledere fagligt og processuelt?

Problemorienterede og projektorganiserede forløb falder i en række faser, som såvel lærere som elever må opøves i for at kunne identificere og mestre:

1. Fra ide til emne: Via brainstorming-metoden kan ideer opstilles, der eventuelt samles under emne-overskrifter.
2. Problemformulering med udgangspunkt i emnet: "Problemet for os i den forbindelse er...", "Hvad der undrer os er, at..." - efterfulgt af en række umiddelbare teser til nærmere undersøgelse.
3. Planlægningsfase: Tid, arbejdsdeling, rutiner, så det indbyrdes informationsniveau kan holdes.
4. Udførelse og produkt/formidlingsform.
5. Evaluering og efterbearbejdning.

Tværfaglig undervisning

Tværfaglig undervisning drejer sig om at integrere to eller flere fag eller discipliner med hinanden for at udvikle en større helhedsforståelse hos eleverne.

Fagene kan integreres efter et formelt eller et funktionelt princip. Den funktionelle tværfaglighed er karakteriseret ved, at undervisningen tager sit udgangspunkt i et problem eller et emne. Det enkelte fag og dets metoder og begreber bliver her midler til at løse problemet eller belyse emnet. Indsigten i selve fagene bliver en integreret del af tværfagligheden. I den formelle tværfaglighed bliver indsigten i fagene det primære, og emnet eller problemet det sekundære, en vej til indsigt i faget.

I relation til udvikling af personlige kvalifikationer vil det kunne anbefales at anvende den funktionelle og tværfaglige undervisning, fordi dette at tage udgangspunkt i et eller flere problemer medvirker til, at eleverne kan få indflydelse på og arbejde med noget, som opleves værdifuldt. Elevens mulighed for at vælge synsvinkel eller koble et sagforhold til det faglige

indhold styrkes. Elevens muligheder for at arbejde med metoder og materialer som tiltaler ham - og som han lærer noget af - forøges, når der i forløbet er integreret flere fags indhold og metoder (muiske fag, samfundsfag, fysik, matematik mv.).

Integration af fagene muliggør desuden, at undervisningen kan tilrettelægges i større moduler, så selve arbejdsdagen ikke bliver opsplittet i en række usammenhængende fag. Dette fremmer elevernes helheds- og sammenhængsforståelse. Undervisningen skaber basis for flere oplevelser og anvendelse af forskellige undervisnings- og arbejdsformer.

Formålet med den tværfaglige undervisning er at fremme elevens personlige læring i forhold til det faglige stof, der er målet i et undervisningsforløb. Herved styrkes elevens personlige viden og indsigt som grundlag for personlig udvikling.

Eksempel: Væsentlige lærerovervejelser

En lærergruppe eller et team kan i forberedelses- og planlægningsfasen gøre sig overvejelser over, hvorledes der kan tilrettelægges et tværfagligt undervisningsforløb om et givet emne, som muliggør, at eleverne kan arbejde

- praktisk og produktivt,
- eksperimenterende og fordybende,
- musisk - kreativt,
- sprogligt og socialt.

Gennem disse varierede arbejdsmåder, som anvendes i konkrete undervisningsforløb, gives der eleverne mulighed for at arbejde personligt lærende ud fra egne behov, interesser og potentialer.

Lærersamarbejde

At sætte udviklingen af personlige kvalifikationer i centrum nødvendiggør, at lærerne oparbejder et godt kendskab til den enkelte elev. Dette kendskab kan udbygges og nuanceres ved, at lærere med forskellig faglig baggrund samarbejder om den enkelte elevgruppe.

Erfaringer fra udviklingsarbejder gennemført i Folkeskolen peger på, at et løbende samarbejde og samvær i lærergruppen øger lærernes opmærksomhed over for eleverne og over for den enkelte elev. Erfaringerne peger ligeledes på, at en lærergruppe anlægger et mere alsidigt og "retfærdigt" syn på den enkelte elevs udviklingsmuligheder. Gennem lærersamarbejdet udvikles lærernes evne til at tænke mere bevidst og systematisk i elevernes læreprocesser, f. eks. i udviklingen af arbejdsformer, som fremmer elevens aktive tilegnelse, selvstændige bearbejdelse osv.

Af andre undersøgelser af lærersamarbejdets betydning fremgår det, at lærernes adfærd har stor betydning for elevens bevidsthed om medindlæring. Eksempelvis kan "samarbejde" fremstå som noget værdifuldt, gennem den måde lærerne samarbejder på, og eleverne bliver motiveret til at bruge samarbejdet som et middel i elevgruppen og i samspillet mellem elev og lærer.

Lærersamarbejde synes desuden at kunne spille en central rolle i lærernes kompetenceudvikling, f.eks. når det drejer sig om at blive bedre til at anasere elevforudsætninger og handle i forhold til det. En lærergruppe bliver bedre til at analysere og udvikle læringsmiljøet og bedre til at skabe sammenhæng mellem skole og omgivelser. "Vovemodet", kreativiteten og iderigdommen udvikles gennem lærersamarbejdet. Gennem samarbejdet oplever den enkelte elev også, at han får større opmærksomhed.

Den største effekt af et lærersamarbejde opnås, når lærergruppen indgår i et åbent samarbejde og i en gensidig kritisk dialog om alle de faser, der indgår i et undervisningsforløb (forestillingsfasen, planlægning, gennemførelse og evaluering).

Formålet med at udvikle lærersamarbejdet er således bl.a. at styrke elevernes personlige udvikling og medansvar for egen læring.

Eksempel: Lærersamarbejde gennem teamorganisering

1. Uddannelsesinstitutionen og lærerne afklarer, efter hvilke principper og retningslinier et lærersamarbejde i form af et team skal dannes. Skal det være efter rene "professionelle" principper, hvor det er fagene, der er styrende for teamdannelsen, eller efter "kærlighedsprincipper", hvor det er "kemi" mellem lærerne, der er afgørende? Eller både/og-principper? Hvor lang tid skal teamsamarbejdet vare? Hvilke beføjelser skal et team have?

2. Der udarbejdes forslag til, efter hvilke principper og retningslinier det er hensigtsmæssigt at danne lærerteams på den pågældende institution.

3. De enkelte team dannes.

4. Teamet udarbejder mål for gruppens arbejde og procedurer for mødeindkaldelse og referater.

5. Teamsamarbejdet evalueres løbende, f.eks. på fællesmøder.

Lærerrollen og differentiering af undervisningen

Leksikalt betyder differentiering "at nuancere" eller "at gøre forskel", og i en pædagogisk sammenhæng vil dette sige, at man gennem undervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse gør forskel på eleverne på grundlag af deres forskellige forudsætninger. Det lange og tunge ord, undervisningsdifferentiering, betyder vel stort set, at man som lærer skal åbne sig, lytte til eleverne og gøre dem lydhøre og åbne over for nuancer.

Begrebet undervisningsdifferentiering rummer mere end en pædagogisk metode eller et princip. Det er et spørgsmål om anvendt etik, hvor læreren ikke alene må sætte sig ind i og forsøge at forstå den lærendes forudsætninger, men også respektere og til en vis grad forsvare disse forudsætninger.

Kundskaber er personlige, enestående og konkrete. De er afhængige af den situation, de er tilegnet i, og ikke mindst afhængige af, hvor aktiv den lærende var, da han så at sige tog kundskaberne til sig. Alene af denne grund er det nødvendigt at differentiere undervisningen.

Undervisningsdifferentiering er et princip for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen i en klasse eller gruppe, hvor den enkelte elev tilgodeses, samtidig med at man bevarer fællesskabets muligheder (Folkeskolens Udviklingsråd, 1992).

Undervisningsdifferentieringens fundamentale forudsætning er, at de fælles vilkår og de fælles opgaver fastholdes som det grundlag, der muliggør den enkeltes personlige stillingtagen og ansvar gennem samtale og medbestemmelse.

Når eleven sættes i centrum for undervisningen, må lærerne kræve, at elever og studerende yder noget og er aktive i læreprocessen, at de er i stand til at sætte grænser og føle ansvar, og det sker kun, hvis lærerne giver dem medansvar for undervisningens tilrettelæggelse og for deres egen læring. Undervisningsdifferentiering kan sammenfattende anskues som en paraply over et undervisnings- og læringssyn, der

- respekterer elevens forudsætninger
- kræver elevens aktive deltagelse
- gør eleven ansvarlig over for egne beslutninger
- understøtter elevens læring ved at fremme det selvhjulpne
- fremmer elevens alsidighed gennem alsidige udfordringer
- fremmer medbestemmelse og demokrati.

Gruppesamarbejdet i differentieret undervisning, og med dette forskydningen af undervisningen til elevernes læring, stiller netop krav om, at eleverne praktiserer forskellige former for personlige kvalifikationer. Gruppen kan hverken planlægge eller gennemføre et projektførløb uden at besidde de nødvendige kvalifikationer. Differentierede forløb er dermed også en mulighed for at få styrket elevernes personlige kvalifikationer, f.eks. samarbejdsevne og ansvarlighed.

Gennem differentieret undervisning er det formålet at fremme udviklingen af personlige kvalifikationer ikke alene gennem passende faglige udfordringer, men også ved, at læreren i forbindelse med gennemførelsen af differentierede undervisningsforløb forsøger at gøre klassekammeraterne (og sig selv) til medarbejdere på elevens læreprocesser.

De personlige kvalifikationer er ofte mere forskellige fra elev til elev i en klasse end de faglige kvalifikationer. De personlige kvalifikationer stiller derfor i endnu højere grad end de faglige kvalifikationer krav om differentiering af læreprocessen, af den konkrete vejledning - og ikke mindst krav om pædagogisk takt.

Eksempel: Lærers rolle i differentierede forløb

I differentieret undervisning foregår der forskellige forløb på samme tid i klassen. Læreren får derfor en anden rolle. Læreren er med differentierede forløb ikke mere ene om formidlingen af kundskaber. Han skal i højere grad bruge tiden på at hjælpe eleverne til at selv at søge faglige informationer og til at undervise hinanden. Dette ændrer hans rolle fra underviser til også at være vejleder. Læreren skal fokusere på elevens selvvirksomhed, dvs. på, hvad eleven selv og sammen med sin gruppe har behov for at lære, og hvordan eleven i samspil med sin gruppe

kan medvirke til en opfyldelse af behovet.

Undervisningsdifferentiering medfører altså, at læreren også skal fungere som vejleder, dvs.

- hjælpe eleven til at afdække sine behov for læring i forhold til uddannelsesplanen
- hjælpe eleven til sammen med de andre elever i gruppen at udfærdige en handlingsplan, der tager hensyn til den enkelte elevs og gruppens behov for læring
- hjælpe gruppen og den enkelte elev til at evaluere forløbet i forhold til målene i handlingsplanen og på denne baggrund revidere handlingsplanen med henblik på et nyt forløb.

Evalueringsformer

De mest almindelige evalueringsformer er rettet mod en bedømmelse af elevens eller den studerendes faglige standpunkt, dog bliver disse former i stigende grad suppleret med interne evalueringsformer med henblik på at justere undervisningens indhold og metode. Evaluering af elevens personlige kvalifikationer foregår kun i begrænset omfang og kræver pædagogisk takt fra lærerens side. Når en sådan er til stede, kan en intern evaluering af elevens personlige kvalifikationer indgå i en lærer/elev- samtale med henblik på at vejlede eleven i den fortsatte læring.

Der eksisterer en stigende erkendelse af, at de traditionelle eksamensformer er utilstrækkelige som eneste evalueringsform. Dette viser sig ved, at eksamensformer med forberedelsestid, med anvendelse af opslagsværker, med cases osv. vinder frem i stigende omfang i uddannelserne. De hidtidige moderniseringer af eksamen har dog ikke løst problemet med, at det udelukkende er paratviden, der testes. Eksamen i traditionel form fokuserer ofte alene på de faglige resultater af uddannelserne, hvilket virker tilbage på uddannelserne ved at give en fortrinsstilling til det traditionelle læringsbegreb. Og derfor har eksamen en hæmmende funktion på de pædagogiske principper, der sigter mod udviklingen af personlige kvalifikationer.

Den interne evaluerings rolle og status i uddannelserne må derfor styrkes - også lovgivningsmæssigt. Hvis eksamen som sådan fastholdes, må nye eksamensformer udvikles, f. eks. forskellige former for gruppe- og sameksamen.

Formålet med de nye, interne evalueringsformer er

- at fremme en sammenhæng mellem de nye undervisnings- og arbejdsformer og evaluering, således at evaluering bliver en integreret del af læringsarbejdet
- at gøre eleven medevaluerende af såvel undervisningen som af eget læringsarbejde, således at elevens indsigt i og forståelse for kriterierne for evalueringen styrkes. Herigennem styrkes elevens evne til at opstille personlige udviklingsmål.

Eksempel: Intern evaluering

En styrkelse af den interne evaluering kan eksempelvis foregå efter selvevalueringsmodellen:

1. Lærer/lærerteam og klasse aftaler vigtige kriterier og forudsætninger for, hvordan god læring skal praktiseres. Aftalen opsættes herefter "som en kontrakt".
2. Kontrakten udpindes i udsagn, som præciserer elevens og lærerens pligter og ansvar. Eleven og læreren evaluerer sig selv/sin indsats på de pågældende udsagn og sætter sig individuelle mål.
3. Efter nogen tid foretages evaluering igen gennem elev-lærersamtaler.

Informationsteknologi

Informationsteknologi (IT) er igennem de senere år blevet mere og mere anvendt i de forskellige uddannelser. IT indgår som et fag eller er et integreret område i alle uddannelser på alle niveauer. Den er et vigtigt fagligt element i alle uddannelser, hvor man skal kunne anvende IT som et værktøj. IT bruges imidlertid også i fag på tværs af uddannelserne som et værktøj til beregninger, dataindsamling, design, flowtegninger mv. Endelig bruges IT som en pædagogisk metode i undervisningen, f.eks. i simulerede læringsformer. IT indgår ligeledes med stadig stigende vægt i uddannelsesinstitutionernes læse- og skrivecafeer, åbne dataværksteder og i eksperimenter med fleksible studiemiljøer mv.

Computeren er et redskab i elevens informationsindsamling og bliver dermed også et redskab for elevens erkendelse. Computeren reducerer elevens afhængighed af lærerens formidling og fremmer elevens mulighed for selvstændig tilegnelse af viden. Eleven får mulighed for at arbejde i sit eget tempo, og lærer-elev-kontakten i den computiserede undervisning kan derfor rettes mod elevens arbejdsproces.

Erfaringer fra anvendelsen af IT i undervisningen peger på, at eleverne er parate til og interesserede i at bruge IT. Mange elever er vant til at anvende IT i deres fritid, men det er

vigtigt, at alle elever får muligheder for at kunne udrykke sig ved hjælp af IT i undervisningssituationerne.

Lærere, der har arbejdet med IT i undervisningen, fremhæver, at eleverne udvikler gode evner for at disponere, organisere og planlægge deres arbejde. Arbejdet med IT har også vist sig at udvikle den sociale adfærd og fremme samarbejdet eleverne indbyrdes. En del af indlæringen foregår ofte mellem eleverne indbyrdes og i mindre grad gennem lærerformidling/vejledning. Anvendelse af IT motiverer eleverne til selvstændigt at opdage problemer, definere dem og engagere sig i løsningen af dem. Erfaringer fra skoleforsøg peger på, at eleverne bliver mere engagerede, produktive og sikre gennem anvendelse af IT.

Formålet med anvendelse af IT er at lette elevernes selvstændige læring og herigennem bidrage til udvikling af personlige kvalifikationer.

Eksempel: Simulering inden for erhvervsuddannelserne

Der kan være følgende årsager til at anvende simulering inden for erhvervsskolesystemet:

- til afhjælpning af flaskehalse på professionelt "full scale" udstyr, f.eks. plaststøbemaskine, CNC-drejebænk, pluklager, landbrugsmaskiner
- hvor man ønsker at opnå en speciel faglig og pædagogisk effekt ved at kunne simulere mange forskellige situationer umiddelbart efter hinanden og derved opnå ny viden, f.eks. huses varmetab ved forskellige isoleringsmaterialer, samfundsøkonomiske udviklinger m.v.
- ved undervisning inden for meget langvarige, kostbare eller farlige processer, som f.eks. køb og salg af varer, svejsning, simulering af frisurer.

En speciel form for simulering finder sted, når der anvendes "small scale" udstyr, f.eks. bordudgaver af CNC-styrede fræsere og drejebænke.

De centrale spørgsmål, som der skal gives nogle bud på, er, hvorledes undervisningen kan tilrettelægges, så den fremmer elevens personlige kvalifikationer, såvel de intellektuelle som de mere holdningsprægede og personlighedsbundne. Det beskrevne læringssyn forudsætter

- at læring er en personlig, aktiv proces, der både omfatter evne til abstrahering og konkretisering, til refleksion og aktiv eksperimentering
- at eleverne har individuelle læringsstile, og at disse bør udvikles i undervisningen
- at læring indeholder et socialt element - den finder sted ved konfrontation af synspunkter, samt
- at læring i stigende omfang skal synliggøre elevens personlige indsigt i egen læring.

Dette syn på læring har en række konsekvenser for undervisningen.

Følgende fem forhold er centrale i forbindelse med tilrettelæggelse og kvalificering af undervisning, der sigter mod at udvikle personlige kvalifikationer:

- Undervisnings- og arbejdsformer
- Lærer-elevforholdet
- Differentiering
- Evaluering
- Det sociale miljø

Overordnet for disse punkter gælder det, at høj grad af medbestemmelse må sikres. Dette bliver et tilbagevendende tema i det følgende.

Undervisnings- og arbejdsformer

God undervisning betyder i forlængelse af dette læringssyn, at elevaktiverende gøremål får en fremtrædende plads.

Følgende fire forhold bør overvejes ved valg af undervisnings- og arbejdsform:

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der tilgodeser, at stoffet så vidt muligt kan behandles såvel teoretisk som praktisk. Er stoffet teoretisk, må det sættes i forbindelse med praksis. Det betyder, at skolerne - afhængig af uddannelsernes art - åbner sig mod verden uden for skolen, og at læringen får et virkelighedsperspektiv.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der bygger på selvstændighed i arbejdet med stoffet, problemformulering osv. Dette gør de anvendte læringsformer mere helhedsorienterede og tilgodeser udviklingen af personlige kvalifikationer som rationel og analytisk tænkning, evne til selvstændig vurdering.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der fordrer forskellige arbejdsrelationer mellem eleverne - selvstændigt arbejde, arbejde i makkerpar og i grupper - så eleven ikke alene får mulighed for afprøve og udvikle sin evne til samarbejde og kommunikation, men også sin selvstændighed.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der giver mulighed for variation, således at elevernes forskellige læringsstile tilgodeses. Herved får eleverne også mulighed for at afprøve sig selv på mange måder og finde individuelle styrker og svagheder. Det kan f.eks. ske ved i så høj grad som muligt at inddrage det kropslige, det sanselige og det musiske.

Generelt er det vigtigt, at traditionelle faggrænser og faglige krav ikke svækker elevernes muligheder for at udvikle evne til selvstændigt at opsøge, bearbejde og formidle information. I den grad faggrænser og faglig detaljerethed dominerer, vil det indskrænke den reelle valgmulighed blandt undervisnings- og arbejdsformer.

Flere af de krav, der er nævnt under A-D, tilgodeses af problemorienteret og projektorganiseret undervisning. Den

- fremmer selvstændig aktivitet ved indkredsning af problemfelt, indsamling, bearbejdning og formidling af information
- giver oftest mange måder at gribe problemet an på
- giver store muligheder for, at det valgte emne opleves væsentligt for eleverne
- lærer eleverne at samarbejde og forholde sig evaluerende til eget og andres arbejde.

Den mest almindelige og mest udbredte undervisningsform er imidlertid klasseundervisningen, som her bliver forstået som det, at en gruppe elever under lærerens ledelse beskæftiger sig med samme indhold på samme måde og inden for samme tidsramme. Generelt giver klasseundervisning forholdsvis få muligheder for at udvikle og udfolde elevens personlige kvalifikationer. Skal man pege på, hvad der kunne kvalificere klasseundervisningen, er det især forhold, der knytter sig til lærerens egne, personlige kvalifikationer, f.eks. lydhørhed og initiativ, der befordrer evne til såvel at påtage sig ledelse som til at træde til side, samt indlevelsessevne og evne til at beskytte og give de svage elever rum.

Klasseundervisning kan indgå som en af de undervisnings- og arbejdsformer, der anvendes. Erfaringer fra pædagogiske udviklingsarbejder viser, at en bred variation i undervisningsformer og arbejdsformer - fra kortvarige gruppearbejder til projekter - forøger elevernes mulighed for at skaffe sig indsigt i egen læring og dermed forholde sig ansvarligt til eget læringsarbejde.

Lærer-elevforholdet

Personlige kvalifikationer er dels en forudsætning for, dels en følge af læring. Der er ingen mekanisk sammenhæng mellem undervisning og læring. God undervisning kan kun udgøre en velegnet tilrettelæggelse og ramme for god læring. Dette giver grundlæggende læreren en ny rolle som den, der tilrettelægger og letter vejen for læring.

Læreren har den faglige merviden. Men skal selvstændigheden, den selvstændige problemløsningssevne, ansvarligheden, samarbejdsevnen styrkes, skal læreren opprioritere følgende funktioner:

- Læreren skal være faglig vejleder. Ud fra sin faglige merviden skal han kunne bidrage med materiale o.l.
- Læreren skal være konstruktiv kritiker. For at fastholde det faglige niveau skal han problematisere og stille spørgsmål til elevernes arbejde - i højere grad end han skal formidle løsninger.
- Læreren skal være "proceskonsulent". Han skal både kunne rådgive om arbejdsmæssige fremgangsmåder, arbejdsvaner og samarbejdsforhold.
- Endelig skal læreren gøre sin indsats på disse felter så tydelig og gennemskuelig for eleverne, som det er muligt, så eleverne selv får indsigt i forudsætningerne for læring.

Skal de personlige kvalifikationer styrkes, skal eleven altså i videst muligt omfang være den bærende part i undervisningsaktiviteten. Ideelt skal eleven

- opdage og identificere problemstillingen
- formulere problemet
- specificere målet
- finde metoder og kilder
- udføre arbejdet

- evaluere arbejdet.

Derved berøres også lærerens personlige kvalifikationer. Det må ikke undervurderes, at megen læring foregår med læreren som model. Derfor må læreren have

- mod til såvel at tilvejebringe struktur og styring som til at turde slippe tøjlerne, således at styringen af processen kan overgå til eleverne
- mod til at indrømme manglende viden og eventuelle begåede fejl
- evne til at indleve sig i deltagernes forudsætninger uden at slippe sig selv, og evne til at være nærværende uden at blive brugt op
- evne til at gøre brug af samtalen i dens forskellige former - i klassen, i gruppen på tomandshånd med eleverne.

I den forbindelse skal det nævnes, at også lærerens evne til kollegialt samarbejde er vigtig. Den ny faglighedsforståelse, der her er skitseret, stiller større krav til, at lærerne sammen skaber de faglige fællesnævner for læring på institutionen.

Differentiering

Princippet om undervisningsdifferentiering er en naturlig følge af det læringssyn, der omtales i forrige afsnit. God undervisning er som nævnt deltagerafhængig.

Man kan tale om undervisningsdifferentiering i tre aspekter:

1. Som hensyntagende indsats. Ved at respektere og tage udgangspunkt i elevers forskellige forudsætninger, forskellige lærestile m.m. søges samme mål for undervisningen fastholdt. I relation til understøttelse og udvikling af personlige kvalifikationer i undervisningen kan man sige, at det i dette tilfælde især gælder om at undgå personlige nederlag og unødigt ødelæggelse af selvtillid og motivation. Princippet indebærer, at der anvendes en sådan mangfoldighed af undervisnings- og arbejdsformer, at den enkelte elev kan finde rum for sin udvikling og læring - men også sådan, at eleven udfordres.

2. Som et princip, der fastholder værdien af de individuelle bidrag til undervisningen, netop som udtryk for individualitet. I relation til understøttelse af de personlige kvalifikationer drejer det sig her især om forståelse og respekt for andres anderledeshed og dermed om elevernes evne til at samarbejde på trods af denne forskellighed. Læreren eller skolen må være regel- og rammesætter på det generelle niveau, men må så vidt muligt undlade at intervenere og regulere i konkrete situationer - for at give eleverne mulighed for selv at gøre sociale erfaringer.

3. Som princip i undervisningen, der fremmer elevernes evne til at kunne sætte sig ud over egne normer og fordomme og orientere sig i nye, uventede og ukendte situationer. Læreren må udfordre elevernes verdensbillede, bringe eleverne i uventede situationer, indgå i fortolkende dialoger. Differentiering i denne forstand er vigtig for at understøtte elevernes selvtillid, samtidig med at elevernes åbenhed og fleksibilitet fremmes.

Undervisningsdifferentiering må imidlertid følges med evaluering, som derfor bliver et led i selve undervisningen. I det hele taget forudsætter differentiering, at det sociale miljø er rummeligt og opleves ikke-truende.

Evaluering

Traditionelt er evaluering af undervisningen tilbageskuende, dvs. noget, der foretages efter et endt forløb. Værdien af denne måde at evaluere på er imidlertid stærkt begrænset i henseende til udviklingen af elevernes personlige kvalifikationer. Dels er evalueringen fortrinsvis envejs - lærerens evaluering af eleverne. Dels rummer især den eksterne evaluering med karakterer en fare for fiksering alene på det indholdsmæssige, hvilket let får indflydelse på valget af undervisnings- og arbejdsformer.

Intern evaluering, herunder procesevaluering, gennemført som en integreret del af undervisningen og omfattende en vurdering af undervisningsplanlægningen, af såvel lærerens som elevernes aktivitet, vil være af større værdi. Især hvis eleverne inddrages som samarbejdspartnere også i relation til evalueringens faglige, sociale og personlige dimensioner: Skal andre undervisnings- eller arbejdsformer inddrages? Nås målene, kan de evt. nås på andre måder? Er det sociale klima tilfredsstillende? osv.

En sådan evaluering vil styrke elevernes indsigt i, hvad læring er, og tydeiggøre deres medansvar for den.

Også en udbygning og integration af intern evaluering vil forudsætte en høj grad af kommunikativ kompetence hos lærerne. Det kræver taktfølelse at undgå, at evaluering bliver

et instrument, der forhindrer udvikling af selvstændighed og kreativitet.

Endvidere må den eksterne evaluering udvikles, så der opstår en sammenhæng mellem nye undervisnings- og arbejdsformer og den eksterne evaluering. Eksamensformer, der i højere grad lægger vægt på evnen til selvstændig problemformulering og -løsning end paratviden, må opprioriteres. Gruppeeksamen må være en mulighed, ligesom eksamensformer, hvor elevernes evne til tillige at analysere og diskutere egen læring, må vinde indpas i uddannelserne. Dette vil understøtte de personlige kvalifikationer, som f.eks. evnen til analytisk tænkning, problemløsning, selvstændighed og samarbejdsevner.

Det sociale miljø

Uddannelsesinstitutionens sociale miljø har betydning for, om eleven føler sig tilstrækkelig tryk til at indgå i en læringsproces. I modsat fald vil der enten ingen læring forekomme, eller der vil være tale om læring gennem tvang, der vil aflejre sig som overfladisk viden, use selvstændighed og konformitet.

Det sociale miljø vil være resultat af et samspil mellem mange faktorer, hvoraf de vigtigste er:

- muligheden for at etablere en elevkultur. Eleverne skal have mulighed for at etablere en egenkultur, der rummer en vis autonomi uden dog at være på tværs af skolens øvrige normsæt. Lærere og ledelse må støtte denne kultur, f.eks. ved at tillade traditioner at etablere sig og ved generelt at understøtte kulturens udtryk uden at overtage initiativet
- lærernes måde at omgås eleverne på. Som før nævnt udvikles personlige kvalifikationer også gennem "model-læring". Lærernes adfærd må give mulighed for identifikation, og dette stiller krav til lærernes personlige kvalifikationer, som før omtalt
- institutionens måde at regelsætte på. Uddannelserne har blandt sine hovedfunktioner at kvalificere den kommende arbejdskraft. Det betyder, at en række mål for den enkeltes uddannelse nødvendigvis må være bestemt udefra. Det samme gælder en række regler vedrørende reguleringen af det sociale liv på skolen. Det er imidlertid vigtigt, at mål og regler tydeliggøres og legitimeres rationelt over for eleverne. I den forbindelse er det af hensyn til elevernes deltagelse og oplevelse af reelt medansvar vigtigt at understøtte demokratiske strukturer, ligesom det er vigtigt, at mål og regler til stadighed gøres til genstand for fælles analyse og diskussion.

Det er med andre ord alene eleven, der kan fuldbyrde undervisningen ved at gøre den til læring. Det er grundlæggende for det læringsbegreb, der her er valgt, at læring forstås som en personlig og aktiv proces. Endvidere er det vigtigt at understrege, at forskellige personer benytter sig af individuelle læringsmåder. Læring - og især kompleks læring - foregår tillige i en social sammenhæng, ved at forskellige synspunkter mødes og udvikles. Når det drejer sig om at understøtte udviklingen af personlige kvalifikationer, er det også vigtigt at understrege et andet aspekt ved læring, nemlig at man, samtidig med at man lærer, kan lære noget om og gøre erfaringer med, hvordan man selv lærer.

Den traditionelle undervisning - og det traditionelle begreb om læring - sættes som regel i forbindelse med viden, færdigheder og forståelse. Læring optræder dér som et rationelt og bevidst forhold. Den betydning af begrebet har i og for sig ikke tabt sin aktualitet. I informationsamfundet er det ikke blevet mindre vigtigt at opsøge, bearbejde og formidle viden, hvad enten det er i form af data, sprog eller billede.

Gennem de sidste tyve-tredive år har man i stigende grad været opmærksom på, at der ved siden af den målrettede undervisning læres en række andre, ikke nødvendigvis tilsigtede ting - og at de læres på et ikke-bevidst, men alligevel virksomt niveau (den skjulte læreplan). Bestemte former for undervisning kan indeholde arbejdsmåder og omgangsformer, der hæmmer, henholdsvis f.eks. fremmer kreativitet og selvstændighed. Parallelt med den øgede fokus på de personlige kvalifikationer er det derfor nødvendigt at anvende et bredere læringsbegreb, der omfatter både et følelsesmæssigt og et holdningsmæssigt aspekt og såvel bevidste som ikke-bevidste niveauer.

Læring i denne forstand betyder, at individet "flytter sig", får nye handlemuligheder. Ikke blot véd individet mere eller kan mere, men viden og kunnen indgår i nye helheder, som på ny kan give mulighed for og mod på at "tage nyt ind" fra undervisningen eller fra omverdenen.

Læring - en aktivitet

Kun den mindst vigtige del af vores læring drejer sig om paratviden. Læring er en uendelig og stadig gentagende proces, der består i indbygning af nye erfaringer i de allerede eksisterende erfaringer (tilegnelse) såvel som ombygning af hele eller dele af den samlede erfaringsstruktur alt efter, hvilke nye situationer, den pågældende indgår i og skal forholde sig aktivt til. Derfor må personlig udvikling og læring forstås som nøje forbundne.

Læring foregår således, når konkrete erfaringer omdannes til en overordnet, f.eks. begrebslig forståelse, og når den overordnede forståelse omdannes til en form, så den kan anvendes i tilegnelsen af nye, konkrete situationer. Selve læreprocessen består i denne "omdannelse" eller "flytten forståelse" fra det konkrete til det overordnede eller fra det overordnede til det konkrete. Kun sjældent sker læring envejs. Ved god og varig læring forudsætter disse læreprocesser så at sige hinanden.

Selve læreprocessen kan foregå på to måder: enten ved eftertænksom observeren eller ved aktiv eksperimenteren med det lærte - eller som oftest ved begge dele. De to tilfælde er kun to forskellige former for den lærendes aktivitet. Begge former involverer kreativitet. Den første - den eftertænksomme observeren - består i den brede, idebetonede tænkning, f.eks. 'hvordan kan erfaringerne kombineres, så en ny helhed bliver synlig?' Den anden - f.eks. den aktive eksperimenteren - 'hvordan forfølger jeg en idé ud i ny praksis?'

Som nævnt foregår læreprocesserne sjældent adskilt eller envejs. Læreprocesser kan have tyngder liggende i hvert af modellens fire delområder - men god og omfattende læring er kendetegnet ved, at der involveres flere delprocesser.

Dette syn på læring har nogle overordnede konsekvenser for måden at anskue undervisning på:

Læring er en personlig, aktiv proces.

En tydelig og logisk struktureret undervisning er ingen garanti for en god læring, hvis ikke den lærende aktivt tager indholdet i undervisningen til sig, dvs. aktivt sætter den i forbindelse med de erfaringer, han allerede har. Imidlertid kan selv rodet eller tilfældig undervisning bevirke læring - hvis undervisningen tilfældigvis falder ind i en allerede eksisterende problembevidsthed hos den lærende. God undervisning er derfor situationsafhængig, fordi den er afhængig af, om den rammer ind i et område, hvor enten eleven slet ikke kan lade være med at lære, eller hvor eleven i en sådan grad kan se formålet, at vedkommende "beslutter sig" for at lære. Der, hvor undervisningen ikke rammer ind i et sådant område, vil der enten ingen læring ske, eller der vil ske læring gennem tvang. Det medfører til gengæld, at de skjulte, motivationsmæssige momenter af læringen, f.eks. uselvstændighed, initiativløshed, vil få overtaget.

Det forhold, at den gode læring er så afhængig af den situation, hvori læringen foregår, er baggrunden for, at det følgende afsnit om undervisningen peger på undervisningsformer, der fremmer og tilvejebringer feed back og medbestemmelse, samt stiller krav også til lærerens personlige kvalifikationer om indlevelse og involvering.

Læring afsluttes aldrig.

Man kan aldrig sige, at nu er dette eller hint bare lært. Man kan højst sige, at noget er lært godt nok. Ved konfrontationen med nye erfaringer vil det lærte skulle omstruktureres på ny af den lærende. Det er også en kendt sag, at jo mere vidende og erfaren, jo mere bevidst er man om sin manglende viden/erfaring. Også det betyder, at kriteriet for den gode undervisning forandres - fra faglig korrekthed som det altafgørende til, hvorvidt undervisningen igangsætter og vedligeholder læringsaktivitet. Dermed aktiveres og udbygges det gensidige forhold mellem personlige kvalifikationer og læring.

Dette forhold ligger ligeledes bag det følgende afsnits understregning af særlige undervisnings- og arbejdsformer og understregning af lærerrollen og undervisningsmiljøet.

Individuelle læringsstile

Læringsbegrebet må imidlertid tillige respektere individuelle forskelle i lærestil. Intellektuelle og perceptions-mæssige kvalifikationer er mangeartede, og mangfoldigheden er en forudsætning for den kreative problemløsning, der er så væsentligt et element i fremtidens kvalifikationskrav.

Hvad angår måden at tænke og lære på, vil nogen især f.eks. anvende den deduktive, søgende eksperimenteren med praksis ud fra ideer. Andre vil benytte sig af den induktive generalisering ud fra praksis. Men også selve det "sprog", som tænkningen betjener sig af, er forskelligt. Ud over det verbalt- sproglige og det logisk-matematiske er der også andre repræsentationsformer, f.eks. sanselige, musiske og rumlige. Det er vigtigt, at undervisningen giver eleven mulighed for at udvikle forskellige intellektuelle og perceptuelle kvalifikationer - både af hensyn til den samfundsmæssige kvalifikation og til den personlige udvikling. Eleven skal lære, at forskellige læringsprofiler er nyttige og kan bruges som grundlag for udvikling af selvstændighed og selvtilid.

Imidlertid er der heller ingen tvivl om, at den vesteuropæiske kultur generelt set prioriterer det verbalt-sproglige og det logisk-matematiske højt, og at udviklingen af informations-samfundet ikke vil gøre denne prioritering lavere. I folkeskolens indledende skoletrin vil dette stille krav til

undervisningen, der må spænde over det bredest mulige læringsbegreb. Men også videregående skoler må analysere muligheden for at inddrage så mange repræsentationsformer som muligt. Dels offensivt, for at styrke elevernes mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende, dels defensivt, for at undgå at ødelægge deres gå-på-mod og lærelyst. Dette er bl.a. baggrunden for vigtigheden af undervisningsdifferentiering.

Læring og den sociale proces

Nok er læring et fænomen, der foregår individuelt, men den foregår i en social sammenhæng, idet læring er en følge af en aktiv forholden sig til omverdenen. Jo mere komplekse læringsforhold, der er tale om, jo tydeligere bliver det, at læring er såvel en individuel som en social proces. Ved komplicerede problemløsninger er det tydeligt, at læring opstår og holdes i gang, ved at forskellige tilgange i problemløsningen mødes og krydser hinanden. Læring drejer sig også om, hvordan problemer bearbejdes, når forskellige individer forholder sig forskelligt til dem.

Dette både forudsætter og virker tilbage på udviklingen af personlige kvalifikationer, her især de sociale kvalifikationer såsom samarbejds- og kommunikationskvalifikationer. Og også dette vil have følger for undervisningen, der i vid udstrækning må foregå ved, at eleven sammen med de øvrige elever og sammen med læreren bearbejder problemstillinger ved at søge, bearbejde og formidle viden. En konsekvens af læringsbegrebet er således, at undervisningens arbejds- og organiseringsformer medtænkes som former for samspil.

Læring og metalæring

Endelig skal der lægges op til et nyt og forholdsvis uudviklet niveau i undervisningen: metalæring. For at sikre, at eleverne selv i så vid udstrækning som muligt tager vare på egen læring, er det afgørende, at de lærende selv får lov til at forholde sig til og gøre erfaringer med måden, hvorpå de lærer og lærer bedst. Det drejer sig om erfaringer med egen lærestil, herunder stærke og svage sider som lærende. Det drejer sig også om at arbejde sammen om læring og om, hvordan forskellige områder for læring kræver forskellig organisering, individuel læring eller læring i samarbejde. Alt i alt drejer det sig om at udvikle elevens evne til at evaluere ikke blot eget arbejde, men også måden, hvorpå han arbejder - for derigennem at udvide elevens personlige kvalifikationer vedrørende egen læring.

Den norske skoleforsker Ivar Bjørgen opstiller 10 punkter til en fortsat operationalisering af "ansvar for egen læring", som kan ses som de metakvalifikationer, som eleverne skal medlære gennem deres deltagelse i undervisningen:

1. Kundskab om læreprocessen generelt og sin egen læreproces specielt
2. Kundskab om, hvor informationskilder findes, og hvordan de bruges
3. Kundskab om læring ved samarbejde med andre - lærere og andre elever
4. Evne til at kontrollere sin egen arbejdstid og sin egen arbejdsindsats
5. Kundskab om målet for læreprocessen og om kriterierne for, hvad der er godt eller dårligt i forhold til indlæringsmålet
6. Evne til at genkende virkeligheden bag pensum
7. Kundskab om hvordan resultatet af læringsarbejdet skal fremstilles og præsenteres
8. Motivation for læringsarbejdet og udholdenhed til at gennemføre en uddannelse
9. Selvtillid og personlig tryghed til at kunne påtage sig læringsarbejdet
10. Evne til at udnytte egen kreativitet

Gennem anvendelsen af disse principper, der er baseret på viden om læreprocessen, mener Bjørgen, at det er muligt at anlægge et forebyggende perspektiv i klasseværelset. Et perspektiv, der medfører, at eleverne bliver selvhjulpne i deres læring, og ikke nødvendigvis forlanger vejledning og lærerens støtte til alle led i læreprocessen.

Det har på den anden side som konsekvens, at eleverne på en ny måde og mere omfattende skal gøres opmærksom på og inddrages i de valg, der foretages i undervisningen. Og dette medfører, at såvel elevrollen som lærerrollen skal forandres.

Læringsbegrebet og de forskellige uddannelser

De ændrede kvalifikationskrav og de ændrede individuelle forventninger til uddannelserne betyder, at udviklingsmålene for undervisningsprocessen tydeliggøres i forløbet, hvilket vil få konsekvenser for indholdet. Den konkrete, fagligt nøjagtige viden vil typisk tabe terræn til fordel for en ny faglighed, hvor elevens viden om måden, hvorpå man arbejder med det faglige, vil indgå i fagforståelsen.

Dette vil være den generelle udvikling i uddannelsessystemet. Den konkrete balance mellem fagligt indhold og undervisningsformernes "indhold", må imidlertid delvis være afhængig af uddannelsesniveau og -retning. Er det eksempelvis børnehaveklassen eller videregående studier, det drejer sig om?

Læring forudsætter som nævnt personlige kvalifikationer som f.eks. grundlæggende selvtillid og gå-på-mod. I modsat fald vil mødet med udfordringer snarere bevirke en psykisk "tilbagetrækning". Dette grundlæggende gå-på-mod knytter sig til barnets tidlige identitet og skabes derfor ikke primært i uddannelsessystemet. Skolen kan dog understøtte den eller fremme den. Især i de indledende skoleår vil det betyde, at vægtningen mellem det følelsesmæssige og det erkendelsesmæssige skal være forskudt mod den holdningsmæssige side af læringen. Imidlertid udvikles disse identitetsnære kvalifikationer samtidig med, at der arbejdes med et indhold - nemlig ved at eleven afprøver sig selv i konkrete situationer. De tidlige skoleår skal have et tydeligt indholdsmæssigt mål, men der må samtidig gives rum for læringens følelsesmæssige side i alle fag. Der må ligeledes gives mulighed for at eksperimentere med meget konkrete og umiddelbart motiverende læringssituationer med meget håndgribelige læringsmål. Og ikke mindst må der gives eleven mulighed for at støtte sig til den voksne, der i elevens øjne synes at have gå-på-mod og at mestre åbenhed i konflikter eller have evne til at overkomme skuffelser.

Der er imidlertid ingen grund til at tro, at man kan undgå, at eleven især senere hen i uddannelsesforløbet vil komme til at stå over for krav og mål, der vil opleves som fremmede og uden umiddelbar personlig mening. Uddannelsessystemets højere niveauer må nødvendigvis indimellem have så fagbundne mål, at det stiller krav til den studerende om at kunne hjælpe sig selv - også dette bliver en del af de personlige kvalifikationer f.eks. udtrykt som selvbeherskelse og selvdisciplin. Når de personlige kvalifikationer skal styrkes, er det vigtigt, at denne disciplinering er selvpålagt ud fra accepterede mål, for at eleven får mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
 Gymnasiale uddannelser
 Erhvervs- uddannelser m.v.
 Videregående uddannelser
 Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
 Voksenuddannelse og folkeoplysning
 For institutioner

Udgivelser
 Love og regler
 Statistik

Ministeren
 Om ministeriet
 Fra Folketinget
 Uddannelses- institutioner
 Uddannelses- og erhvervsvejledning
 Internationalt



7. Grundskolen

Med folkeskoleloven af 1993 blev der fastsat mål og rammer for skolens arbejde med at ruste børn og unge til en verden under stadig forandring. Foruden tilegnelse af solide kundskaber kræver dette, at eleverne i folkeskolen udvikler samarbejdsevne, selvstændighed, kreativitet og mod på tilværelsen.

Undervisningen i folkeskolen skal bidrage til, at børn og unge bliver parate til fremtidens krav om livslang uddannelse.

Kortfattet er formålet med 93-skoleloven tredelt:

1. at fremme elevernes tilegnelse af viden, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer,
2. at udvikle elevernes fantasi og lyst til at lære samt udvikle tillid til egne evner,
3. at gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og udvikle deres forståelse for andre kulturer samt forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.

Folkeskolens er således både orienteret mod personlig udvikling, holdninger og samfundsengagement og orienteret mod tilegnelse af viden og færdigheder.

En bærende tanke i folkeskoleloven er, at der ved tilrettelæggelsen af undervisningen skal tages hensyn til elevernes forskellige forudsætninger, behov og udviklingsmuligheder. Udmøntningen af "skolen for alle" er bl.a. sket gennem afskaffelsen af kursus- og niveaudelingen med 93-loven. Elever med forskellige forudsætninger, behov, interesser og normer, møder hinanden i skolen og lærer af hinanden. Målet er at give alle elever talenter mulighed for at udfolde sig, og dette opfyldes bedst, når elever med mange forskellige forudsætninger udfordres i undervisningen og bidrager til gensidig læring.

Denne gensidige vekselvirkning mellem eleverne er en central tanke i et dansk skolesyn, der er funderet i "åndsfrihed, ligeværd og demokrati".

Alle elever har krav på at udvikle alsidige, personlige kvalifikationer, og dette stiller krav om en differentieret undervisning, der tager hensyn til deres forskellige forudsætninger.

Den faglighedsforståelse, der ligger bag skoleloven, knytter sig til fagenes erkendelsesmåder og arbejdsmetoder, dvs. til et læringsbegreb, hvor fag er noget, eleven personligt må tilegne sig som faglige begreber, metoder og perspektiver til forståelse af omverdenen. Det faglige indhold skal ikke formidles på traditionel vis, men læres gennem formålsrettede aktiviteter. I undervisningen må eleverne selv undersøge og eksperimentere med deres omverden og prøve på at finde ud af, hvordan den er skruet sammen. I deres arbejde med at forstå og erkende det faglige tilegner eleverne sig fagene som "fag i anvendelse" og med læreren som "arbejdsleder". Vekselvirkningen mellem elevens selvstændige tilegnelse af faglig/tværfaglig indsigt gennem undersøgelser og elevens selvstændige tilegnelse af lærerens faglige formidling er nødvendig for at kunne orientere sig i omverdenen. Og der behøver således ikke at være nogen modsætning mellem elevens selvvirksomhed og lærerens faglige formidling. Tværtimod indikerer disse former for vekselvirkninger, at flere læringsmuligheder supplerer hinanden.

Imidlertid kræver elevens alsidige udvikling, at folkeskolen er mere end tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger til det at lære. Hele det ikke-sproglige univers, som er knyttet til etiske erfaringer i samværet med andre, til musiske oplevelser, til glæden ved at bruge sin krop og til at gøre erfaringer med praktisk-produktiv virksomhed, er netop også knyttet til tilegnelsen af personlige kvalifikationer og skal styrkes.

Hvorvidt folkeskolens målsætninger om personlig udvikling og udvikling af

Samfundsengagement faktisk opfyldes, kan i sagens natur ikke gøres til genstand for "måling". En væsentlig del af folkeskolens aktiviteter lader sig vanskeligt omsætte i kvantitative størrelser. De kan derimod gøres til genstand for intern evaluering, og dermed blive en del af indholdet i skolens samtale med brugerne, eleverne, deres forældre og andre interessenter i skolens lokalmiljø.

Det handleorienterede

Med den nye skolelov og de nye læseplaner står det handleorienterede som et centralt udgangspunkt for arbejdet med skolens fag, tværgående emner og projekter. Det handleorienterede er en del af følgende fags formål: kristendom, hjemkundskab, biologi, medier, sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab samt uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering. Dykker vi ned i de centrale kundskabs- og færdighedsområder for de enkelte fag, går ord som, handle, handlemåder, handlemuligheder, handleinitiativer igen i mange fag.

Heri ligger der en forståelse for, at tilegnelse af personlige og faglige kvalifikationer finder sted gennem elevens aktive, målrettede og "villedede" handlinger. Der er således tale om mere end en fysisk udfoldelse. Aktiviteten skal opfattes som meningsfuld af eleven og være båret af hensigt, refleksion og engagement. Elevernes selvvirksomhed må betones stærkere i folkeskolens undervisning, når kravet om udvikling af personlige kvalifikationer vokser i disse år. I den kommunale folkeskole skal der gives tid, rum, muligheder og rammer, der fremmer handleorienteringen i arbejdet med skolens fag. Herigennem udvikles elevernes handleberedskab og deres personlige kvalifikationer.

Skabende virksomhed

En fornyelse af skolens indhold vil også bestå i at få det praktiske og musiske til at indgå med større vægt i skolens undervisning. Foruden at være selvstændige fag i skolens fagrække, billedkunst, idræt, musik, drama, håndarbejde, sløjd, hjemkundskab, kan elementer fra denne faggruppe i form af udtryksformer, begreber og metoder med fordel bruges i elevernes selvstændige arbejde. At skabe forudsætninger for en åben fagopfattelse, hvor elementer fra flere fag - herunder de praktiske og musiske - gøres brugbare i elevernes udforskning og erkendelse af omverdenen, vil fremme udviklingen af personlige kvalifikationer.

Når det drejer sig om at udvikle personlige kvalifikationer, må det handleorienterede, det eksperimenterende og det skabende således gives mere plads i skolens almindelige undervisning på alle klassetrin og i alle fag,

I det følgende omtales nogle eksempler på indsatsområder vedrørende udvikling af personlige kvalifikationer:

- Værkstedundervisning i indskoling (bh.kl.-2.kl.)
- Praktisk-musiske aktiviteter i den tværfaglige, problemorienterede undervisning (bh.kl.-10.kl.)
- Eksperimenterende undervisning i "natur/teknik" (1.-6.kl.)
- Projektgaven (9.kl.)

Eksempel: Værkstedundervisning i indskoling (bh. kl.-2. kl.)

Et værksted er et sted i klassen eller på skolen, der er indrettet med de fornødne redskaber, materialer og værktøjer, således at eleverne gennem bestemte aktiviteter udarbejder et produkt. Værkstedundervisning kan med andre ord defineres som en undervisning, der er baseret på elevernes målrettede selvvirksomhed i værksteder.

Formålet med indrettelsen af værksteder i klassen er at bringe fantasi, kreativitet og eksperimenter ind i læreprocessen, som her tager sit udgangspunkt i elevernes behov, interesser og erfaringer, og som giver plads til elevernes aktive handling og eksperimenter.

Værkstedundervisningen må fylde meget i indskolingens undervisning, når det drejer sig om at udvikle personlige kvalifikationer og en positiv selvopfattelse. I den gode værkstedundervisning udvikles de personlige kompetencer, f.eks. selvtillid og tro på sig selv, når eleverne lykkes med deres forskellige produkter.

Værkstederne, der som regel er midlertidigt indrettede, kan være af mange slags og indgå i det daglige arbejde på mange måder:

- fagværksteder som f.eks. læse-, skrive-, regneværksteder, hvor eleverne selvstændigt erhverver sig færdigheder ved hjælp af materialer, spil, "trykkerier" osv.
- tema- eller emneværksteder som f.eks. måle-veje-værksted, drama- værksted, eventyrværksted, dukketeater, tegnefilm, butik, cirkus osv.
- p-fagsværksteder som f.eks. træværksteder, tekstil- og syværksteder, billedmageri, keramik, musik osv.

- projektværksteder, hvor et fælles oplevet problem/problemstilling bestemmer, hvilke værksteder der oprettes. I værkstederne udforskes og belyses den valgte problemstilling.

Ved selv at sætte sig i gang med at lære kan eleverne producere en masse, f.eks. historier, reportager, udstillinger, forestillinger, aviser, tegneserier, modeller, kort, akvarier, terrarier osv. osv. Og alt dette og meget mere kan produceres på forskellige niveauer, der tilgodeser elevernes forskellige individuelle forudsætninger og dermed virke identitetsskabende.

Fælles for organiseringen af værkstedsundervisningen er, at

- eleverne er aktive, at de ofte arbejder manuelt, individuelt eller i grupper arbejdet ofte er tværfagligt
- eleverne er medbestemmende om, hvilke værksteder der indrettes, og hvad der arbejdes med.

Eksempel: Praktisk-musiske aktiviteter i den tværfaglige, problemorienterede undervisning (bh. kl.-10. kl.)

Gennem en praktisk-musisk aktivitet kan man nærme sig en problemstilling eller ideformulering, og når et emne er valgt kan man anvende praktisk-musik virksomhed som en af de måder, emnet kan bearbejdes og erkendes på. Ved inddragelse af praktisk-musiske aktiviteter er der flere muligheder i anvendelse af udtryksformer, når emnet skal fremlægges.

Vigtige faser i den problemorienterede undervisning:

1. Oplevelses- og problemfeltet præsenteres gennem konfrontation og provokation: Første fase er kort og har oplevelsens karakter. Her opstår der hos eleverne behov og spørgsmål, der giver den videre fordybelse retning. Det kan være en TV-udsendelse, en film, et teaterstykke, en fortælling, en kunststilling, et aktuelt samfundsproblem eller globalt problem, som er blevet behandlet i medierne. Denne konfrontation udfordrer og provokerer eleverne til en problemstilling, der rejser de spørgsmål, der resulterer i en fælles problemformulering. Den indeholder klare mål for arbejdet og giver retningslinier og handlemuligheder, som eleverne herefter anskuer tværfagligt.

2. Det tværfaglige/faglige bearbejdningsfelt præsenteres gennem yderligere inspiration: I den anden fase præsenteres eleverne for nyt og uddybende fagligt stof, som nuancerer problemfeltet yderligere. Det kan være gennem en præsentation fra klasse- eller faglæreren eller fra en gæstelærer. Eller det kan ske gennem ekskursioner, billeder, bøger, film, musik, osv. I denne fase samler eleverne også selv indtryk og stof, der kan bidrage til en personlig stillingtagen, som er ny og nuanceret. Eleverne involverer sig og oplever, at vi forholder os forskelligt til det samme problem. Det drejer sig om gennem personlig handlen og fordybelse i forskellige kilder at nå frem til en stillingtagen og turde stå ved denne. Endvidere erfarer de på denne måde, at et problem kan belyses gennem mange faglige indfaldsvinkler, og at en nuanceret bearbejdning fører frem til nuancerede synspunkter.

3. Sammenfatning og vurdering

I denne tredje - den faglige arbejdsperiode - anvender eleverne faglige synsvinkler i undersøgelsen af den fælles problemstilling, der bearbejdes og angribes tematisk. Der bliver lagt vægt på at anvende erhvervede faglige færdigheder, og der kan blive tale om at lære nye færdigheder, hvis der er brug for det. Arbejdet kan foregå individuelt eller i mindre grupper, og der stilles krav om alsidige udtryksformer, mundtligt, skriftligt eller i musisk form.

4. Udtryk og handling

I den sidste fase fremstiller klassen et fælles produkt til offentliggørelse. Produktet belyser den fælles problemstilling ud fra de fag, der har været inddraget i bearbejdningen. Der tages stilling til, hvad der kan udtrykkes musisk, og hvilke udtryk der kræver et sagligt/fagligt udtryk. Når man ved noget om et forhold, kan man danne sig en mening på et nyt grundlag. Og dette giver grundlag for ny handlen, der resulterer i et produkt, som udtrykker den viden og de holdninger til problemstillingen, som bearbejdningen har medført. Produktet kan være en udstilling, et drama, en musical, en udsmykning, et diasforedrag, og det kan være en fællesrapport med musiske indslag.

Eksempel: Eksperimenterende undervisning i "natur/teknik" (1.-6.kl.)

I det nye fag "natur/teknik" er det handleorienterede og eksperimenterende en del af formålet, idet "undervisningen i natur/teknik skal medvirke til, at eleverne udvikler ansvarlighed over for miljøet, som baggrund for engagement og handling".

I undervisningen gælder det om at realisere en balance mellem på den ene side det eksperimenterende og praktiske og på den anden side det bogligt/faglige og lærerfortællende.

Gennem denne vekselvirkning i læringsmåder opnås det, at eleverne erkender perspektiverne i de faglige sammenhænge, der arbejdes med i "natur/teknik", og som giver mulighed for såvel praktisk som teoretisk erkendelse.

Elevernes egen undren og nysgerrighed bør være det centrale udgangspunkt for undersøgelser i naturfagsundervisningen. Men der er også brug for et godt teorigrundlag til at retningsgive og vejlede undersøgelser i naturen eller i "laboratorierne". Erfaringer med ganske få iagttagelser eller undersøgelser giver ikke grundlag for at opdage videnskabelige "konventioner", men giver måske sammen med afklarende lærervejledning grundlag for ny undren og supplerende undersøgelser.

Elevernes undersøgelser udfoldes ikke alene i "laboratorier med 4 vægge". De kan også foregå i det store udendørs "laboratorium", naturen og lokalsamfundet.

Eksempel: Projekt opgaven (9. kl.)

Fra skoleåret 96/97 bliver projekt opgaven obligatorisk i 9. kl. Dette vil uden tvivl udbrede projektarbejdsformen yderligere nedad i folkeskolen. Eleverne må nødvendigvis begynde at øve sig på projektarbejdsformen allerede fra de første klasser, for at den kan beherskes i 9. kl. Projektarbejdsformen må naturligvis tilpasses det enkelte klassetrin. Elevernes medbestemmelse og aktive deltagelse i undervisningen er blevet cementeret med 93-loven.

Projektarbejdsformen er ikke et nyt fænomen i folkeskolen. Det nye er, at den er ved at blive udbredt, hvilket adskillige udviklingsarbejder vidner om. Projekt opgaven i de seneste skoleår blevet afprøvet overalt i landet. Sammenfattende viser resultaterne af disse udviklingsarbejder, at eleverne er glade for projektarbejdsformen, fordi den lægger op til samarbejde og selvstændighed. Projekt opgaven er en udfordring til fantasien, foretagsomheden og kreativiteten. Den vil være et af mange bidrag til udvikling af elevernes personlige kvalifikationer.

Arbejdet med projektarbejdsformen kan foregå på mange måder:

- alle elever kan arbejde med samme tema og fælles problemformulering
- alle elever kan arbejde med samme tema, men med forskellige problemformuleringer
- hver enkelt elev kan arbejde med sit eget tema og med sin egen selvstændige problemformulering
- arbejdet kan munde ud i et fælles eller gruppeprojekt
- arbejdet kan munde ud i individuelle projekter
- arbejdet kan munde ud i individuelle fremlæggelser på grundlag af et fælles projekt med fælles konklusion
- eleverne kan arbejde med personlige projekter, som munder ud i individuel fremlæggelse
- projektet kan foregå i alle timer på skemaet i en bestemt periode
- arbejdet med projekt opgaven kan foregå sideløbende med traditionel undervisning i andre fag
- i givne projektperioder kan der forekomme faglige og integrerede kurser.

Formålet med projekt opgaven er, at alsidige erkendelses- og udtryksformer fra skolens fagrække, herunder de musiske, sanselige, kropslige og praktiske bliver anvendt i gennemførelsen af projekt opgaven i folkeskolen.

I den daglige undervisning er nogle bearbejdningsformer mere oplagte end andre, men hvis projekt opgaven skal afspejle den almindelige undervisning, må de mere traditionelle og intellektuelle erkendemåder veksle med former, der inddrager de praktiske og musiske områder, f.eks. ved

- at elementer fra dans, drama, billedkunst spiller sammen med elementer fra dansk, orienteringsfag, fremmedsprog og kristendom i de tværfaglige forløb
- at lærere med forskellig og alsidig faglig baggrund samarbejder om projekt opgaven.

De centrale spørgsmål, som der skal gives nogle bud på, er, hvorledes undervisningen kan tilrettelægges, så den fremmer elevens personlige kvalifikationer, såvel de intellektuelle som de mere holdningsprægede og personlighedsbundne. Det beskrevne lærings syn forudsætter

- at læring er en personlig, aktiv proces, der både omfatter evne til abstrahering og konkretisering, til refleksion og aktiv eksperimentering
- at eleverne har individuelle læringsstile, og at disse bør udvikles i undervisningen
- at læring indeholder et socialt element - den finder sted ved konfrontation af synspunkter,

samt

- at læring i stigende omfang skal synliggøre elevens personlige indsigt i egen læring.

Dette syn på læring har en række konsekvenser for undervisningen.

Følgende fem forhold er centrale i forbindelse med tilrettelæggelse og kvalificering af undervisning, der sigter mod at udvikle personlige kvalifikationer:

- Undervisnings- og arbejdsformer
- Lærer-elevforholdet
- Differentiering
- Evaluering
- Det sociale miljø

Overordnet for disse punkter gælder det, at høj grad af medbestemmelse må sikres. Dette bliver et tilbagevendende tema i det følgende.

Undervisnings- og arbejdsformer

God undervisning betyder i forlængelse af dette lærings syn, at elevaktiverende gøremål får en fremtrædende plads.

Følgende fire forhold bør overvejes ved valg af undervisnings- og arbejdsform:

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der tilgodeser, at stoffet så vidt muligt kan behandles såvel teoretisk som praktisk. Er stoffet teoretisk, må det sættes i forbindelse med praksis. Det betyder, at skolerne - afhængig af uddannelsernes art - åbner sig mod verden uden for skolen, og at læringen får et virkelighedsperspektiv.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der bygger på selvstændighed i arbejdet med stoffet, problemformulering osv. Dette gør de anvendte læringsformer mere helhedsorienterede og tilgodeser udviklingen af personlige kvalifikationer som rationel og analytisk tænkning, evne til selvstændig vurdering.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der fordrer forskellige arbejdsrelationer mellem eleverne - selvstændigt arbejde, arbejde i makkerpar og i grupper - så eleven ikke alene får mulighed for afprøve og udvikle sin evne til samarbejde og kommunikation, men også sin selvstændighed.

- Valg af undervisnings- og arbejdsformer, der giver mulighed for variation, således at elevernes forskellige læringsstile tilgodeses. Herved får eleverne også mulighed for at afprøve sig selv på mange måder og finde individuelle styrker og svagheder. Det kan f.eks. ske ved i så høj grad som muligt at inddrage det kropslige, det sanselige og det musiske.

Generelt er det vigtigt, at traditionelle faggrænser og faglige krav ikke svækker elevernes muligheder for at udvikle evne til selvstændigt at opsøge, bearbejde og formidle information. I den grad faggrænser og faglig detaljerethed dominerer, vil det indskrænke den reelle valgmulighed blandt undervisnings- og arbejdsformer.

Flere af de krav, der er nævnt under A-D, tilgodeses af problemorienteret og projektorganiseret undervisning. Den

- fremmer selvstændig aktivitet ved indkredsning af problemfelt, indsamling, bearbejdning og formidling af information

- giver oftest mange måder at gribe problemet an på

- giver store muligheder for, at det valgte emne opleves væsentligt for eleverne

- lærer eleverne at samarbejde og forholde sig evaluerende til eget og andres arbejde.

Den mest almindelige og mest udbredte undervisningsform er imidlertid klasseundervisningen, som her bliver forstået som det, at en gruppe elever under lærerens ledelse beskæftiger sig med samme indhold på samme måde og inden for samme tidsramme. Generelt giver klasseundervisning forholdsvis få muligheder for at udvikle og udfolde elevens personlige kvalifikationer. Skal man pege på, hvad der kunne kvalificere klasseundervisningen, er det især forhold, der knytter sig til lærerens egne, personlige kvalifikationer, f.eks. lydhørhed og initiativ, der beforder evne til såvel at påtage sig ledelse som til at træde til side, samt indlevelsesevne og evne til at beskytte og give de svage elever rum.

Klasseundervisning kan indgå som en af de undervisnings- og arbejdsformer, der anvendes.

Erfaringer fra pædagogiske udviklingsarbejder viser, at en bred variation i undervisningsformer

og arbejdsformer - fra kortvarige gruppearbejder til projekter - forøger elevernes mulighed for at skaffe sig indsigt i egen læring og dermed forholde sig ansvarligt til eget læringsarbejde.

Lærer-elevforholdet

Personlige kvalifikationer er dels en forudsætning for, dels en følge af læring. Der er ingen mekanisk sammenhæng mellem undervisning og læring. God undervisning kan kun udgøre en velegnet tilrettelæggelse og ramme for god læring. Dette giver grundlæggende læreren en ny rolle som den, der tilrettelægger og letter vejen for læring.

Læreren har den faglige merviden. Men skal selvstændigheden, den selvstændige problemløsningsevne, ansvarligheden, samarbejdsevnen styrkes, skal læreren opprioritere følgende funktioner:

- Læreren skal være faglig vejleder. Ud fra sin faglige merviden skal han kunne bidrage med materiale o.l.
- Læreren skal være konstruktiv kritiker. For at fastholde det faglige niveau skal han problematisere og stille spørgsmål til elevernes arbejde - i højere grad end han skal formidle løsninger.
- Læreren skal være "proceskonsulent". Han skal både kunne rådgive om arbejdsmæssige fremgangsmåder, arbejdsvaner og samarbejdsforhold.
- Endelig skal læreren gøre sin indsats på disse felter så tydelig og gennemskuelig for eleverne, som det er muligt, så eleverne selv får indsigt i forudsætningerne for læring.

Skal de personlige kvalifikationer styrkes, skal eleven altså i videst muligt omfang være den bærende part i undervisningsaktiviteten. Ideelt skal eleven

- opdage og identificere problemstillingen
- formulere problemet
- specificere målet
- finde metoder og kilder
- udføre arbejdet
- evaluere arbejdet.

Derved berøres også lærerens personlige kvalifikationer. Det må ikke undervurderes, at megen læring foregår med læreren som model. Derfor må læreren have

- mod til såvel at tilvejebringe struktur og styring som til at turde slippe tøjlerne, således at styringen af processen kan overgå til eleverne
- mod til at indrømme manglende viden og eventuelle begåede fejl
- evne til at indleve sig i deltagerens forudsætninger uden at slippe sig selv, og evne til at være nærværende uden at blive brugt op
- evne til at gøre brug af samtalen i dens forskellige former - i klassen, i gruppen på tomandshånd med eleverne.

I den forbindelse skal det nævnes, at også lærerens evne til kollegialt samarbejde er vigtig. Den ny faglighedsforståelse, der her er skitseret, stiller større krav til, at lærerne sammen skaber de faglige fællesnævner for læring på institutionen.

Differentiering

Princippet om undervisningsdifferentiering er en naturlig følge af det lærings syn, der omtales i forrige afsnit. God undervisning er som nævnt deltagerafhængig.

Man kan tale om undervisningsdifferentiering i tre aspekter:

1. Som hensyntagende indsats. Ved at respektere og tage udgangspunkt i elevers forskellige forudsætninger, forskellige lærestile m.m. søges samme mål for undervisningen fastholdt. I relation til understøttelse og udvikling af personlige kvalifikationer i undervisningen kan man sige, at det i dette tilfælde især gælder om at undgå personlige nederlag og unødigt ødelæggelse af selvtillid og motivation. Princippet indebærer, at der anvendes en sådan mangfoldighed af undervisnings- og arbejdsformer, at den enkelte elev kan finde rum for sin udvikling og læring - men også sådan, at eleven udfordres.

2. Som et princip, der fastholder værdien af de individuelle bidrag til undervisningen, netop som udtryk for individualitet. I relation til understøttelse af de personlige kvalifikationer drejer det sig her især om forståelse og respekt for andres anderledeshed og dermed om elevernes evne til at samarbejde på trods af denne forskellighed. Læreren eller skolen må være regel- og rammesætter på det generelle niveau, men må så vidt muligt undlade at intervenere og regulere i konkrete situationer - for at give eleverne mulighed for selv at gøre sociale erfaringer.

3. Som princip i undervisningen, der fremmer elevernes evne til at kunne sætte sig ud over egne normer og fordomme og orientere sig i nye, uventede og ukendte situationer. Læreren må udfordre elevernes verdensbillede, bringe eleverne i uventede situationer, indgå i fortolkende dialoger. Differentiering i denne forstand er vigtig for at understøtte elevernes selvtilid, samtidig med at elevernes åbenhed og fleksibilitet fremmes.

Undervisningsdifferentiering må imidlertid følges med evaluering, som derfor bliver et led i selve undervisningen. I det hele taget forudsætter differentiering, at det sociale miljø er rummeligt og opleves ikke-truende.

Evaluering

Traditionelt er evaluering af undervisningen tilbageskuende, dvs. noget, der foretages efter et endt forløb. Værdien af denne måde at evaluere på er imidlertid stærkt begrænset i henseende til udviklingen af elevernes personlige kvalifikationer. Dels er evalueringen fortrinsvis envejs - lærerens evaluering af eleverne. Dels rummer især den eksterne evaluering med karakterer en fare for fiksering alene på det indholdsmæssige, hvilket let får indflydelse på valget af undervisnings- og arbejdsformer.

Intern evaluering, herunder procesevaluering, gennemført som en integreret del af undervisningen og omfattende en vurdering af undervisningsplanlægningen, af såvel lærerens som elevernes aktivitet, vil være af større værdi. Især hvis eleverne inddrages som samarbejdspartnere også i relation til evalueringens faglige, sociale og personlige dimensioner: Skal andre undervisnings- eller arbejdsformer inddrages? Nås målene, kan de evt. nås på andre måder? Er det sociale klima tilfredsstillende? osv.

En sådan evaluering vil styrke elevernes indsigt i, hvad læring er, og tydeiggøre deres medansvar for den.

Også en udbygning og integration af intern evaluering vil forudsætte en høj grad af kommunikativ kompetence hos lærerne. Det kræver taktfølelse at undgå, at evaluering bliver et instrument, der forhindrer udvikling af selvstændighed og kreativitet.

Endvidere må den eksterne evaluering udvikles, så der opstår en sammenhæng mellem nye undervisnings- og arbejdsformer og den eksterne evaluering. Eksamensformer, der i højere grad lægger vægt på evnen til selvstændig problemformulering og -løsning end paratviden, må opprioriteres. Gruppeeksamen må være en mulighed, ligesom eksamensformer, hvor elevernes evne til tillige at analysere og diskutere egen læring, må vinde indpas i uddannelserne. Dette vil understøtte de personlige kvalifikationer, som f.eks. evnen til analytisk tænkning, problemløsning, selvstændighed og samarbejdsevner.

Det sociale miljø

Uddannelsesinstitutionens sociale miljø har betydning for, om eleven føler sig tilstrækkelig tryk til at indgå i en læringsproces. I modsat fald vil der enten ingen læring forekomme, eller der vil være tale om læring gennem tvang, der vil aflejre sig som overfladisk viden, uselvstændighed og konformitet.

Det sociale miljø vil være resultat af et samspil mellem mange faktorer, hvoraf de vigtigste er:

- muligheden for at etablere en elevkultur. Eleverne skal have mulighed for at etablere en egenkultur, der rummer en vis autonomi uden dog at være på tværs af skolens øvrige normsæt. Lærere og ledelse må støtte denne kultur, f.eks. ved at tillade traditioner at etablere sig og ved generelt at understøtte kulturens udtryk uden at overtage initiativet
- lærernes måde at omgås eleverne på. Som før nævnt udvikles personlige kvalifikationer også gennem "model-læring". Lærernes adfærd må give mulighed for identifikation, og dette stiller krav til lærernes personlige kvalifikationer, som før omtalt
- institutionens måde at regelsætte på. Uddannelserne har blandt sine hovedfunktioner at kvalificere den kommende arbejdskraft. Det betyder, at en række mål for den enkeltes uddannelse nødvendigvis må være bestemt udefra. Det samme gælder en række regler vedrørende reguleringen af det sociale liv på skolen. Det er imidlertid vigtigt, at mål og regler tydeliggøres og legitimeres rationelt over for eleverne. I den forbindelse er det af hensyn til elevernes deltagelse og oplevelse af reelt medansvar vigtigt at understøtte demokratiske strukturer, ligesom det er vigtigt, at mål og regler til stadighed gøres til genstand for fælles analyse og diskussion.

Det er med andre ord alene eleven, der kan fuldbyrde undervisningen ved at gøre den til læring. Det er grundlæggende for det læringsbegreb, der her er valgt, at læring forstås som en personlig og aktiv proces. Endvidere er det vigtigt at understrege, at forskellige personer benytter sig af individuelle læringsmåder. Læring - og især kompleks læring - foregår tillige i en social sammenhæng, ved at forskellige synspunkter mødes og udvikles. Når det drejer sig om

at understøtte udviklingen af personlige kvalifikationer, er det også vigtigt at understrege et andet aspekt ved læring, nemlig at man, samtidig med at man lærer, kan lære noget om og gøre erfaringer med, hvordan man selv lærer.

Den traditionelle undervisning - og det traditionelle begreb om læring - sættes som regel i forbindelse med viden, færdigheder og forståelse. Læring optræder dér som et rationelt og bevidst forhold. Den betydning af begrebet har i og for sig ikke tabt sin aktualitet. I informationssamfundet er det ikke blevet mindre vigtigt at opsøge, bearbejde og formidle viden, hvad enten det er i form af data, sprog eller billede.

Gennem de sidste tyve-tredive år har man i stigende grad været opmærksom på, at der ved siden af den målrettede undervisning læres en række andre, ikke nødvendigvis tilsigtede ting - og at de læres på et ikke-bevidst, men alligevel virksomt niveau (den skjulte læreplan). Bestemte former for undervisning kan indeholde arbejdsmåder og omgangsformer, der hæmmer, henholdsvis f.eks. fremmer kreativitet og selvstændighed. Parallelt med den øgede fokus på de personlige kvalifikationer er det derfor nødvendigt at anvende et bredere læringsbegreb, der omfatter både et følelsesmæssigt og et holdningsmæssigt aspekt og såvel bevidste som ikke-bevidste niveauer.

Læring i denne forstand betyder, at individet "flytter sig", får nye handlemuligheder. Ikke blot véd individet mere eller kan mere, men viden og kunnen indgår i nye helheder, som på ny kan give mulighed for og mod på at "tage nyt ind" fra undervisningen eller fra omverdenen.

Læring - en aktivitet

Kun den mindst vigtige del af vores læring drejer sig om paratviden. Læring er en uendelig og stadig gentagende proces, der består i indbygning af nye erfaringer i de allerede eksisterende erfaringer (tilegnelse) såvel som ombygning af hele eller dele af den samlede erfaringsstruktur alt efter, hvilke nye situationer, den pågældende indgår i og skal forholde sig aktivt til. Derfor må personlig udvikling og læring forstås som nøje forbundne.

Læring foregår således, når konkrete erfaringer omdannes til en overordnet, f.eks. begrebslig forståelse, og når den overordnede forståelse omdannes til en form, så den kan anvendes i tilegnelsen af nye, konkrete situationer. Selve læreprocessen består i denne "omdannelse" eller "flytten forståelse" fra det konkrete til det overordnede eller fra det overordnede til det konkrete. Kun sjældent sker læring envejs. Ved god og varig læring forudsætter disse læreprocesser så at sige hinanden.

Selve læreprocessen kan foregå på to måder: enten ved eftertænksom observeren eller ved aktiv eksperimenteren med det lærte - eller som oftest ved begge dele. De to tilfælde er kun to forskellige former for den lærendes aktivitet. Begge former involverer kreativitet. Den første - den eftertænksomme observeren - består i den brede, idebetonede tænkning, f.eks. 'hvordan kan erfaringerne kombineres, så en ny helhed bliver synlig?' Den anden - f.eks. den aktive eksperimenteren - 'hvordan forfølger jeg en idé ud i ny praksis?'

Som nævnt foregår læreprocesserne sjældent adskilt eller envejs. Læreprocesser kan have tyngder liggende i hvert af modellens fire delområder - men god og omfattende læring er kendetegnet ved, at der involveres flere delprocesser.

Dette syn på læring har nogle overordnede konsekvenser for måden at anskue undervisning på:

Læring er en personlig, aktiv proces.

En tydelig og logisk struktureret undervisning er ingen garanti for en god læring, hvis ikke den lærende aktivt tager indholdet i undervisningen til sig, dvs. aktivt sætter den i forbindelse med de erfaringer, han allerede har. Imidlertid kan selv rodet eller tilfældig undervisning bevirke læring - hvis undervisningen tilfældigvis falder ind i en allerede eksisterende problembevidsthed hos den lærende. God undervisning er derfor situationsafhængig, fordi den er afhængig af, om den rammer ind i et område, hvor enten eleven slet ikke kan lade være med at lære, eller hvor eleven i en sådan grad kan se formålet, at vedkommende "beslutter sig" for at lære. Der, hvor undervisningen ikke rammer ind i et sådant område, vil der enten ingen læring ske, eller der vil ske læring gennem tvang. Det medfører til gengæld, at de skjulte, motivationsmæssige momenter af læringen, f.eks. uselvstændighed, initiativløshed, vil få overtaget.

Det forhold, at den gode læring er så afhængig af den situation, hvori læringen foregår, er baggrunden for, at det følgende afsnit om undervisningen peger på undervisningsformer, der fremmer og tilvejebringer feed back og medbestemmelse, samt stiller krav også til lærerens personlige kvalifikationer om indlevelse og involvering.

Læring afsluttes aldrig.

Man kan aldrig sige, at nu er dette eller hint bare lært. Man kan højst sige, at noget er lært godt nok. Ved konfrontationen med nye erfaringer vil det lærte skulle omstruktureres på ny af den lærende. Det er også en kendt sag, at jo mere vidende og erfaren, jo mere bevidst er man om sin manglende viden/erfaring. Også det betyder, at kriteriet for den gode undervisning forandres - fra faglig korrekthed som det altafgørende til, hvor- vidt undervisningen igangsætter og vedligeholder læringsaktivitet. Dermed aktiveres og udbygges det gensidige forhold mellem personlige kvalifikationer og læring.

Dette forhold ligger ligeledes bag det følgende afsnits understregning af særlige undervisnings- og arbejdsformer og understregning af lærerrollen og undervisningsmiljøet.

Individuelle læringsstile

Læringsbegrebet må imidlertid tillige respektere individuelle forskelle i lærestil. Intellectuelle og perceptionsmæssige kvalifikationer er mangeartede, og mangfoldigheden er en forudsætning for den kreative problemløsning, der er så væsentligt et element i fremtidens kvalifikationskrav.

Hvad angår måden at tænke og lære på, vil nogen især f.eks. anvende den deduktive, søgende eksperimenteren med praksis ud fra ideer. Andre vil benytte sig af den induktive generalisering ud fra praksis. Men også selve det "sprog", som tænkningen betjener sig af, er forskelligt. Ud over det verbalt- sproglige og det logisk-matematiske er der også andre repræsentationsformer, f.eks. sanselige, musiske og rumlige. Det er vigtigt, at undervisningen giver eleven mulighed for at udvikle forskellige intellektuelle og perceptuelle kvalifikationer - både af hensyn til den samfundsmæssige kvalifikation og til den personlige udvikling. Eleven skal lære, at forskellige læringsprofiler er nyttige og kan bruges som grundlag for udvikling af selvstændighed og selvtillid.

Imidlertid er der heller ingen tvivl om, at den vesteuropæiske kultur generelt set prioriterer det verbalt-sproglige og det logisk-matematiske højt, og at udviklingen af informationssamfundet ikke vil gøre denne prioritering lavere. I folkeskolens indledende skoletrin vil dette stille krav til undervisningen, der må spænde over det bredest mulige læringsbegreb. Men også videregående skoler må analysere muligheden for at inddrage så mange repræsentationsformer som muligt. Dels offensivt, for at styrke elevernes mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende, dels defensivt, for at undgå at ødelægge deres gå-på-mod og lærelyst. Dette er bl.a. baggrunden for vigtigheden af undervisningsdifferentiering.

Læring og den sociale proces

Nok er læring et fænomen, der foregår individuelt, men den foregår i en social sammenhæng, idet læring er en følge af en aktiv forholden sig til omverdenen. Jo mere komplekse læringsforhold, der er tale om, jo tydeligere bliver det, at læring er såvel en individuel som en social proces. Ved komplicerede problemløsninger er det tydeligt, at læring opstår og holdes i gang, ved at forskellige tilgange i problemløsningen mødes og krydser hinanden. Læring drejer sig også om, hvordan problemer bearbejdes, når forskellige individer forholder sig forskelligt til dem.

Dette både forudsætter og virker tilbage på udviklingen af personlige kvalifikationer, her især de sociale kvalifikationer såsom samarbejds- og kommunikationskvalifikationer. Og også dette vil have følger for undervisningen, der i vid udstrækning må foregå ved, at eleven sammen med de øvrige elever og sammen med læreren bearbejder problemstillinger ved at søge, bearbejde og formidle viden. En konsekvens af læringsbegrebet er således, at undervisningens arbejds- og organiseringsformer medtænkes som former for samspil.

Læring og metalæring

Endelig skal der lægges op til et nyt og forholdsvis uudviklet niveau i undervisningen: metalæring. For at sikre, at eleverne selv i så vid udstrækning som muligt tager vare på egen læring, er det afgørende, at de lærende selv får lov til at forholde sig til og gøre erfaringer med måden, hvorpå de lærer og lærer bedst. Det drejer sig om erfaringer med egen lærestil, herunder stærke og svage sider som lærende. Det drejer sig også om at arbejde sammen om læring og om, hvordan forskellige områder for læring kræver forskellig organisering, individuel læring eller læring i samarbejde. Alt i alt drejer det sig om at udvikle elevens evne til at evaluere ikke blot eget arbejde, men også måden, hvorpå han arbejder - for derigennem at udvide elevens personlige kvalifikationer vedrørende egen læring.

Den norske skoleforsker Ivar Bjørgen opstiller 10 punkter til en fortsat operationalisering af "ansvar for egen læring", som kan ses som de metakvalifikationer, som eleverne skal medlære gennem deres deltagelse i undervisningen:

1. Kundskab om læreprocessen generelt og sin egen læreproces specielt

2. Kundskab om, hvor informationskilder findes, og hvordan de bruges
3. Kundskab om læring ved samarbejde med andre - lærere og andre elever
4. Evne til at kontrollere sin egen arbejdstid og sin egen arbejdsindsats
5. Kundskab om målet for læreprocessen og om kriterierne for, hvad der er godt eller dårligt i forhold til indlæringsmålet
6. Evne til at genkende virkeligheden bag pensum
7. Kundskab om hvordan resultatet af læringsarbejdet skal fremstilles og præsenteres
8. Motivation for læringsarbejdet og udholdenhed til at gennemføre en uddannelse
9. Selvtillid og personlig tryghed til at kunne påtage sig læringsarbejdet
10. Evne til at udnytte egen kreativitet

Gennem anvendelsen af disse principper, der er baseret på viden om læreprocessen, mener Bjørgen, at det er muligt at anlægge et forebyggende perspektiv i klasseværelset. Et perspektiv, der medfører, at eleverne bliver selvhjulpne i deres læring, og ikke nødvendigvis forlanger vejledning og lærerens støtte til alle led i læreprocessen.

Det har på den anden side som konsekvens, at eleverne på en ny måde og mere omfattende skal gøres opmærksom på og inddrages i de valg, der foretages i undervisningen. Og dette medfører, at såvel elevrollen som lærerrollen skal forandres.

Læringsbegrebet og de forskellige uddannelser

De ændrede kvalifikationskrav og de ændrede individuelle forventninger til uddannelserne betyder, at udviklingsmålene for undervisningsprocessen tydeliggøres i forløbet, hvilket vil få konsekvenser for indholdet. Den konkrete, fagligt nøjagtige viden vil typisk tabe terræn til fordel for en ny faglighed, hvor elevens viden om måden, hvorpå man arbejder med det faglige, vil indgå i fagforståelsen.

Dette vil være den generelle udvikling i uddannelsessystemet. Den konkrete balance mellem fagligt indhold og undervisningsformernes "indhold", må imidlertid delvis være afhængig af uddannelsesniveau og -retning. Er det eksempelvis børnehaveklassen eller videregående studier, det drejer sig om?

Læring forudsætter som nævnt personlige kvalifikationer som f.eks. grundlæggende selvtillid og gå-på-mod. I modsat fald vil mødet med udfordringer snarere bevirke en psykisk "tilbagetrækning". Dette grundlæggende gå-på-mod knytter sig til barnets tidlige identitet og skabes derfor ikke primært i uddannelsessystemet. Skolen kan dog understøtte den eller fremme den. Især i de indledende skoleår vil det betyde, at vægningen mellem det følelsesmæssige og det erkendelsesmæssige skal være forskudt mod den holdningsmæssige side af læringen. Imidlertid udvikles disse identitetsnære kvalifikationer samtidig med, at der arbejdes med et indhold - nemlig ved at eleven afprøver sig selv i konkrete situationer. De tidlige skoleår skal have et tydeligt indholdsmæssigt mål, men der må samtidig gives rum for læringens følelsesmæssige side i alle fag. Der må ligeledes gives mulighed for at eksperimentere med meget konkrete og umiddelbart motiverende læringsituationer med meget håndgribelige læringsmål. Og ikke mindst må der gives eleven mulighed for at støtte sig til den voksne, der i elevens øjne synes at have gå-på-mod og at mestre åbenhed i konflikter eller have evne til at overkomme skuffelser.

Der er imidlertid ingen grund til at tro, at man kan undgå, at eleven især senere hen i uddannelsesforløbet vil komme til at stå over for krav og mål, der vil opleves som fremmede og uden umiddelbar personlig mening. Uddannelsessystemets højere niveauer må nødvendigvis ind imellem have så fagbundne mål, at det stiller krav til den studerende om at kunne hjælpe sig selv - også dette bliver en del af de personlige kvalifikationer f.eks. udtrykt som selvbeherskelse og selvdisciplin. Når de personlige kvalifikationer skal styrkes, er det vigtigt, at denne disciplinering er selvpålagt ud fra accepterede mål, for at eleven får mulighed for at gøre erfaringer med sig selv som lærende.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



8. Ungdomsuddannelser

8.1. De almengymnasiale uddannelser:

gymnasiet og højere forberedelseksamen **Det almene gymnasium**

Loven om grengymnasiet i 1958 og gymnasireformen fra 1988 kan ses som en delvis bevægelse væk fra et gymnasium med en fast opfattelse af dannelsens grundlag hen imod en opfattelse, hvor udviklingen af almene og personlige kvalifikationer sker gennem elevernes arbejde med mange forskellige fag og vidensområder. Samtidig har man i denne periode især søgt at styrke de intellektuelle aspekter af de personlige kvalifikationer - som evnen til selvstændigt at analysere, ræsonnere og tage stilling osv.

Denne tendens søgte man yderligere at understøtte ved i 1988 at indføre tre selvstændige, projektlignende opgaver: en opgave i dansk, én i historie og endelig den såkaldte 3.-årsopgave. I alle opgaver vælger eleven - med visse begrænsninger - selv emne og medvirker ved problemafgrænsningen.

I de senere år er der blandt lærerne i de almengymnasiale uddannelser opstået en øget interesse for pædagogik. I de senere år har der således været afholdt en række forsøg med undervisningsdifferentiering bl.a. støttet af Undervisningsministeriet. Dette har medført en bredere interesse for læreprocesser, og hvordan man pædagogisk understøtter den selvstændige læring, fremmer ansvaret for egen læring osv.

Højere forberedelseksamen - hf

Hf er en relativ ung uddannelse og havde fra starten en anden målgruppe - nemlig unge og voksne fra uddannelsesfremmede miljøer. Kursustanken stod stærkt fra starten i 1967 gennem en udpræget valgstruktur, som man efter 1988 også kender fra valggymnasiet. Ligeledes indgik der fra starten større, projektlignende skriftlige opgaver på hf. Dette er siden også indført i det almene gymnasium.

Indholdsmæssigt var hf også en nyskabelse. Dels med nye fag, dels med nyskabelser inden for fagene, der var med til at forskyde vægten fra den indholdsmæssige viden og hen mod de metodiske og mere almene kvalifikationer. På hf var der fra starten en bestemmelse om, at de studerende skulle have medbestemmelse ved forløbstilrettelæggelsen. Endelig gik hf foran på eksamensområdet: der var fra starten forberedelsestid og tilladelse til at bruge hjælpemidler. Også her var der intentioner om at fremme nye, og mere personlige kvalifikationer, f.eks. selvstændighed og evne til at ræsonnere. Dette er ligeledes indført i gymnasiet med reformen 1988.

Hf-reformen i 1991 bød i øvrigt på samme faglige opstramning som omtalt i forbindelse med gymnasiet.

I det følgende omtales tre eksempler på indsatsområder af særlig interesse for de almene gymnasiale uddannelser og hf:

- Styrkelse af det metakognitive element i læringen.
- Styrkelse af formidlingsevnen.
- Styrkelse af klassens miljø.

Eksempel: Styrkelse af det metakognitive element i læringen

De almene gymnasiale uddannelser har et studieforberedende sigte. Studiekompetencen får derfor særlig relevans. Der stilles større krav til personlige kvalifikationer som evne til rationel og analytisk tænkning, koncentration, selvstændighed og kritisk sans.

Det er formålet at fremme

- det problembearbejdende i læringen og elevernes bevidsthed herom
- elevernes aktive deltagelse i undervisningen

- tværfaglige arbejdsmetoder, som eleverne kan anvende i arbejdet med nyt stof
- at udvikle lærerrollen i retning af en vejlederfunktion i forhold til elevernes læring.

Fremgangsmåde:

Der henvises til teknikker fra det australske PEEL-projekt (Project for Enhancing Effective Learning) og fra den amerikanske skrivepædagogiske tradition "Writing Across Curriculum":

- logbog-skrivning
- fremstilling af begrebskort (mind-maps)
- opøvelse af elevernes evne til indbyrdes at stille centrale spørgsmål
- fremstilling af egne, alternative lærebogsafsnit osv.
- udvikling af særlige skemaer/procedurer, der hjælper eleverne til at fokusere og evaluere deres egen læreproces

Området kan styrkes væsentligt, hvis der etableres lærerteams, således at teknikkerne introduceres i flere fag samtidig straks fra starten, og således at lærerne gensidigt kan støtte og gensidigt inspirere hinanden.

Eksempel: Styrkelse af elevernes formidlingsevne

Den traditionelle lærerrolle med formidling i fokus præger de gymnasiale uddannelser. Dette bliver modsvaret af en reproducerende elevrolle. Pædagogiske udviklingsarbejder, hvor man sætter elevens formidling i centrum, har vist sig at kunne forbedre såvel elevens analytiske evner, som elevens evner for kommunikation. Med udviklingen af informationssamfundet bliver det dog tydeligere, at elevens evne til at foretage selvstændige valg i mængden af informationer og bearbejde og videregive disse er en central kvalifikation. Når formålet er at styrke elevernes kommunikative kompetence, må undervisningen bygge på induktive og funktionelle principper, der sikrer elevernes aktive deltagelse. Ligeledes vil lærerrollen herigennem blive mindre dominerende og udfarende. Undervisningsformer, der har til hensigt at styrke elevernes formidlingsevne, går på tværs af fagene. Grundlæggende retoriske elementer, strukturer og virkemidler og grundlæggende processkrivningsteknikker, der styrker såvel det kreative som det logisk strukturerende, bør introduceres samtidig af klassens lærere.

Eksempel: Styrkelse af klassens miljø

Valgstrukturens udbredelse medfører, at stamklassens betydning aftager i elevernes bevidsthed. Valgstrukturen tilgodeser det stigende krav om individualisering, men rummer samtidig den fare, at elevens oplevelse af sin sociale forpligtelse kan blive svagere. Valgstrukturen kan være en fordel for de stærke elever, og den kan være en fare for de lidt svage eller umodne elever.

Formålet er derfor at styrke det sociale element i klassen og at styrke metalæringen på det sociale område, så elevernes indsigt i de gruppepsykologiske forudsætninger for et godt arbejdsklima øges.

Fremgangsmåde:

På baggrund af fælles brainstorm kan der eksempelvis opstilles idealer for miljø og samarbejde. Der kan på den baggrund udarbejdes "kontrakter" om det gode miljø, og der kan udmøntes procedurer for realiseringen.

Det er vigtigt, at arbejdet med det sociale miljø ikke henvises til særlige timer eller til lærerens isolerede analyse, men at det bliver til en fælles indsats og en integreret del af det daglige arbejde.

8.2. De erhvervsgymnasiale uddannelser: højere handelseksamen og højere teknisk eksamen

Højere handelseksamen - hhx

I 1975 blev hhx retningsdelt, og i 1986 indførtes valgstrukturen. Også på højere handelseksamen er der blevet indført uddannelsesdifferentiering, dels som resultat af erhvervslivets ændrede kvalifikationskrav, dels for at tilgodese mere individualiserede forestillinger om, hvad god uddannelse er.

Fra starten af 70'erne og frem til i dag er elevtallet på hhx femdoblet. Ligeledes har gruppen af unge, der søger uddannelsen, ændret sig. Langt færre elever end tidligere har erhvervs erfaring, end sige en handelsuddannelse. Dette har gjort det aktuelt at overveje hhx's status som erhvervsrettet, gymnasial uddannelse.

Med 1991-reformen blev der taget et stort skridt i retning af at styrke de almengymnasiale træk i hhx. Man opprioriterede studiekompetencen og de personlige kvalifikationer, og dette

skete uden at opgive den erhvervsfaglige toning. Som et led i denne udvikling blev den større, skriftlige opgave indført som en projektopgave.

I 1994-reformen, hvor hhx-forløbet udvides fra 2 til 3 år, fortsætter denne udvikling. Med baggrund i en større evaluering af hhx har man søgt at skabe bedre muligheder for selvstændige, studielignende arbejdsformer. Strukturelt har man afhjulpet fagtrængslen og undgået pressede og opsplittede moduler, og indholdsmæssigt har man ændret de faglige krav og den faglige tilgang, f.eks. den omtalte projektopgave.

Et eksempel på dette er faget erhvervsøkonomi - tidligere regnskabslære og virksomhedsøkonomi. Det påpeges her, at faget gives en drejning i retning af det helheds- og problemorienterede, og at formidlingsaspektet indgår i de faglige mål for at understøtte det aktive element i læreprocessen.

I en del fag er der desuden indført valgfrie forløb, hvor det nærmere indhold aftales mellem lærere og elever i fællesskab.

Højere teknisk eksamen - htx

Som nævnt har der i de seneste år været et ønske om at styrke de personlige og generelle kvalifikationer i de erhvervsgymnasiale uddannelser. Dette har også været tydeligt på htx siden begyndelsen i 1982. Man har således i bestemmelseerne for undervisningen indført, at der skal indgå undervisningsformer, som kan udvikle elevens selvstændighed og evne til generalisering og abstraktion. Undervisningen skal ligeledes inddrage projektføreløb med produktkrav, og der skal indlægges perioder med projektarbejde adskilt fra den almindelige undervisning. Eksamen i f.eks. teknologifag og teknikfag skal tage reelt udgangspunkt i projektet. Ligeledes bliver der lagt op til et helhedsorienteret læringsbegreb ved f.eks. at indbygge laboratorie- og værkstedsundervisning.

For at give den problemorienterede tilgang større muligheder i uddannelsesforløbet - og dermed fremme elevernes evne til selvstændigt at opsøge, analysere og formidle viden - er det tværfaglige element styrket. Dette gælder dels samfundsfag, hvor der skal gennemføres tværfaglige forløb, dels de tværfagligt anlagte og timemæssigt tunge teknologi- og teknikfag.

I forbindelse med den seneste hhx- og htx-reform er der fra erhvervsskoleafdelingen iværksat et større, treårigt udviklingsprogram. De prioriterede områder er

- medindflydelse
- ansvar for egen læring
- tværfagligt lærersamarbejde
- undervisningsdifferentiering
- nye undervisningsformer, der udvikler selvstændighed
- tværfaglige og praksisorienterede undervisningsformer
- nye eksamensformer.

De tre indsatsområder, som blev omtalt ovenfor i forbindelse med de almen- og erhvervsgymnasiale uddannelser, er også relevante i forhold til de erhvervsgymnasiale uddannelser (hhx og htx).

Eksemplet om det metakognitive element vil med fordel kunne udvides til ikke kun at omfatte elevens selvevaluering, men også elevens vurdering af undervisningen, som er et krav i de erhvervsgymnasiale uddannelser. Herved udvides elevens indsigt i læreprocessen.

Eksemplet om formidlingsevne vil (fordelagtigt) kunne tones i en virksomhedsnær retning, hvor der også tages højde for virksomhedernes forventninger til elevens kvalifikationer efter afsluttet videregående uddannelse.

Herudover skal omtales yderligere to indsatsområder, som er særlig møntet på de erhvervsgymnasiale uddannelser:

- Praksisnær undervisning
- Skolen som lære- og værested

Eksempel: Praksisnær undervisning

På de erhvervsgymnasiale uddannelser repræsenterer den praksisnære undervisning en særlig mulighed for at fremme elevernes selvstændige arbejde. Dette fremmer udviklingen af personlige kvalifikationer, og det er en erfaring, at jo mere praksisnær undervisningen er, des mere personligt forpligtende synes den at være for eleverne.

Formålet er at styrke elevens oplevelse af sammenhæng mellem skolens teori og erhvervslivets praksis.

Fremgangsmåde:

På hhx kunne man forestille sig følgende faser:

1. En introduktionsfase med virksomhedsspil
2. Elevforberedte og -tilrettelagte virksomhedsbesøg
3. Etablering af øvelsesfirma
4. Etablering af firma/iværksættervirksomhed

På htx kunne man forestille sig, at elever og lærere indgår i samarbejde med nyetablerede virksomheder om løsning af disses interne eller eksterne miljøproblemer.

Eksempel: Skolen som lære- og værested

Skolen har oftest betydning i de unges liv også ud over den skemalagte, obligatoriske undervisning. Den frivillige undervisning (idræt, skolekor, o.l.) og "alt det øvrige" (fester, kulturelle arrangementer m.m.) har også en almentdannende funktion.

Imidlertid er omfanget af disse såkaldte "3. halvlegsaktiviteter" meget forskelligt fra skole til skole - og alt i alt er traditionen mere fremherskende på de almen- og gymnasiale uddannelser end de erhvervsgymnasiale. Her er et udviklingsområde for især de erhvervsgymnasiale uddannelser.

Det er formålet at give eleverne

- mulighed for at lave andre aktiviteter end de skolemæssige og for at bruge andre sider af deres personlighed
- medansvar for et godt skolemiljø
- erfaringer med demokratisk, organisatorisk arbejde.

Fremgangsmåde:

Lærernes indsats skal primært dreje sig om at få eleverne til at formulere deres ønsker og behov, at hjælpe dem med prioritering, planlægning og organisering og at analysere og fastholde erfaringerne med arbejdet. Hensigten er, at skolen som værested udvikler sig - gerne med lærerne som igangsættere, men med eleverne som den bærende kraft.

8.3. De erhvervsrettede ungdomsuddannelser

En hovedgruppe inden for ungdomsuddannelserne er de erhvervsrettede ungdomsuddannelser. Den omfatter erhvervsuddannelserne, social- og sundhedsuddannelserne og landbrugsuddannelserne. De erhvervsrettede ungdomsuddannelser består af en række kompetencegivende tekniske og merkantile faglige uddannelser samt en række teknikeruddannelser inden for det tekniske område.

Erhvervsuddannelserne forandres løbende som en konsekvens af forandringer i håndværksfagene, i erhvervslivet og på arbejdsmarkedet. Vigtige brudflader i denne forandringsproces er skiftet fra mesterlæren til efg og videre til det nuværende erhvervsuddannelsessystem som blev grundlagt med erhvervsuddannelsesreformen (1. januar 1991).

Reformen indeholdt en ændring af de økonomiske styringsprincipper med øget økonomisk dispositionsfrihed til den enkelte erhvervsskole og uddelegering af ansvaret for drift og udvikling til skole, bestyrelse, ledelse og personale.

Med reformen indførtes samtidig en decentralisering af uddannelsesplanlægningen og en række nye pædagogiske principper som helhedsorienteret undervisningsmåde, undervisningsdifferentiering og intern og løbende evaluering. Disse pædagogiske principper skal medvirke til at fastholde erhvervsuddannelsernes erhvervsqualificerende sigte og samtidig rette erhvervsskolernes undervisning mod de kvalifikationskrav, som erhvervslivet efterspørger.

Undervisningen i erhvervsuddannelserne skal ifølge erhvervsuddannelseslovens § 1 tilrettelægges, så undervisningen dels giver de unge et godt grundlag for deres deltagelse i det fremtidige arbejdsliv og dels bidrager til deres personlige udvikling og forståelse for samfundets udvikling. Undervisningen skal herigennem imødekomme arbejdsmarkedets behov for såvel specifikke, generelle som personlige kvalifikationer.

Specielt inden for de merkantile uddannelser vil der ske afgørende ændringer i de kommende år. De faglige udvalg for handels- og kontoruddannelserne har på grundlag af betænkningen til "Fornylelse af de merkantile erhvervsuddannelser" (dec. 94) indstillet til Undervisningsministeriet, at der sker en styrkelse af

- elevernes forudsætninger for personlig udvikling og valgmuligheder
- elevernes videreuddannelsesmuligheder
- vekseluddannelsesprincippet, dvs. sammenhængen mellem skole og praktik
- betoningen af det brancheorienterede aspekt i uddannelserne.

Erhvervsuddannelserne er tæt knyttet til håndværksfagene indenfor det tekniske og merkantile område. Igennem det faglige selvstyre over erhvervslivets repræsentanter stor indflydelse på uddannelsernes form og indhold bl.a. med det sigte at modernisere uddannelserne, så de er i overensstemmelse med de krav og behov, erhvervslivet har til fremtidens arbejdskraft.

I det følgende præsenteres 5 indsatsområder til, hvorledes udvikling af personlige kvalifikationer kan fremmes i de erhvervsrettede ungdomsuddannelser:

- Anvendelse af undervisnings- og arbejdsform, som ligger tæt op ad de situationer og læreprocesser, der anvendes i virksomhederne.
- Fleksible værksteder og fleksibel læring.
- Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser.
- Helhedsorienterede undervisningsformer.
- Øvelsesvirksomheder.

Indsatsområderne er knyttet til vekseluddannelsesprincippet, dvs. at elevernes uddannelse består i en vekselvirkning mellem skoleophold og praktikophold i virksomhederne. Områderne er ligeledes baseret på, at der især på de tekniske skoler findes veludstyrede værkstedsfaciliteter.

Eksempel: Anvendelse af undervisnings- og arbejdsformer, som ligger tæt op af de situationer og læreprocesser, der anvendes i virksomhederne

Mange undersøgelser dokumenterer, at eleverne modnes personligt igennem deres praktikophold. Denne modning er især en konsekvens af elevernes oplevelse af at være deltager i en reel og virkelig situation. Her er der brug for deres indsats og deres kvalifikationer. Her bruger eleverne sig selv. Der stilles krav. Der appelleres til deres selvstændighed, kreativitet og ansvarlighed. Eleverne oplever generelt deres praktikperioder som meget meningsfulde og inspirerende.

Formålet er at sammenknytte jobidentitet med uddannelsesidentitet, så eleverne ikke oplever disse to verdener som adskilte. Målet er at styrke elevernes lyst til at lære og tage ansvar for deres egen læring ud fra en forståelse for, at det udvikler dem personligt.

Fremgangsmåde:

Et undervisningsforløb der opbygges ud fra dette mål kunne foregå på følgende måde:

1. Eleverne formulerer mundtligt og skriftligt deres ønsker til arbejdsform og arbejdsrytme på baggrund af følgende fase: Via brainstormmetoden fremkaldes typiske arbejdsituationer fra arbejdet i praktiksituationerne. Eleverne fokuserer på arbejdsform og arbejdsrytme i virksomhederne evt. med udgangspunkt i et virksomhedsbesøg for hele klassen. Der arbejdes med at bibringe eleverne forståelse for, hvorledes læring finder sted i skole og i virksomheder. Brainstormfasen afsluttes med et forsøg på at besvare, hvorledes skolens undervisningssituationer og virksomhedernes arbejdsformer kan bringes i overensstemmelse med hinanden, og hvorledes virksomhedernes oplæringssituationer kan bringes i samklang med skolens arbejdsformer. Elever og lærer drøfter mulighederne for at indarbejde ønskerne set i forhold til de faglige krav, der skal nås på en given skoleperiode.

2. Læreren udarbejder forslag til arbejdsform, undervisningsform og indhold med indarbejdelse af de mål, der skal nås på pågældende skoleperiode. I dette forløb indgår muligheden for virksomhedsforlagt undervisning, dvs. at dele af undervisningen forlægges til en relevant virksomhed.

3. Gennemførelse og evaluering af et undervisningsforløb.

Der er behov for mere viden om, hvorledes eleverne oplever samspillet mellem praktik og skole. Der mangler ligeledes erfaringer med, hvorledes lærerne løbende kan udvikle indsigt i erhvervslivs- og arbejdspladsmønstre med henblik på dels at kunne indarbejde sådanne erfaringer i undervisningen og dels at kunne indgå i dialog med eleverne herom.

Eksempel: Fleksible værksteder og fleksibel læring

De fysiske rammer spiller en stor rolle for den bevidste som skjulte læring, der finder sted i erhvervsskolerne. Alt for mange erhvervsskoler har indrettet deres skoler ud fra forbilleder hentet i industrisamfundet, hvor disciplinering og specialisering var nøgleordene. Lange gange med værkstederne til højre og klasselokalerne til venstre. Skemamæssigt fordeles tiden f.eks. med 3 dage i værkstedet og med to dage i teorilokalet. Mange værksteder er indrettet som disciplinværksteder, f.eks. med svejsning i det ene værksted og drejning i det andet. Den manglende helhed i de fysiske rammer virker stressfremkaldende på eleverne. Den traditionelle organisering af de fysiske rammer befordrer disciplinering og passivitet, altså udvikling af uhensigtsmæssige personlige kvalifikationer.

Formålet er at udvikle fysiske rammer - værksteder og teorilokaler - således at eleverne langt mere fleksibelt kan bevæge sig fra teori til praktik og omvendt, og således at eleverne kan arbejde med det teoretiske og det praktiske efter behov. Og at udvikle fysiske og organisatoriske rammer, som fremmer elevernes evne til at tage ansvar for egen læring og personlige udvikling.

Fremgangsmåde:

1. Skabe muligheder for elevcentrerede aktiviteter, som kan fremme de personlige kvalifikationer, f.eks. ved, at eleven får lejlighed til at
 - kunne arbejde teoretisk og praktisk efter behov
 - kunne opdage, erfare og eksperimentere
 - kunne bruge sine erfaringer fra praktikperioden i læringsituationen
 - mødes med alsidige praktiske udfordringer
 - gives optimale studiemæssige faciliteter (bibliotek, edb, skriveværksted, mv.)
2. Afprøvning af undervisningsforløb og evaluering af elevernes tilfredshed og læringseffekten.
3. Løbende tilpasning af fysiske rammer.

Der er behov for at indhøste erfaringer med såvel elevernes som lærernes evne til at indgå i et sådant fleksibelt fysisk miljø. Der er ligeledes behov for at udvikle ideer til forskellige typer af værkstedsmodeller, som ud fra forskellige økonomiske forudsætninger kan fremme et fleksibelt læringsmiljø.

Eksempel: Eleverne som "medarbejdere på egne læreprocesser"

Erfaringer med anvendelse aktive former for elevmedbestemmelse i erhvervsuddannelserne peger på, at disse virker stimulerende på elevernes lyst til at lære, til at deltage aktivt i skolens arbejde og i deres egen uddannelse. Anvendelse af medbestemmelse er derfor en vigtig forudsætning, når det drejer sig om at fremme elevernes personlige kvalifikationer. Lærere og elever samarbejder om at tilrettelægge elevens læring og om at kvalificere eleven som "medarbejder på egne læreprocesser".

Formålet er at anvende medbestemmelse som et middel til at nå de faglige og personlige mål.

Fremgangsmåde:

1. På skoleplan: Skolens stillingtagen til, hvorledes der etableres de fleksible skolerammer, som fremmer medbestemmelsen. Lærernes/ skolens oprettelse af demokratiske fora, inden for hvilke den løbende drøftelse af undervisningens form og indhold kan finde sted.
2. På klasseplan: Elever og lærere udarbejder i fællesskab en plan for et undervisningsforløb byggende på elevmedbestemmelse. En sådan plan kan indeholde:
 - a) emne/tema og hovedelementer i indholdet
 - b) hvordan vil vi arbejde?
 - c) hvordan styrer vi tiden?
 - d) hvordan skal teorilokaler og praktiklokaler anvendes?
 - e) hvordan indgås der aftaler i forløbet?

f) hvilke procedurer skal der være for løbende evaluering

3. På gruppeplan: Eleverne organiseres i selvstyrende grupper. På gruppens første møde planlægger gruppen følgende:

- a) afgrænsning af emne/tema
- b) afklaring af gruppens arbejdsform/arbejdsdeling i gruppen
- c) indsamling af viden og informationer
- d) hvordan skal vi studere sammen?
- e) hvordan evaluerer vi vores arbejde?

Eksempel: Helhedsorienterede undervisnings- og arbejdsformer

Den ydre sammenhæng eller den helhed, som elevens personlige læring foregår i, har stor betydning for, om der finder erkendelse sted hos eleven, dvs. om eleven reelt lærer noget. Helhed forstås her som et sæt af omstændigheder, et læringsmiljø, der kan fremme personlig læring og udvikling. Erfaringer peger på, at eleverne er parate til at investere energi og kræfter i deres egen personlige læring og udvikling, når omstændighederne omkring deres læring bærer præg af helhed. Der kan være tale om helhed i det fysiske miljø, helhed i undervisningstid og helhed i fagenes indhold mv. Helhed kan skabes ved at organisere undervisningsforløbet som et produktionsforløb, ved at tage udgangspunkt i et tema eller ved at lade et tema være omdrejningspunktet for helheden.

Formålet med etablering af helhedsorienterede undervisningsforløb er at skabe et positivt miljø omkring elevernes læring og personlige udvikling og at fremme deres lyst til at tage et ansvar for egen læring.

Helhed igennem produktionsforløb

1. I et produktionsforløb er såvel produkt som proces vigtige. Det produkt, der kommer ud som resultat af processen, kan være et skriftligt arbejde, et maleri, en skulptur, en udsmykning eller et konkret produkt inden for fagets ramme (en grill, et lille hus mv.). Det meningsfulde og realistiske i fremstillingen af produktet kan fremmes ved, at eleverne henter inspiration uden for skolen, f.eks. i virksomhederne, eller ved at produktet skal anvendes i en rigtig virksomhed.

2. Fastlæggelse af rammer for produktionsforløbet og opstilling af kvalitetskrav til produktet og processen.

3. Indledende fælles start med sigte på fælles inspiration.

4. Planlægning af arbejdsprocessen, materialevalg, besøg i virksomheder mv. Evt. kontakt til en virksomhed om levering af et konkret produkt.

5. Gennemførelse af produktionsforløbet.

6. Fremlæggelse. Produktet evalueres eventuelt i samarbejde med repræsentanter fra virksomheder eller skolens Lokale Uddannelsesudvalg.

Helhed igennem et tema/emne

1. Klargørelse af sigtet med et tema/emne: Temaet/emnet er omdrejningspunkt for elevernes fælles oplevelser og udgangspunkt for den enkelte elevs individuelle og personlige læringsforløb. Et tema- eller emnebaseret undervisningsforløb sigter mod at give eleverne oplevelser og erfaringer, styrke deres forståelse af begreber og forøge deres indsigt i temaet/emnet. Helhedsorienterede tema/emneforløb nødvendiggør anvendelse af flere forskellige undervisnings- og arbejdsformer: Klasseundervisning, gruppearbejde, individuelt arbejde, undersøgelsesarbejde mv.

2. Fælles start hvor eleverne involveres i temaet/emnet og sikres medbestemmelse på indholdet. Temaet bør både indeholde muligheder for, at den enkelte kan engagere sig personligt, og muligheder for at hele klassen kan samles om det. Det fælles og samlende kan være et aktuelt tema i tidens politiske, samfundsmæssige debat, og det personlige og individuelle kan være erfaringer fra elevens eget liv, som berører temaet.

3. Gennem en brainstorm i klassen afdækkes, hvad eleverne ved i forvejen om temaet/emnet.

4. Tilvejebringelse af en fælles basisviden. Eleverne bibringes nødvendig faglig indsigt, således at de er i stand til at arbejde fagligt med temaet/emnet.

5. Gennemførelse af en udrednings- og undersøgelsesfase, hvor eleverne skaffer sig viden.

6. Afslutning og fremlæggelse.

Eksempel: Øvelsesvirksomhed

Udviklingen af øvelsesvirksomheder på handelsskolerne og den pædagogik, der er knyttet til anvendelsen af simuleret læring, vil blive et pædagogisk indsatsområde i implementeringen af de kommende ændringer i de merkantile erhvervsuddannelser.

Øvelsesvirksomheden er et konstrueret læringsmiljø, der er opbygget som et fysisk sammenhængende kontor- eller butiksmiljø. De forskellige afdelinger og arbejdspladser er elektronisk sammenkoblede, og der kan foretages sagsbehandlinger i forbindelse med f.eks. vareindkøb, markedsføring, salg, lagerstyring, personaleudvikling, regnskab og økonomi osv.

Som læringsmiljø kan øvelsesvirksomheden karakteriseres ved, at

- eleverne tilegner sig faglige og personlige kvalifikationer i virkelighedsnære og autentiske arbejdsituationer
- elevernes læring sker i et aktivt og produktivt arbejdsfællesskab
- eleverne kan afprøve og eksperimentere med nye, vanskelige opgaver, uden at det får reelle konsekvenser som i en realvirksomhed
- elevernes læringsvirksomhed kan afbrydes og suppleres med erfaringsbearbejdning, som skaber mulighed for overblik og forståelse
- elevernes læring kan foregå i et nationalt eller internationalt netværk (simu-net), hvor kommunikationen er reel og ikke simuleret.

Dette simulerede læringsmiljø er både helhedsorienteret og erfaringsbaseret, idet handelsskoleeleverne lærer at orientere sig inden for komplekse, merkantile systemsammenhænge og lærer at træffe beslutninger og at handle kompetent og ansvarligt i "virksomhedens" økonomiske og sociale helhed. Ligeledes lærer de at tænke og handle i en merkantil systemsammenhæng, hvor de vil erfare, at handlinger og afgørelser på et område vil få konsekvenser på andre områder i "virksomheden".

8.4. Andre ungdomsuddannelser

Erhvervsgrunduddannelse

Erhvervsgrunduddannelse (egu) er en uddannelse, der henvender sig til unge, der befinder sig i en utilfredsstillende uddannelsesmæssig eller beskæftigelsesmæssig situation, fordi de enten ikke er kommet i gang med en uddannelse eller ikke har fået fodfæste på arbejdsmarkedet.

Erhvervsgrunduddannelsen varer normalt 2 år og vil være domineret af en praktisk uddannelsesdel, idet skoleundervisningen maksimalt må vare 40 uger og minimalt 20 uger. Formålet med uddannelsen er, at den unge opnår personlige, faglige og sociale kvalifikationer, der dels giver umiddelbar adgang til at fortsætte i en erhvervsuddannelse og dels giver grundlag for beskæftigelse på arbejdsmarkedet.

Det er den enkelte kommunes opgave og ansvar at tilrettelægge egu for kommunens unge, der er omfattet af målgruppen. Målgruppen vil være meget blandet sammensat, idet nogle elever vil have gode muligheder for efterfølgende at kunne gennemføre en af de eksisterende ungdomsuddannelser, mens andre alene vil være i stand til at gennemføre egu.

Egu er en selvstændig uddannelse i viften af ungdomsuddannelser, og kommunen skal i videst mulig omfang sikre at egu-forløbet tilrettelægges individuelt for den unge. Sammen med eleven laver kommunen uddannelsesforløb i samarbejde med en eller flere skoler og ét eller flere praktiksteder. For hver enkelt elev udarbejdes der en uddannelsesplan, som fastlægger kvalifikationsmålene, og som beskriver egu-forløbet. I uddannelsesplanen beskrives endvidere meritmuligheder ved overgang til fortsat uddannelse. Uddannelsesplanen fungerer som en aftale mellem eleven og kommunen, en aftale, der kan ophæves af kommunen, hvis eleven ikke føler sig forpligtet af uddannelsesplanen og følger den.

Erhvervsgrunduddannelsen, der udgør et samlet hele af praktikdele og skoledele, har endvidere til formål at give den unge

- kendskab til arbejdsfunktioner på det offentlige og private arbejdsmarked
 - viden og praktiske færdigheder, som umiddelbart kan anvendes i fortsat uddannelse, og som er efterspurgt på arbejdsmarkedet
- udvikling som individ og samfundsborger.

Målet med uddannelsen er at motivere og fastholde den unge i uddannelse og beskæftigelse og gennem egu-forløbet udvikle elevens faglige og personlige kvalifikationer, således at elevens

selvopfattelse og selvtillid styrkes som grundlag for fortsat uddannelse eller beskæftigelse.

Vigtige indsatsområder i relation til udvikling af personlige kvalifikationer kunne være:

- anvendelse af en pædagogik med udgangspunkt i elevernes sociale kvalifikationer, f.eks. i udvikling af evnen til at passe tiden, i udvikling af selvtillid og selvværd
 - tilrettelæggelse af undervisning med udgangspunkt i praktik
- en intensiveret vejledning i alle led: opsøgningsfasen, opstartsfasen på undervisningen, løbende og afsluttende vejledning
- styrkelse af den sociale side i klasselærefunktionen.

Den fri ungdomsuddannelse

Den fri ungdomsuddannelse fra 1994 er en nyskabelse i vort uddannelsessystem. Denne nye ungdomsuddannelse er et af de initiativer, som ligger til grund for undervisningsministeriets redegørelse "Uddannelse til alle" fra 1993, og som tilsammen skal øge andelen af unge, der gennemfører en uddannelse efter folkeskolen. Den fri ungdomsuddannelse skal udgøre et attraktivt uddannelses tilbud til de unge, der enten ikke kan eller ikke vil gennemføre en af de mere traditionelle ungdomsuddannelser.

Kort beskrevet er den fri ungdomsuddannelse en almen toårig uddannelse for unge, der har afsluttet grundskolen. Indholdet i uddannelsen fastlægger den unge selv gennem en individuelt tilrettelagt uddannelsesplan inden for rammerne af lovens formål: "der giver alsidige kvalifikationer og udvikler den unges personlige kompetence".

Uddannelsesplanen sammensættes individuelt af den unge selv med henblik på at opfylde sit personlige uddannelsesmål. Som hjælp til at beskrive målene og fastlægge uddannelsesplanen modtager den unge vejledning fra den uddannelsesansvarlige skole, som den unge har valgt. Dette kan eksempelvis være en af de mange folkehøjskoler, der er blevet godkendt som uddannelsesansvarlig.

Den fri ungdomsuddannelse indeholder ikke prøver eller eksaminer og giver ikke på forhånd fastlagte kvalifikationer. De kvalifikationer, som hver enkel uddannelsesdel i det sammensatte uddannelsesforløb indeholder, bestemmer kvalifikationsprofilen. Uddannelsen skal være sammensat af mindst tre forskellige delforløb, og heraf skal mindst 40 uger i det toårige uddannelsesforløb være skolebaseret undervisning i bred forstand. Ingen uddannelsesdel kan være af mere end et års varighed. Uddannelsesdelene kan være dele af såvel kendte som nye uddannelser, og de kan være deltagelse i projektarbejde, foreningsarbejde, idrætsforeninger, græsrodsbevægelser, ikke-faglig praktik og andre udviklende aktiviteter som f.eks. udlandsophold.

Foruden folkehøjskoler kan efterskoler, husholdningsskoler, produktionsskoler, daghøjskoler og kommunale ungdomsskoler godkendes som uddannelsesansvarlige. Andre skoleformer, f.eks. erhvervsskoler og gymnasier kan godkendes af Undervisningsministeriet efter en konkret vurdering.

Den fri ungdomsuddannelses værdigrundlag dannes af den unges personlige uddannelsesvalg, ønsker og interesser. Men uddannelsens værdigrundlag er ligeledes forankret i den folkeoplysende skoletradition og dennes erfaringsmæssigt gode muligheder for at engagere og fastholde unge, der har svært ved at finde sig til rette i de traditionelle ungdomsuddannelser.

Det er netop i mødet med forskellige skoleformer sammensat efter egne individuelle ønsker, at de unge udvikler alsidige almene og personlige kvalifikationer.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



9. Videregående uddannelser

De videregående uddannelser skal forstås som de korte videregående uddannelser (KVU), de mellemlange videregående uddannelser (MVU) og de lange videregående uddannelser (LVU).

Siden 1970'erne er de videregående uddannelser forsøgt knyttet tættere til erhvervs- og arbejdsmarkedet i forsøget på at regulere uddannelserne i forhold til arbejdsmarkedets behov. Eksempler herpå er oprettelsen af de korte videregående uddannelser og indførelsen af adgangsbegrænsningen i midten af 1970'erne. Med universitetsloven er der indført ekstern repræsentation i de styrende organer på de lange videregående uddannelser. Senere er bacheloruddannelser kommet til. Rammer og principper for bacheloruddannelserne blev fastlagt i 1993.

Karakteristisk for de videregående uddannelser er, at de skal uddanne arbejdskraft med faglig viden og ekspertise på højt niveau inden for et bestemt område. Fælles for dem er, at de skal udvikle de studerendes analytiske og metodiske evner samt evnen til hurtigt at skabe sig overblik over et stort (stof-) område. I mange af speciale- og afslutningsopgaverne kræves f. eks., at de studerende "selvstændigt skal analysere og bearbejde en faglig kompleks problemstilling". Det er således de studerendes faglige udvikling og selvstændighed, der er i fokus. Dette understreges af, at den dominerende tænke måde er en abstrakt begrebsliggørelse af konkrete fænomener, hvorved abstraktionsevnen bliver en væsentlig kvalifikation. Altså sker der en videreførelse af gymnasiets forsøg på at styrke de intellektuelle aspekter af de personlige kvalifikationer - som f.eks. selvstændigt at kunne analysere, ræsonnere og tage stilling.

De mellemlange uddannelser er principielt professionsuddannelser (bibliotekar, folkeskolelærer mv.), hvor den kommende profession er styrende for den faglige fordybelse. F.eks. er udviklingen historisk set inden for uddannelsen til folkeskolelærer kendetegnet ved en stadig opprioritering af pædagogiske og psykologiske emner bl.a. med henblik på at styrke lærernes personlige udvikling, og der er sket en større grad af praksisorientering. Dog peger nye initiativer på, at folkeskolelærernes faglige uddannelse også skal styrkes. Ligeledes er der i formålsbeskrivelsen for læreruddannelsen indføjnet, at uddannelsen skal støtte de studerendes personlige udvikling, hvilket ikke er tilfældet for de lange videregående uddannelser. I 1995 planlægges introducerende, erhvervsrettede projektmoduler i bacheloruddannelsen op til 3 år. Sigtet er at praksisrelatere uddannelsen i højere grad.

Som inden for de øvrige uddannelsesområder foretages der også inden for de videregående uddannelser en række udviklingsinitiativer. Dette skyldes bl.a., bl.a., at disse uddannelser har udviklet sig til "masseuddannelser" i stedet for "eliteuddannelser". Men også som følge af internationalisering, effektivisering, fornyelses og udviklingsbehov mv. er der taget en række initiativer. Af væsentlige udviklingsinitiativer kan der peges på følgende:

Tværfaglighed og projektarbejde

I forlængelse af studenteroprøret i 1968 fulgte der et opgør på universiteterne - ikke kun med forelæsningsformen, men også med enkeltfagligheden, og der blev iværksat mange forsøg med tværfaglighed. På Århus Universitet er dette blevet institutionaliseret i form af "tværfag", der er med til at udvikle de studerendes bredere faglige kompetencer og forståelse af sammenhænge. Basisuddannelserne på Roskilde Universitetscenter er et udtryk for det samme og har endvidere til formål at skabe et bedre fundament for det endelige studievalg.

Med oprettelsen af universitetscentrene i Roskilde og Aalborg blev der ændret mere grundlæggende ved organiseringen af studierne. Projektarbejdet som studieform er blevet hjørnesteinen for de studerendes arbejde med en selvvalgt tværfaglig problemstilling, der bl.a. fremmer deres selvstændighed, metodiske og analytiske kompetence. De studerendes hovedbegrundelse for i dag at vælge disse universiteter er da også netop den projektorganiserede studie- og arbejdsform.

På mange af de korte og mellemlange videregående uddannelser, arbejdes der i en del af

studietiden med projekter i en eller anden form med henblik på at træne de studerendes selvstændige problemløsning og fordybelse i et stofområde.

Kvalitetsudvikling - evaluering

Der har i de senere år været fokus på kvaliteten af især de lange videregående uddannelser. Kvalitet er bl.a. blevet udtrykt ved effektivisering og højnelse af de forsknings- og undervisningsmæssige aktiviteter. Dette har medført en række evalueringer med henblik på at skaffe dokumentation for uddannelsernes kvalitet. På Aalborg Universitet er der i relation hertil etableret et Pædagogisk Udviklingscenter, der har til formål at støtte kvalitetsudviklingen af undervisningen - specielt projektarbejdsformen.

Praktik

Praktisk uddannelse har altid været en væsentlig bestanddel af professionsuddannelserne med henblik på at skabe et samspil mellem teori og praksis, samt med henblik på at kvalificere til praktisk professionsudøvelse. Der er for øjeblikket en tendens til, at også flere af de lange videregående uddannelser indbygger eller udvider praktikdelen, således at der skabes større sammenhæng mellem uddannelse og erhverv og tilhørende kvalifikationer. Et eksempel herpå er indførelse af erhvervsmoduler i bacheloruddannelsen.

Læreruddannelse

Et led i kvalitetsdebatten er diskussionen om universitetslærernes undervisningsmæssige kvalifikationer, hvor der på en del institutioner er taget initiativ til pædagogisk uddannelse af lærerne. Dette sker i form af korte kurser og enkelte steder også som vejledning/supervision af en erfaren kollega.

Udlandsophold

I mange uddannelser er der indarbejdet udlandsophold som et led i forberedelsen af kandidaterne til et internationaliseret jobmarked og for at give uddannelserne international standard. Endvidere må det formodes, at dette udvikler de studerende og øger deres omstillingsparathed.

Studiemiljø

"Mere studium - mindre skole" er Handelshøjskolen i Københavns forsøg på at opøve de studerendes selvstændighed og analytiske evner i et kreativt miljø.

Ligeledes forsøger flere af de korte videregående uddannelser gennem krav om selvstændige projektopgaver at give uddannelserne en større grad af studiepræg.

Roskilde Universitetscenters organisering i "huse" er ligeledes et forsøg på at skabe et andet og bedre studiemiljø end på de universiteter og højere læreanstalter, der strukturelt lægger op til en individuel studieform. "Husene" giver mulighed for et fagligt og socialt fællesskab og stiller krav til de studerende om samarbejdsvilje.

Generelt betragtet er disse udviklingsinitiativer et forsøg på både at fastholde et højt fagligt niveau i undervisningen og at opprioritere de studerendes selvstændige studier. I forlængelse af disse udviklingsinitiativer kan der peges på følgende indsatsområder inden for de videregående uddannelser:

- Den omvendte forelæsning
- Træning af studiemetoder
- Formidling.

Eksempel: Den omvendte forelæsning

På især de lange videregående uddannelser har den typiske og traditionelle undervisningsform været forelæsninger, der oftest er kendetegnet ved eenvejskommunikation og få muligheder for at stille spørgsmål. Det er underviseren, der definerer og udbyder, hvilke fagområder og discipliner, der er relevante. Forelæsningsformen suppleres med holdundervisning, seminarer og øvelser hvor der er større mulighed for spørgsmål og diskussion. Omfanget af selvstændige opgaver og projekter er steget, og der er behov for at udvikle denne studieform.

Formålet er at træne de studerende i hurtigt at tilegne sig overblik over et stofområde, i at stille spørgsmål til stoffet og i at analysere og tænke abstrakt.

Fremgangsmåde:

Forelæsninger, der bygger på en forudsætning om, at de studerende har sat sig ind i stoffet/emnet på forhånd, kunne foregå ved at:

- de studerende identificerer de dele, der ikke giver mening fra begyndelsen
 - de studerende trænes i at stille udforskende spørgsmål
 - de studerende trænes i at lede efter årsagsforklaringer
 - underviseren viser tydelig interesse for de studerende, deres tanker og udsagn
 - underviseren anvender begrebskort (mind-maps) for at skabe sig overblik over de studerendes opfattelser og fremskridt.
- de studerende trænes i at anvende begrebskort for at kunne analysere og skabe sammenhæng
- de studerende trænes i at argumentere for synspunkter og sammenhænge.

Ved siden af udvikling af forelæsningsformen ligger der en stor opgave i at forbedre samspillet mellem forelæsninger, holdundervisning og selvstændigt arbejde, således at de forskellige former anvendes funktionelt i forhold til de studerendes studier.

Eksempel: Træning af studiemetoder

Mange studerende får ikke optimalt udbytte af deres studier, og ofte arbejder de ikke tilstrækkelig målrettet og effektivt. Dette skyldes ikke mangel på evner eller lyst, men derimod dårlige studiemetoder.

Formålet med at træne og udvikle studiemetoder er derfor, at de studerende tilegner sig gode studiemetoder således, at de kan reflektere over egen studiepraksis.

Fremgangsmåde:

De studerendes studiemetoder kan bl.a. udvikles ved at:

- tydeliggøre målet for undervisningen og gøre det til genstand for diskussion, således at de studerende ved, hvilke mål de skal forfølge
- arbejde med metakognition, dvs. med den studerendes personlige indsigt og kompetence i egen læring: samtidig med at man lærer, gør man erfaringer med, hvordan man lærer og bliver bevidst om egen læringsstil

etablere diskussionsfora, hvor arbejdsform og studieresultater diskuteres f.eks. i forbindelse med holdundervisning. Hvad har vi fået ud af arbejdet hidtil?

- underviseren udfører vejledningsfunktioner ved siden af formidlingen af stof

Eksempel: Formidling

Evnen til at kunne kommunikere både mundtligt og skriftligt bliver stadig vigtigere, og krav til samarbejde, dokumentation af resultater og præsentation af synspunkter øges ikke alene i arbejdslivet, men i alle livets forhold.

Formålet er at styrke de studerendes kommunikative kompetencer med henblik på at gøre dem til gode formidlere.

Fremgangsmåde:

Man kan arbejde med formidlingssiden af det faglige indhold i uddannelserne på mange måder og her nævnes nogle få:

1. Når de studerende fremlægger skriftligt arbejde, synspunkter, opgaveløsninger mv., kan der samtidig fokuseres på den måde, indholdet formidles på.
2. Større fokus på anvendelsesaspektet således at de højtuddannede f.eks. læger, arkitekter, jurister, ingeniører bliver i stand til at forklare faglige problemstillinger for modtagerne af deres ydelser, så de bliver forstået.
3. Afholdelse af seminar dage hvor formidlingsaspektet er i fokus for diskussionen af faglige problemstillinger.

Skriftlige opgaver og projekter opleves af mange studerende som en stor belastning, og ikke mindst specialeskrivningen er for mange en vanskelig proces. Her vil det være oplagt at understøtte udviklingen af de studerendes skriftlighed/skriveproces.

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



10. Voksenuddannelser

Voksenuddannelserne omfatter et bredt billede af forskellige typer af uddannelser rettet mod forskellige målgrupper. Der kan være tale om: Almen voksenuddannelse (AVU), HF-enkeltfag, Åben Uddannelse, uddannelser på folkehøjskoler, daghøjskoler, voksenerhvervsuddannelser, folkeoplysningsforbundenes undervisning, m.fl.

De institutioner, der primært beskæftiger sig med voksenuddannelse, er: folkehøjskoler, daghøjskoler, voksenuddannelsescentre, handels- og tekniske skoler, AMU-centre m.fl. Institutionerne er således opdelt i mere alment orienterede institutioner og i mere erhvervsrettede institutioner.

Undervisningsministerens [10-punktsplan for livslang uddannelse](#) antyder voksenuddannelsesområdet rolle i fremtiden. Uddannelse skal ses i et livs- langt perspektiv, og der skal være muligheder for alle voksne til at uddanne sig. I særlig grad skal de kortuddannede og uddannelsesfremmede opkvalificeres.

Mange voksenuddannelser drejes i en arbejdsmarkeds- og erhvervspolitisk retning. Institutionerne skal åbne sig mere mod virksomhedernes behov. Institutionerne skal udvikle uddannelsesforløb som udvikler personlige kvalifikationer i kombination med de erhvervs-specifikke kvalifikationer.

Undervisnings- og læringsmiljøerne skal udvikles, så de voksne finder sig godt til rette og personligt stimuleres. Uddannelsesstilbuddene skal være mangfoldige for at imødekomme de forskellige voksne, hvilket nødvendiggør et samarbejde mellem de erhvervsrettede uddannelser og de folkeoplysende og almentdannende voksenuddannelser.

Beskrivelsen af indsatsområder inden for voksenuddannelserne deles op i de fortrinsvis folkeoplysende (daghøjskoler) og de mere erhvervsrettede og/ eller kompetencegivende (erhvervsskoler, AMU-centre, VUC og AVU).

Daghøjskolen og folkeoplysningen

Med sin forankring i højskoletraditionen har daghøjskolerne et folkeoplysende sigte. Folkeoplysning, demokrati, åbenhed er nøgleordene i denne skoleform. Ideologien er med Grundtvig oplivelse før oplysning, og oplevelse og erfaringer går hånd i hånd med undervisning i almene eller (tvær)faglige emner. Folkeoplysningen på daghøjskolerne er således baseret på ikke-kompetencegivende undervisning, og det overordnede mål er udvikling af almene og personlige kvalifikationer.

I loven nævnes det, at daghøjskoleundervisningen skal styrke deltagerens personlige udvikling og forbedre deres mulighed i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Selv om loven lægger op til, at undervisningen tilrettelægges for de kortuddannede, kan alle under 61 år gå på daghøjskole.

Daghøjskolen er en lokal højskole, hvor undervisningen bygger på dialog og samarbejde og det frivillige møde mellem mennesker. Daghøjskolen er i sin praksis behovsorienteret, idet den inddrager deltagerens ønsker og erfaringer som sit grundlag for undervisningen.

De lange kurser på daghøjskolerne er på 16-24 uger, hvor det enkelte menneske får mulighed for at udvikle sig socialt og kulturelt gennem meningsfuld udfoldelse sammen med andre.

Tillid til fællesskaber og udvikling af almentdannende kompetencer og personlige kvalifikationer er i fokus. Følgende kompetencer angiver bredden i undervisningsudbudet:

- historisk og social kompetence, dvs. kompetencen til at forstå og fremstille sammenhænge
- handle- og valgberedskab, dvs. kompetencen til at foretage kvalificerede valg
- teknologisk kompetence, som erhverves gennem praktiske processer, f.eks. i forhold til edb

og medier

- økologisk kompetence, f.eks. i form af "grønne" kvalifikationer til brug i hverdagen
- æstetiske og musiske kompetencer, som erhverves gennem kreativ og musisk praksis
- krops- og bevægelsesbevidsthed.

Daghøjskolen har sit udgangspunkt i udvikling af de personlige kvalifikationer mere end i udvikling i arbejdslivskvalifikationer. Personlig udvikling kommer før udviklingen af kvalifikationer til arbejdslivet. Men det betyder ikke, at der ikke også foregår undervisning, der retter sig mod kvalifikationer, der efterspørges i arbejdslivet.

I det følgende gives to eksempler på indsatsområder i daghøjskolerne:

- "Aktiviteter" frem for "undervisning"
- Personlig udvikling gennem vejledningen.

Eksempel: "Aktiviteter" frem for "undervisning"

På daghøjskolerne lægges der vægt på, at undervisningen har en anden struktur end den velkendte time- og fagdelte undervisningsstruktur, som gælder for de uddannelser, kursisterne tidligere har mødt, og som måske fremkalder dårlige mindelser. Derfor taler man hellere om "aktiviteter" end om moduler, timer og lektioner, selv om grundlaget for undervisningen er 5 daglige lektioner.

Den fleksible struktur giver :

- mulighed for reel deltagerindflydelse og må derfor være åben i indhold og form
- mulighed for tværfaglig bearbejdning og studier "i marken"
- mulighed for den nødvendige tid til deltagerne aktive samarbejde.

Formålet med aktiviteterne på daghøjskolerne er, at den enkelte deltager får afprøvet nogle muligheder og får opdaget nogle oversete kvalifikationer hos sig selv. Formålet er endvidere, at deltagerne samtidig gennem den integrerende vejledning får et realistisk billede af deres muligheder for at træffe nogle valg, der rummer reelle perspektiver.

Aktiviteterne på daghøjskolerne er procesorienterede, dvs. "vejen er målet". Og når vejen er udvikling af personlige kvalifikationer, tilrettelægger daghøjskolerne undervisningen ved

- at inddrage deltagerne relevante, personlige historie og styre uden det, der ender i "navlepilleri",
- at sørge for, at deltagerne får bearbejdet deres personlige problemer gennem aktiviteterne uden at synke ned i et bundløst "problemkatalog"
- at fastholde deltagerne som medansvarlige for aktiviteterne og gøre dem opmærksom på, at ikke alt i deres situation er "privatsager".

Med disse udfordringer, der er indbygget i daghøjskolernes målsætning og i arbejdet med deltagerne, er lærerne nødt til hele tiden at arbejde med udviklingen af den daglige undervisning.

Eksempel: Personlig udvikling gennem vejledning

Vejledningsindsatsen på daghøjskolerne er baseret på de samme principper som undervisningen er, dvs. i højere grad rettet mod udvikling af livskompetencer fremfor mod arbejdslivskompetencer. Vejledningen er integreret i undervisningen med det formål at give deltagerne en realistisk plan for fremtiden og et nuanceret billede af deres personlige muligheder.

Den personlige vejledning skal ifølge loven indeholde 3 elementer:

1. En redegørelse for rettigheder, pligter og muligheder ifølge lovgivningen og en orientering om eksisterende muligheder inden for uddannelse, kurser og jobs.
2. Klarlæggelse af den enkelte kvalifikationer gennem undervisningsforløbene.
3. En konkret fremtidsplanlægning med et handleorienteret perspektiv.

Selv om en opstilling af disse elementer kan se meget skematisk ud, bør vejledningen i praksis fungere fleksibelt og improviseret, og de forskellige elementer indgår varieret på forskellige hold. Vejledningen indgår på forskellig vis på de traditionelle daghøjskoleforløb på 4-16 uger og i fagligt kompetencegivende forløb i samarbejde med andre uddannelsesinstitutioner, f.eks. VUC og erhvervsskolerne. Men vejledningen indgår altid som et integreret led i undervisningen, f.eks. veksles der mellem rollespil, øvelser og læreroplæg.

Undervisningen på daghøjskolerne tilrettelægges, så deltagerne får mulighed for at komme tættere på, hvad de kan og vil. Det kan eksempelvis være i form af "livshistorieforløb" eller i form af øvelser, der skærper den enkeltes indsigt i, "hvad jeg er god til".

Det afgørende i en god vejledning på daghøjskolen er, at deltageren selv formulerer sit udgangspunkt og sine fremtidsplaner og ønsker, og at deltageren selv definerer og tager ansvar for den proces, der bidrager til udvikling af de personlige kvalifikationer.

De erhvervsrettede voksenuddannelser

De primære aktiviteter indenfor dette område er voksenerhvervsuddannelse, Almen Voksenuddannelse (AVU) og Åben Uddannelse. Disse voksenuddannelser foregår på erhvervsskoler, VUC-centre og AMU-centre.

AVU-uddannelsen er en kompetencegivende uddannelse, der sigter mod at give voksne forbedrede, almene kundskaber. AVU-undervisning tilbydes på VUC-centre i række kernefag (dansk, engelsk, tysk mv.). VUC er i stigende grad blevet orienteret mod nye grupper på arbejdsmarkedet, f.eks. de kort uddannede. Dette er bl.a. sket som en konsekvens af VUS-ordningen, som indebærer, at de kort uddannede kan modtage støtte til at uddanne sig i arbejdstiden.

Det drejer sig om at styrke samspillet mellem de almene og de jobspecifikke kvalifikationer, hvor det er væsentligt at imødekomme behovet for brede personlige kvalifikationer på arbejdsmarkedet. Perspektivet er, at det almene fagområde skal understøtte og perspektivere de jobspecifikke fagområder og bidrage til udviklingen af personlige kvalifikationer.

Som en konsekvens heraf samarbejder erhvervsskoler, AMU-centre, VUC-centre om tilrettelæggelse af uddannelsesforløb, f.eks. som "åbne uddannelser" som indeholder disse dimensioner.

I det følgende gives to eksempler på indsatsområder:

- Tværsektorial undervisning
- Tematiseret undervisning

Eksempel: Tværsektorial undervisning

Tværsektorial undervisning består i tilrettelæggelse af undervisningsforløb, hvor f.eks. AVU-moduler indgår i sammenhæng med undervisningselementer fra erhvervsskoler eller AMU-centre. Undervisningsforløbet bliver til i samarbejde mellem f.eks. almenlærere fra VUC-centret og faglærere fra et AMU-center. Disse forløb er ofte rettet mod de kort uddannede.

En af de væsentligste begrundelser for denne form for undervisning er, at de almene elementer i undervisningen styrkes, når de forbindes med de faglig/tekniske. Ved at benytte AMU-centrets eller erhvervsskolens værkstedsfaciliteter bliver læringsmiljøet mere dynamisk og inspirerende. Erfaringer peger på, at eleverne er mere aktive end "normale" elever, at deltagerne bliver bedre til samtale, kritisk stillingtagen og bedre til at bruge det, de lærer, hjemme på arbejdspladsen eller i fritidslivet. De sidstnævnte effekter afhænger af lærernes evne til at sammenknytte de almene og fagspecifikke fag, så de optræder i en naturlig helhed for deltagerne. Formålet hermed er også at udvikle deltagerens personlige kvalifikationer gennem denne form for helhedsorientering.

Eksempel på tilrettelæggelse af et tværsektorielt forløb.

Tilrettelæggelse af et tværsektorielt undervisningsforløb kan f.eks. planlægges efter følgende retningslinier:

1. Hvilken funktion skal de almene elementer spille i forløbet?
2. Hvilken funktion får de procesorienterede elementer i forløbet, og hvilke konsekvenser får de for undervisnings- og arbejdsform?
3. Hvilken form for helhedsorientering skal der være mellem fagene i forhold til kursisternes forudsætninger?
4. Hvem er målgruppen (alder, køn, baggrund, erhvervs erfaringer, erhvervsuddannelse osv.)?
5. Hvordan skal undervisningsforløbet organiseres under hensyntagen til brugen af værksteder og anvendelse af arbejds- og evalueringsformer?

6. Hvilket samarbejde skal der være mellem lærere og kursister om planlægningen og tilrettelæggelsen? Og hvordan skal dette samarbejde udmøntes?

7. Hvilken koordinering, styring og evaluering af forløbet skal der være? (Projektkoordinator, information og vejledning, evaluering og læringsmiljøet m.fl.)

Der er behov for at udvikle den tværsektorale undervisning, f.eks. hvordan de forskellige sektors kulturer kan knyttes sammen, så de opleves positivt for deltagere og lærere. Erfaringer indsamles om, hvorledes lærerne fra to eller flere skolekulturer kan opnå større indsigt i hinandens områder.

Eksempel: Tematiseret undervisning

Tematisk undervisning er kendetegnet ved, at deltagere og lærere har valgt et fælles tema for et længerevarende undervisningsforløb. Tematiseret undervisning er også karakteriseret ved, at flere fag tilsammen belyser eller indgår i behandlingen af et tema.

En tema kunne f.eks. være "grøn produktion", "ungdomskultur", "økologisk jordbrug" m.fl. Temaet bør være relevant for såvel kursister som lærer, så de syntes det er relevant at arbejde med, men temaet bør også forbindes med det omgivende samfund og med de mål og indhold fagene skal opfylde ifølge læseplanen. Temaet skal derfor også have relevans for fagene.

Erfaringer med anvendelse af temaundervisning peger på, at den med fordel kan tilrettelægges og organiseres som selvstændig og aktiv tilegnelse af viden med arbejdsformer som gruppearbejde og individuelt arbejde. Erfaringerne peger ligeledes på, at deltagernes engagement og aktivitet forøges, når der indbygges en produktion i forløbet. Opgaven kunne være produktion af en rapport, af et kreativt produkt, informationsmateriale, jobansøgninger, video, fotos mv.

Tematiseret undervisning adskiller sig fra problemorienteret og projektorganiseret undervisning ved, at der ikke indgår problemformulering og projektorganisering.

Formålet med anvendelse af tematiseret undervisning er endvidere at styrke deltagernes ansvar for egen læring og de personlige kvalifikationer.

Fremgangsmåde:

1. Lærere og elever udarbejder i fællesskab et arbejdsblad, der beskriver arbejdsprocesserne i temaarbejdet. Herved opnår eleverne forståelse for, hvad det indebærer at arbejde selvstændigt i forhold til et tema.
2. Et tema vælges i klassen ud fra elevernes ønsker og interesser og under hensyn til de objektive krav, der er givet med fagmålene.
3. Elever og lærere planlægger temaet og udarbejder et arbejdsblad over temaets indhold, arbejdsformer, tid, materialer, produktkrav, evalueringsform m.v.
4. Eleverne organiseres i grupper eller arbejder individuelt med:
 - opdeling af temaet i forhold til helheden
 - indsamling af informationer fra bøger og mobilisering af egne erfaringer
 - bearbejdning af informationer igennem læse, lytte, samtale, skrivning
 - fremstilling af produkt som f.eks. rapport, planche, videobånd, artikler, workshop mv.
5. Fremlæggelse af resultaterne for klassen
6. Evaluering af proces og produkt:
 - hvad var godt og hvad var skidt?
 - hvad har vi lært?
 - hvad kan gøres bedre næste gang?

Siden senest redigeret 20. februar 1996 af [Webmaster](#).

Grundskolen
Gymnasiale uddannelser
Erhvervs- uddannelser m.v.
Videregående uddannelser
Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
Voksenuddannelse og folkeoplysning
For institutioner

Udgivelser
Love og regler
Statistik

Ministeren
Om ministeriet
Fra Folketinget
Uddannelses- institutioner
Uddannelses- og erhvervsvejledning
Internationalt



1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

Hver enkelt dansker skal sikres mulighed for støtte til voksenuddannelse. Der gives særlige rettigheder til dem, der ikke fik så meget uddannelse i ungdomsårene.

En betingelse for, at uddannelse kan blive en tilbagevendende begivenhed for alle er, at hver enkelt borger får rimelige økonomiske muligheder for at deltage i uddannelse - og motiveres hertil ved selv at kunne vælge uddannelse efter eget ønske og behov.

Tilbagevendende uddannelse bør således være en individuel ret, med udgangspunkt i den enkeltes behov og motivation, og bygge på et frit uddannelsesvalg. Men tilbagevendende uddannelse kan også have udgangspunkt i et arbejdsmarkedsbestemt behov.

Det vil fortsat være en betingelse, at uddannelse i arbejdstiden - gennem en periode med voksenuddannelsesstøtte eller lignende - sker efter aftale med arbejdsgiveren.

Grundlaget for deltagelse i voksenuddannelse bør skabes ved, at hver enkelt sikres mulighed for at opnå støtte til dækning af leveomkostninger i forbindelse med voksenuddannelse. For at kunne få voksenuddannelsesstøtte skal man have haft forudgående beskæftigelse af et vist omfang.

Tilknytning til en arbejdsplads skal med tiden under nærmere fastsatte betingelser give ret til voksenuddannelse.

Der gives særlige rettigheder til dem, der ikke fik så meget uddannelse i ungdomsårene med henblik på at give dem mulighed for at tage kompe- tencegivende forløb.

De enkeltes uddannelsesvalg afspejles i en ef- terspørgsel, der i videst muligt omfang skal kunne imødekommes gennem institutionernes rele- vante udbud af uddannelsesaktiviteter. Et økonomisk styringssystem må derfor bygge på tilskud til institutionernes konkrete uddannelsesaktiviteter og deltagerbetaling. Endvidere må institutionerne have en vidtgående dispositionsfrihed - herunder fastsættelse af deltagerbetaling.

Der skal fortsat kunne gives tilskud til deltagerbetaling, som sikrer, at betalingen er overkommelig også for grupper, som har særlige behov (kortuddannede).

2.

Flere uddannelsesinstitutioner skal tilbyde og tilrettelægge voksenuddannelse.

En forudsætning for at vi kan realisere tilbagevendende uddannelse er, at voksenuddannelsesudbuddet er stort, og at udbuddet dækker de meget forskelligartede behov, voksne har. Vi har et godt udgangspunkt i det brede felt af uddannelsesinstitutioner, som vi råder over - fra folkeoplysende skoler til erhvervsrettede og videregående uddannelsesinstitutioner. Igennem de senere år er der sket en betydelig udvikling på voksenuddannelsescentrene, folkehøjskolerne og daghøjskolerne, som hver især har til hovedformål at tilbyde undervisning til voksne. Denne udvikling skal fortsætte. Men vi er desværre endnu ikke nået dertil, hvor det også for andre institutioner er en selvfølge at udbyde og tilrettelægge uddannelse for voksne.

Vi må derfor tilskynde, at flere institutioner påtager sig den opgave at udvikle relevante voksenuddannelsesstilbud. Også de erhvervsrettede ungdomsuddannelsesinstitutioner og de

videregående uddannelsesinstitutioner skal i langt højere grad end hidtil stille deres viden og faciliteter til rådighed for efter- og videreuddannelse.

Kurserne må udvikles i tæt samarbejde med de potentielle brugergrupper, så der sikres et udbud, der matcher efterspørgslen. Det faglige indhold skal tage højde for de kvalifikationer, som udviklingen skaber behov for, og det skal tilrettelægges fleksibelt i forhold til de forudgående erhvervserfaringer, som deltagerne har. Det er ligeledes vigtigt, at uddannelsen foregår i et miljø, der er tilpasset voksne, og hvor der anvendes voksenpædagogiske undervisningsmetoder.

For at fremme denne udvikling må der sættes på flere områder:

- Fjernelse af strukturelle barrierer for udbud af relevante uddannelsesaktiviteter.
- Etablering af et tættere samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne, således at erfaringer fra et område kan nyttiggøres på et andet. Stærke institutioner kan herigennem være trækraft for de mindre udviklingsorienterede.
- Støtte til voksenpædagogisk udviklingsarbejde på de enkelte uddannelsesinstitutioner samt støtte til forskningsprojekter om voksendannelse og voksenpædagogik.
- Styrkelse af dialogen mellem Undervisningsministeriet og uddannelsesinstitutionerne gennem idéformidling, inspiration og sagkyndig bistand.
- Forbedring af lærernes efteruddannelsesmuligheder med særligt henblik på voksenpædagogik. En voksenpædagogisk uddannelse er netop igangsat som en del af det iværksatte lærerudviklingsprogram.

3.

I Folkeskolen og i ungdomsuddannelserne skal grunden lægges til, at de unge betragter uddannelse som en tilbagevendende begivenhed.

Fundamentet for tilbagevendende uddannelse er, at alle i deres ungdom gennemfører en grundlæggende uddannelse. Derfor skal udbygningen af voksendannelserne ikke ske på bekostning af ungdomsuddannelserne. Tværtimod skal vi i Folkeskolen og i ungdomsuddannelserne give de unge et godt fagligt grundlag og samtidig sørge for, at de bevarer deres nysgerrighed og initiativ, så de får lyst til at vende tilbage til uddannelse og lære nyt når de føler behov for det.

Der skal fortsat lægges stor vægt på pædagogisk udviklingsarbejde, så skolen til stadighed tilføres dynamik og udvikles i åben dialog med det omgivende samfund. Lærerudviklingsprogrammet vil bl.a. tage denne udfordring op.

Den hastige udvikling, navnlig på det naturvidenskabelige og teknologiske område, betyder samtidig, at viden og færdigheder hurtigt forældes. Denne udvikling stiller krav om, at vi genovervejer indholdet i både ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Vægtningen mellem specialiserede og mere generelle uddannelseselementer, herunder udvikling af personlige færdigheder og kompetencer, kan næppe undgå at blive påvirket af forandringshastigheden. Ligeledes stiller ønsket om en bæredygtig udvikling nye krav til indholdet i uddannelserne. Derfor gennemgås alle uddannelsesbekendtgørelser med henblik på at styrke det grønne islæt.

4.

Uddannelsesinstitutionerne skal forpligtes til at ajourføre kandidaternes uddannelse - give en genopladningsgaranti.

Udvikling af efteruddannelseskurser bør være en integreret del af både erhvervsskolernes og de videregående uddannelsesinstitutioners aktivitetsfelt. Når man afslutter sin uddannelse, må det ske i forvisning om, at der efter nogle år vil være mulighed for at vende tilbage og få ajourført uddannelsen med den nyeste viden på det pågældende fagområde.

Uddannelsesinstitutionerne skal så at sige have pligt til at opgradere de færdiguddannedes viden, så de kan holde sig ajour med udviklingen. Det fordrer, at institutionerne er helt i front med ny viden på de enkelte fagområder og trækker på de vidensreservoirer, der findes nationalt og internationalt. Det kræver også, at institutionerne er i tæt kontakt med det praktiske liv, så kurserne kan udvikles og gennemføres i overensstemmelse med kravene i de pågældende erhverv. Man kan fx i højere grad, end tilfældet er i dag, inddrage virksomhedernes folk som undervisere (se også punkt 5).

Denne kontakt med virksomhederne vil samtidig være et vigtigt udviklingsbidrag til uddannelses- og studiemiljøet på institutionens ordinære uddannelser.

Gennem udvikling af nye uddannelses tilbud og opdeling af eksisterende uddannelser skal der gives mulighed for, at nye kompetencegivende uddannelser kan skræddersys til den enkeltes behov og interesser. Her kan der bygges videre på de succeser, der er opnået med fx HD og merkonomuddannelsen, også på andre kompetenceområder.

5.

Der skal skabes større sammenhæng og gennemsigtighed via et udbygget meritssystem og friere adgang på eget ansvar.

Institutionernes udbud må indeholde fleksible tilbud, der sikrer, at man altid har mulighed for at bygge videre på, hvad man hidtil har gennemført - både formelt og reelt.

Det betyder for det første, at adgangs betingelserne bør være mere fleksible og mindre formelle, således at adgangen reelt bliver friere. Udgangspunktet bør være, at undervisningen foregår på et bestemt niveau, og at det er den enkeltes eget ansvar - om nødvendigt efter vejledning fra institutionen - at supplere sine forudsætninger for at kunne følge undervisningen.

Det betyder også, at meritssystemet må være mere fleksibelt og bygge på brede niveaubetragtninger frem for detaljerede fagspecifikke sammenligninger. Arbejdet organiseres i stigende grad på tværs af faggrænser, hvilket skaber behov for større tværfagligt, arbejds metodisk og ofte også praksisrelateret indhold i de enkelte uddannelser.

Moduleringen og niveauspecifikation af uddannelserne sikrer, at den enkelte:

- kan "plukke" relevante uddannelseselementer på tværs af uddannelsesinstitutionerne,
- kan "stige på" og "stige af" på forskellige tidspunkter i et uddannelsesforløb, afpasset efter den enkeltes livssituation eller for at opnå en vekselvirkning mellem praksis og uddannelse.

En sådan struktur, med modulering af eksisterende uddannelser, eller med særligt udviklede uddannelsesmoduler for voksne, kan skabe grundlag for nye uddannelser for voksne, der giver en anerkendt kompetence, fx "diplomuddannelser". Dette uddybes under punkt 10.

6.

Voksenuddannelsesinstitutioner og virksomheder skal tilskyndes til at åbne sig mere i forhold til hinanden, med henblik på at indgå i et gensidigt forpligtende samarbejde.

Voksenuddannelse skal tilgodese det enkelte menneskes behov for personlig og faglig udvikling livet igennem og samtidig sikre virksomhederne velkvalificerede medarbejdere. De individuelle behov og virksomhedens behov behøver ikke at være modstående. Virksomhederne har brug for velfungerende og dygtige medarbejdere - hele mennesker - hvor det faglige og det personlige indgår som integrerede kvalifikationer. Et tæt samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne og virksomhederne, dens ledelse og medarbejdere, er derfor et vigtigt omdrejningspunkt i realiseringen af tilbagevendende uddannelse.

Uddannelsesinstitutionerne må tilskyndes til størst mulig fleksibilitet i tilrettelæggelsen af uddannelsesudbuddet og indstille sig på korte planlægningsterminer.

Mange virksomheder, navnlig de små og mellemstore, er imidlertid ofte ikke bekendt med institutionernes udbud eller muligheder og efterspørger kun i begrænset omfang uddannelse. Uddannelsesinstitutionerne må derfor gennem opsøgende arbejde motivere og stille konsulentbistand til rådighed for virksomhedernes uddannelsesplanlægning.

Det fordrer på den anden side, at virksomhederne åbner for deres strategiplaner, så disse kan omsættes i effektiv uddannelsesplanlægning for de ansatte. Sigtet bør være, at vekslen mellem arbejde og uddannelse efterhånden bliver en indarbejdet praksis på alle virksomheder, således at hver virksomhed indretter sin arbejdsgang og dimensionerer sin medarbejderstab efter, at en vis procent hele tiden er under uddannelse. Dette vil samtidig give ledige en chance for at komme i beskæftigelse. Erfaringerne fra job-rotationsforløbene, etableret under VUS-ordningen, kan danne udgangspunkt for denne udvikling.

7.

Det tværgående samarbejde mellem de erhvervsrettede, de almene og de folkeoplysende uddannelsesinstitutioner udbygges ved, at hver bidrager med det, der netop er deres styrke.

Der skal være et bredt udbud af uddannelser til rådighed, så den enkelte frit kan vælge uddannelse ud fra ønsker og behov. Derfor skal de forskellige dele af voksenundervisningen udvikles - såvel på de eksisterende skoler for voksne som på uddannelsesinstitutionerne for unge.

Målet er, at voksne skal kunne skræddersy et uddannelsesforløb, der går på tværs af de enkelte uddannelsesinstitutioners udbud, herunder kunne kombinere uddannelseselementer fra det folkeoplysende og almene område med elementer fra det erhvervsrettede felt.

Dette betyder, at der må satses på en styrkelse af det lokale skolesamarbejde og af skolernes profilering efter deres særlige kompetencer, fagligt og pædagogisk. Målsætningen er, at alle institutioner, der udbyder erhvervsrettet, almen eller folkeoplysende voksenuddannelse, deltager i samarbejdet og bidrager med det, der er deres styrke. Kun herved kan efterspørgslen dækkes på det højeste mulige kvalitetsniveau og under hensyntagen til den mest hensigtsmæssige ressourceanvendelse.

Hertil kommer, at et samarbejde mellem institutioner med hver deres kultur, administrative sædvaner og faglige og pædagogiske ekspertiser vil kunne give institutionerne et nyttigt udviklingsbidrag. Det giver inspiration at se tingene grebet an på en anden måde.

Det lokale skolesamarbejde har været under udvikling i nogle år, og der er dels gennem den såkaldte voksenuddannelsespulje og gennem tilskud til særlige brobygningsforløb givet incitament til at koble de almene uddannelser med de erhvervsrettede. Det er vigtigt, at de indvundne erfaringer formidles bredt ud, så de kan danne udgangspunkt for den fortsatte udvikling på de enkelte skoler og af samarbejdet mellem skolerne.

8.

Ny informationsteknologi i voksenuddannelserne skal give adgang til at hente ny viden ind fra hele kloden og skabe større fleksibilitet i uddannelsernes tilrettelæggelse.

Den ny informationsteknologi i form af datanet, computere, billedtelefoni og CD-teknologier vil give en række helt nye muligheder inden for voksenundervisningen.

Undervisningen vil med den ny teknologi kunne tilrettelægges langt mere fleksibelt i forhold til den enkeltes ønsker og behov. I nogle tilfælde vil det fx være hensigtsmæssigt at etablere

fjernundervisning, som kan følges hjemme eller på arbejdspladsen. Kursisterne vil uafhængigt af tid og sted kunne arbejde sammen på opgaver og projekter med støtte af datanet. De vil kunne hente informationer ind fra databaser, biblioteker m.v og stille spørgsmål og få svar fra deres lærere og medkursister over nettet.

Fjernundervisning vil ligeledes give tyndt befolkede områder adgang til et bredere uddannelsesudbud som alternativ til at skulle rejse til en større by eller en anden landsdel.

Også i den traditionelle klasseundervisning giver informationsteknologien nye muligheder. Fx kan anvendelsen af specielle programmer give den enkelte kursist mulighed for i eget tempo og sværhedsgrad at arbejde med udvalgte problemstillinger.

Som et af initiativerne i regeringens IT-handlingsplan for 1995 har Undervisningsministeriet etableret Center for Teknologistøttet Undervisning. Centrets opgave er at fungere som videnscenter og at støtte og stimulere uddannelsesinstitutionerne til omlægning af traditionel undervisning til teknologistøttet undervisning og fjernundervisning. Endvidere skal centret medvirke til at frembringe de fornødne undervisningsmidler og deltage i tilrettelæggelsen af efteruddannelsesprogrammer for lærerne.

Men selv om et øget udbud af uddannelses tilbud til voksne vil inddrage ny informationsteknologi betyder det ikke, at den traditionelle undervisningsform skal kastes over bord hurtigst muligt. I mange undervisningssammenhænge er det sociale samvær en meget betydningsfuld del af læringsmiljøet, og vil også være det i fremtiden. Informationsteknologien skal udvide mulighederne og øge kvaliteten i vore uddannelser, ikke begrænse og ensrette.

9.

Der udvikles et edb-katalog over det samlede udbud af voksenuddannelser. Med et bredt og mangfoldigt uddannelsesudbud er det vigtigt, at der udvikles redskaber til, at den enkelte voksne selv kan skaffe sig et øveblik over uddannelsesmulighederne. Et sådant redskab er under udvikling i Undervisningsministeriet i form af et edb-baseret informationssystem om det samlede udbud af voksenuddannelser. Edb-katalogets målgruppe er primært vejledersystemerne, men det skal i størst mulig udstrækning også være tilgængeligt for den enkelte borger, fx gennem Internettet og Diatel. I første omgang sættes der på udvikling af edb-kataloget, men det vil være muligt at udbygge systemet, så det også kan anvendes til direkte tilmelding og til andre administrative opgaver.

De informationer, der i første fase må kunne hentes fra systemet er:

- udbydende institution
- kursets indhold, herunder meritmuligheder
- tids- og stedmæssige placering
- tilmeldingsfrister
- evt. adgangsbetingelser
- deltagerbetaling
- støttemuligheder
- kontaktperson

Herudover kan der lægges en tilmeldingsformular ind på hvert kursus mv.

Der skal opstilles relevante søgemuligheder i systemet, såsom uddannelsens navn, det faglige indhold, uddannelsesområde, tilgrænsende uddannelser, geografi, varighed, adgangskrav etc. Tanken er, at den enkelte uddannelsesinstitution selv skal være ansvarlig for at vedligeholde de konkrete informationer, enten ved at institutionen on line lægger nye informationer ind eller indberetter disse til en central instans, som herefter sørger for opdateringen.

10.

Voksenuddannelserne udvikles som et Internet, hvor mulighederne er mange, og det hele er forbundet i et dynamisk netværk, som den enkelte kan bruge efter behov og motivation.

Hidtil har den erhvervsrettede del af voksenuddannelserne hovedsagelig baseret sig på udbud fra det ordinære uddannelsessystem, således som det oprindeligt har været tanken med Åben Uddannelse. Men tiden er inde til, at man tillige satser på særligt udviklede alternativer for voksne.

Ikke alle har behov for at gennemføre en hel videregående (grund)uddannelse, når man allerede har en anden uddannelses- og/eller beskæftigelsesbaggrund og erfaring. Behovet for den enkelte vil snarere være, at der udbydes (en kombination af) tilbud med et indhold på et niveau, som er relevant for den enkelte efterspørger - herunder med indhold af den nyeste forskningsbaserede viden.

Man skal kunne kombinere særlige voksenmoduler fra forskellige uddannelsesområder eller skoleformer i individuelt sammensatte forløb - forløb, hvori der også kan indgå almene og folkeoplysende elementer. Dette forudsætter et bredt udbud af både folkeoplysende, almen og erhvervsrettet undervisning, som løbende udvikles og forandres i takt med ønsker og behov.

Sammensætningen af voksenmoduler må kunne gøres med og uden formel kompetence som resultat. Der kan således være behov for certificering af moduler og niveauer. Man kan tænke sig, at der også kan udvikles sammensatte standardforløb ved siden af de individuelt sammensatte forløb. Certificeringen kan bl.a. være nødvendig i et internationalt perspektiv.

Gennem udvikling af nye kurser, opdeling af eksisterende uddannelser og samarbejde mellem uddannelsesinstitutionerne skal der således gives mulighed for, at nye kompetencegivende uddannelser kan sammensættes til at matche den enkeltes behov og interesser (diplomkurser).

[Tilbage til toppen af dokumentet](#)

Grundskolen
 Gymnasiale uddannelser
 Erhvervs- uddannelser m.v.
 Videregående uddannelser
 Arbejdsmarkeds- uddannelser og livslang læring
 Voksenuddannelse og folkeoplysning
 For institutioner

Udgivelser
 Love og regler
 Statistik

Ministeren
 Om ministeriet
 Fra Folketinget
 Uddannelses- institutioner
 Uddannelses- og erhvervsvejledning
 Internationalt