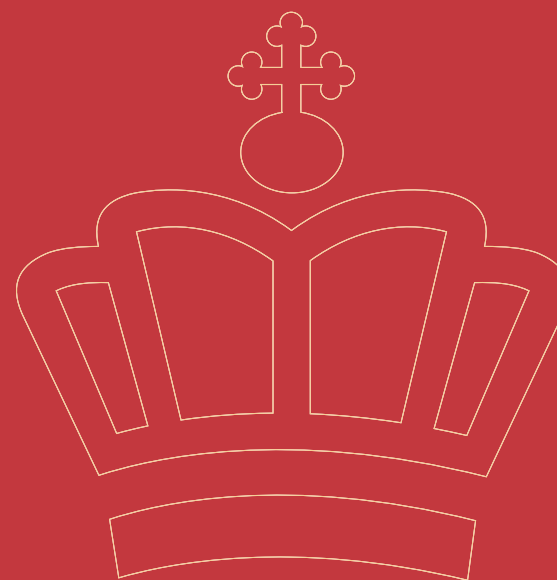


Det er et grundlæggende krav til alle uddannelser, al undervisning og alle læringsarrangementer, at vi der skal bygge på den enkelte elevs muligheder, forudsætninger og interesser for at udvikle og uddanne sig.

I uddannelserne og på skolerne skal vi skabe rammer og rum, så eleverne får medindflydelse og medansvar - for deres egen uddannelse, på dens indhold og organisering.

I dette hæfte giver en række forfattere deres forskellige begrundelser for og overvejelser over nødvendigheden af øget individualisering og demokratisering i ungdomsuddannelserne - her med eksempel fra erhvervsuddannelserne. Forfatterernes udgangspunkt er erhvervsuddannelsesreform 2000.

Forfatterne til artiklerne er forskere, udviklere, lærere fra Århus Universitet, Roskilde Universitetscenter, Ålborg Universitetscenter, Danmarks Pædagogiske Universitet, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Meta-Consult og erhvervsskoler.



Uddannelse, læring og demokratisering

Uddannelse, læring og demokratisering



**Uddannelse,
læring og
demokratisering**



Uddannelse, læring og demokratisering

**Idé, tilrettelæggelse og artikelredaktion:
Albert A. Christensen,
Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse**

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 16 - 2001

Undervisningsministeriet 2001

Uddannelse, læring og demokratisering

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 16 - 2001 og under temaet *udvikling af undervisnings- og ledelseskompetence*

Publikationen er et resultat af FoU-projekt nr. 2000-2534-11

Forfattere til de enkelte artikler: se Indhold og Navne på forfatterne
Idé, tilrettelæggelse og artikelredaktion: Albert A. Christensen,
Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
Redaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Fotos: Klaus Holsting

Omslag: Kontrapunkt A/S

1. udgave, 1. oplag, juni 2001: 2200 stk.

ISBN 87-603-1979-8

ISBN (WWW) 87-603-1983-6

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen,
Område for de erhvervsfaglige uddannelser

Bestilles (UVM 7-336) hos:
Undervisningsministeriets forlag
Strandgade 100 D
1401 København K
Tlf. nr. 3392 5220
Fax nr. 3392 5219
E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver
Trykt af Malchow A/S, Ringsted, som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2001

Publikationen indeholder fotos optaget af Klaus Holsting på *Slagteriskolen i Roskilde*, *Roskilde Tekniske Skole*, *Friskolen for Storkøbenhavn* og *Niels Brock, Copenhagen Business College*.
Derudover indgår de enkelte forfatters egne figurer, modeller mv. til illustrering af planlægningsmæssige, organisatoriske og pædagogisk/psykologiske sammenhænge og problemstillinger

Forord

Enhver moderne uddannelse bør bygge på de muligheder, potentialer og forudsætninger, den enkelte elev har for at udvikle og uddanne sig, og må etablere læringsaktiviteter, som tilgodeser både den enkeltes og fællesskabets behov. Det er en demokratisk ret at blive taget alvorligt som individ, og det er en ret selv at kunne forme sin tilværelse og deltage i fællesskabet. Demokrati i uddannelserne er, at eleven får indflydelse på sin egen uddannelse og form og indhold i den undervisning og de arbejdsformer, der indgår i uddannelsen. Den enkelte elev har et berettiget krav på at blive udfordret på sit eget niveau og at få tilgodeset sine uddannelsesmæssige behov og interesser i undervisningen.

Med erhvervsuddannelsesreform 2000 indføres nye elementer som kontaktlæreren, den personlige uddannelsesplan og de individuelle læringsforløb i uddannelserne - nye demokratiske muligheder og redskaber, som sikrer skolerne, lærerne, lederne og ikke mindst eleverne optimale rammer i den forandringsproces, der skal føre erhvervsuddannelserne ind i videnssamfundet med fokus på udviklingen af den enkeltes potentialer.

Det er hensigten, at artiklerne i dette temahæfte vil indgå i den didaktiske og pædagogiske debat om uddannelse, demokratisering og læring i og omkring erhvervsuddannelserne - og hermed bidrage til fornyelse af erhvervsskolernes didaktik og pædagogik.

Hæftet indeholder en række forfatteres forskellige begrundelser for, hvorfor demokratisering og øget individualisering i ungdomsuddannelserne er nødvendig i dag. Begrundelserne centerer sig om udviklingstendenser i teknologi og økonomi, videnssamfundet og om de trends, unge elever er bærere af. I hæftet er der også en række bud på, hvilke konsekvenser demokratisering og øget fokus på den enkelte elevs læring og udvikling får for erhvervsskolernes uddannelsesplanlægning.

Artiklerne bevæger sig både på et teoretisk niveau og på et mere konkret og praksisnært niveau.

Hæftets forskellige artikler henvender sig til pædagogiske medarbejdere på alle niveauer på erhvervsskolerne og til aktører og brugerrepræsentanter fra de mange interesseorganisationer, der er tilknyttet erhvervsskolesystemet. Hæftet henvender sig derudover til uddannelsesplanlæggere og andre interesserede uden for erhvervsskolesystemet.

I 1995 udgav Undervisningsministeriet hæftet "Undervisning og demokratisering i erhvervsuddannelser" i forlængelse af ændringer vedrørende de indledende dele af erhvervsuddannelserne og "Uddannelse-Til-Alle"-programmet. Det hæfte er nu udgået.

En del af forfatterne fra dengang er repræsenteret i det nye hæfte og har i en vis udstrækning taget udgangspunkt i og gennemskrevet deres "gamle" artikler til det nye hæfte. Der er også kommet nye forfattere og helt nye artikler til i artikelsamlingen.

Udarbejdelse og udgivelse af dette nye temahæfte er finansieret af Undervisningsministeriet, som hermed takker de involverede forfattere og artikelredaktøren fra DEL for deres bidrag til artikelsamlingen. Afslutningsvis skal bemærkes, at meninger og synspunkter i publikationen står for forfatternes egen regning.

Henrik Friediger
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Område for de erhvervsfaglige uddannelser
April 2001

Indhold

- 5 Forord**
- 10 Navne på forfatterne**
- 11 1. Sæt eleven i centrum**
af Albert Astrup Christensen, Danmarks
Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 22 2. Unges forhold og forventninger til
uddannelse og arbejde**
af Birgitte Simonsen, Roskilde Universitets-
center
- 40 3. Valg, frafald og det nye mulighedsrum**
af Finn Christensen
- 72 4. Didaktikkens tre aktuelle kriser**
af Finn Christensen
- 98 5. Ingen kan lære andre noget - mod et nyt
læringsbegreb**
af Steen Larsen, Danmarks Pædagogiske Uni-
versitet
- 113 6. Håndværkets skole og de mange
intelligenser**
af Mogens Hansen, Danmarks Pædagogiske
Universitet
- 130 7. Læring i praksisfælleskab og videnssam-
fund**
af Klaus Nielsen, Ålborg Universitet

- 152 8. Kvalificering, kompetencer og læring - og problemerne med at sætte de menneskelige ressourcer i centrum**
af Henning Jørgensen, Ålborg Universitet
- 174 9. Erhvervsskolen som fleksible kompetenceenheder**
af Hans Jørgen Knudsen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 194 10. Tilegnelseskompetence og udvikling af lærerteam**
af Sten Clod Poulsen, MetaConsult
- 209 11. Fra klasseværelse til åbne læringscentre**
af A. Neil Jacobsen, EUC NORD
- 234 12. Pædagogisk ledelse og demokratiske læreprocesser**
af Steen Høyrup, Danmarks Pædagogiske Universitet
- 249 13. Værdier i erhvervsuddannelserne - set fra erhvervsskolen**
af Birger Hørning og Erik Findalen, Kolding tekniske Skole
- 275 14. Ledelseserfaringer fra reformimplementering**
af Annette Lauritsen og Tim Rydstrom Mortensen, Aarhus tekniske Skole
- 292 15. Forandringsagenter i en reformtid**
af Jørgen Frode Bakka, Handelshøjskolen

- 307 16. Forandring i samspil - mellem skole og eksterne konsulenter**
af Susanne Tellerup og Niels Henrik Helms, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 321 17. Årskursløshed - hvad kan vi lære af Finland?**
af Ole Dibbern Andersen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 338 18. Erhvervsskoler - forandring, fornyelse og opbrud**
af Ole Dibbern Andersen og Albert Astrup Christensen, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse
- 350 19. Summary**

Navne på forfatterne

Professor Birgitte Simonsen, Roskilde Universitetscenter -
Center for Ungdomsforskning

Fhv. Undervisningsinspektør, Finn Christensen

Regionschef Hans Jørgen Knudsen, Danmarks Erhvervspæda-
gogiske Læreruddannelse

Lektor Steen Larsen, Danmarks Pædagogiske Universitet

Professor Mogens Hansen, Danmarks Pædagogiske Universitet

Lektor Klaus Nielsen, Ålborg Universitet

Professor Henning Jørgensen, Ålborg Universitet

Chefkonsulent, cand. psyk. Sten Clod Poulsen, MetaConsult

Kst. Afdelingsdirektør A. Neil Jacobsen, EUC Nord

Lektor Steen Høyrup, Danmarks Pædagogiske Universitet

Direktør Birger Hørning, Kolding tekniske Skole

Konsulent Erik Findalen, Kolding tekniske Skole

Inspektør Annette Lauritsen, Aarhus tekniske Skole

Vicedirektør Tim Rydstrøm Mortensen, Aarhus tekniske Skole

Lektor Jørgen Bakka, Handelshøjskolen i København

Lektor Susanne Tellerup, Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse

Lektor Niels Henrik Helms, Danmarks Erhvervspædagogiske
Læreruddannelse

Lektor Ole Dibbern Andersen, Danmarks Erhvervspædagogi-
ske Læreruddannelse

Lektor Albert Astrup Christensen, Danmarks Erhvervspædago-
giske Læreruddannelse

Indledning: Sæt eleven i centrum!

Af Albert Astrup Christensen

Med parolen: Sæt eleven i centrum, tænkes dels på en ret, dels på et hensyn.

Det er en demokratisk ret at blive taget alvorlig som individ, og det er en ret at kunne forme sin tilværelse og deltage i fællesskabet.

Det er en alment anerkendt værdi, at der tages vare på den enkelte elev, under anerkendelse af og respekt for individualiteten. Altså, at hensynet til den enkeltes muligheder er afgørende for samfundets tilbud og for fællesskabet.

Det er på den baggrund, at vi må analysere den igangværende udvikling, hvor videnssamfundet er blevet en del af vores hverdag, og hvor forandringerne er lige så grundlæggende og omfattende som dem, der skete i overgangen fra middelalderen til renæssancen. Der fordres fornyelse og omstilling i de mest grundlæggende forhold. I den måde, vi producerer på, hvor selve det, man sælger i dag, er den viden, som man kan lægge i et produkt, og det koncept, man kan lægge udenom, og i hele den måde, vi udveksler ting med hinanden på, ja hele vores værdigrundlag. Beherskelse af brede kompetencer som omstillingsevne, ansvar og kreativitet hos medarbejderne bliver mere og mere nødvendige.

Hvordan indretter vi vort uddannelsessystem til disse vilkår? Hvordan genereres viden? Hvordan lærer vi eleverne at omsætte viden til produkter? Hvordan kan vi give den enkelte elev mulighed for at udfolde sit potentiale, så langt som det overhovedet rækker? Hensigten med erhvervsuddannelsesreform 2000 er at give skolerne, lærerne og lederne nye muligheder og nye redskaber som kontaktlæreren, den personlige uddannelsesplan, individuelle læringsforløb m.fl., så skolerne, lærerne og lederne sikres optimale rammer i den forandringsproces, der

skal føre erhvervsuddannelserne ind i videnssamfundet med fokus på udviklingen af den enkelte elevs potentialer.

Hvilken sammenhæng og hvilke brydninger er der i det nævnte værdisyn og i de vilkår, som tegner sig? Hvilke didaktiske muligheder kan vi pege på, og hvilke rum og strukturer skal forandres eller skabes for at udfolde mulighederne? Det vil denne artikelsamling give nogle bud på.

Uddannelse, læring og undervisning til alle

I 1993 opstillede den daværende regering i programmet om "Uddannelse til alle" den målsætning, at alle unge ved årtusindskiftet gennemfører en ungdomsuddannelse efter afsluttet grundskole med baggrund i parolen om at "sætte eleven i centrum".

Den nuværende regering har opstillet den målsætning, at 90 til 95% af en ungdomsårgang afslutter en ungdomsuddannelse. Frafaldet i erhvervsuddannelserne skal halveres fra over 25% i 1995 til godt 12% i år 2000. Og mindst 50% af en ungdomsårgang skal afslutte en videregående uddannelse. Dette sidste mål vil kun kunne nås gennem et betydeligt bidrag af unge fra erhvervsuddannelserne.

I begrundelserne for erhvervsuddannelsesreform 2000 forklares problemerne med det store frafald i erhvervsuddannelserne bl.a. med systemets mangelfulde transmissionsevne (=fuldførelse). Kritikken er bl.a. blevet formuleret i publikationen "Kvalitet i uddannelsessystemet". Transmissionen til, fra og gennem uddannelsessystemet kritiseres generelt og fsa. erhvervsuddannelsessystemet navnlig på fire punkter:

- For lav produktivitet, målt ved output ift. input, dvs. elever, der fuldfører ift. elever, der starter.
- For lav effektivitet, dvs. for få, der fuldfører på normeret tid.
- Vigende tendens, kvalitativt og kvantitativt i søgningen.
- For lille bidrag til videregående uddannelser.

Set ud fra et elevsynspunkt kan de samme fire kritikpunkter formuleres:

- For stort frafald.
- For mange omveje, idet fejlvalg medfører for meget tidsspilde.
- Ikke attraktivt nok i forhold til andre muligheder.
- Ikke gode muligheder for erhvervelse af videreuddannelseskompetence og ingen markerede intentioner om karrieremuligheder.

(Gengivet efter inspiration i Finn Christensen: "Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser" UVM 7-322).

Ifølge Uddannelses Redegørelse 1998 er det imidlertid vanskeligt at identificere dele af målgruppen, og det er derfor nødvendigt at rette indsatsen mod en langt større gruppe af elever. Alle unge skal gives mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse, derfor skal der åbnes for:

- Flere individuelle uddannelsesforløb med den enkelte elev i centrum.
- Mere rummelige uddannelser, hvor fællesskabet giver plads til den enkeltes udfoldelse og udvikling.
- At skoler og uddannelser for børn, unge og voksne bliver bedre til at identificere reelle behov for støtte og bedre til at identificere de skole- og uddannelsessøgendes ressourcer.

Hensigter, som bygger på værdier om rummelighed, lighed og plads til alle unge. I publikationen "Værdier i virkeligheden" (Undervisningsministeriet, 2000) argumenterer undervisningsminister Margrethe Vestager således for, at der er behov for at få diskuteret præcis, hvilke konkrete værdier, uddannelsessektoren skal formidle og praktisere. Værdier, som kan danne fundamentet for uddannelsens sociale og vejledende funktion, og værdier, som kan sikre, at alle børn og unge får muligheder for at tilegne sig såvel sociale, personlige som faglige kompetencer i uddannelserne.

"Lov om ændring af forskellige love på Undervisningsministe-

rens område” (L 98) indeholder nye regler for det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet og kan ses som et konkret bud på en styrkelse af elevernes, de studerendes og deltageres indflydelse på tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af uddannelser, læring og undervisningen. Det overordnede formål er at sikre, at undervisningen, læringen og uddannelserne bidrager til elevens personlige udvikling og til at udvikle elevernes interesse for og evne til at deltage aktivt i et demokratisk samfund.

Erhvervsuddannelsesreform 2000 giver nye muligheder

I forhold til de kritikpunkter af erhvervsuddannelserne, som påpeges i “Kvalitet i uddannelsessystemet”, og de værdier, ministeren peger på i debatoplægget “Værdier i virkeligheden”, tilbyder erhvervsuddannelsesreform 2000 flere nye muligheder. Færre indgange og individualiseret tilrettelæggelse af uddannelserne er de væsentligste nyskabelser. Den enkelte elev skal udforme og følge en personlig uddannelsesplan, selv have udtrakt indflydelse på sin uddannelse og selv vurdere, hvordan uddannelsens mål bedst nås. Der gives muligheder for uddannelsesdifferentiering for såvel de elever med svage forudsætninger som for de elever, der har meget gode forudsætninger, gennem indførelse af delkompetence og påbygning.

Og ikke mindst vægtningen af kontaktlærersfunktionen vil gøre det sandsynligt, at frafaldet i mange flere tilfælde vil kunne forhindres, ved at der iværksættes forskellige støtteforanstaltninger, før det er for sent. Indførelse af omfattende merit vil medvirke til at reducere det spild, der er en følge af den tidligere struktur, hvor alt for mange forløb blot var omveje uden merit. Udskydelsen af uddannelses- og jobvalget, og udvidede muligheder for valg af forøget studiekompetence indbygget i selve systemet, vil desuden kunne modificere frafaldet. Der kan med den personlige uddannelsesplan indarbejdes et langsigtet karrierespæktiv.

Strukturelle virkemidler som, hvis de virker, vil kunne medvir-

ke til, at flere elever fuldfører deres uddannelse eller går i gang med en videregående uddannelse (transmissionsproblemet). Men problemet vil naturligvis ikke alene kunne løses strukturelt! Det forudsætter en omfattende pædagogisk, didaktisk og værdibaseret indsats. Med eleven i centrum og i en mere aktiv rolle som (med)konstruktør af egen uddannelse er grundlaget lagt for en helt ny uddannelsestænkning og en ny form for samspil mellem lærer og elev. Elevens personlige råderum bliver betragteligt udvidet, og den enkelte elev får en udstrakt indflydelse på indholdet og formen i sin uddannelse. Sigtepunktet er at skabe plads og rum i erhvervsuddannelserne, så alle gives muligheder for at tilrettelægge et lærings- og uddannelsesforløb ud fra egne interesser, potentialer og behov.

Begrundelsen for at indføre disse mange nye individuelle undervisnings- og uddannelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne er ikke alene ønsker om øget effektivitet, hurtigere gennemførelse og færre omvalg. Begrundelsen er bl.a. også den kendsgerning, at de unge ikke er ens, og at mange unge i dag ikke kan overskue de valg, der skal tages ifm. et fremtidigt livsforløb og et fremtidigt arbejdsliv. Eleverne har forskellige modningstempi og forskellige personligheder. Paratheden til at tage de beslutninger, som valg af ungdomsuddannelse indebærer, er derfor vidt forskellige for de unge.

De unge og individualiseringstendensen

Den uddannelsespolitiske målsætning om at sætte det enkelte individ i centrum og tilvejebringe flere individuelle uddannelsesmuligheder henter også sin begrundelse i den individualiseringstendens, der præger det moderne samfund, og som er en konsekvens af en historisk udvikling. En udvikling, der bl.a. har resulteret i velfærdssamfundet og herunder et materielt sikkerhedsnet, et socialt sikkerhedssystem mv. Individets rettigheder er til stadighed blevet udvidet. Mange bindinger og begrænsninger for individets frihed til at realisere sig selv er dermed gradvist blevet fjernet. Individet selv har gjort sig fri af sociale og kulturelle bindinger som f.eks. familie, kirke, organisationsafhængighed mv. I undervisningsministerens udspil

“Værdier i virkeligheden” diskuteres, hvordan disse rettigheder kan udmøntes konkret i uddannelsessystemet, så den enkeltes rettigheder og muligheder til stadighed udvides og øges. Ministeren diskuterer dog også de dilemmaer, som den øgede individuelle “frihed” medfører, hvor øget autonomi for den enkelte eksempelvis kan medføre, at man i fællesskab ikke længere tager hånd om de “svage”.

Individualiseringstendensen er især slået igennem i de yngre befolkningsgrupper. Unge orienterer sig anderledes end tidligere, når de vælger job. De prioriterer selvstændighed, indflydelse, sjovt og kreativt arbejde mv. Modsat prioriteres høj løn lavt på ønskelisten. Unge er mere sensitive, åbne og modtagelige over for signaler fra andre og over for signaler fra sig selv. Unge er i højere grad end tidligere optaget af “hvem er jeg”. Som én blandt andre ungdomsuddannelser har erhvervsuddannelserne en væsentlig funktion, ikke kun som erhvervsqualificerende uddannelse, men også som en almindelig uddannelse, der skal fremme den personlige udvikling og identitetsdannelse.

Endelig henter den uddannelsespolitiske målsætning sin begrundelse i erhvervslivets krav om en arbejdskraft, som er dygtig til at identificere og løse problemer, træffe selvstændige beslutninger, søge og bearbejde informationer, kommunikere, samarbejde, være fleksibel, tage selvstændige initiativer, tage ansvar osv. Et erhvervsliv, som skal konkurrere på fleksibilitet og service for bl.a. at imødekomme individuelle ønsker, der skal tilfredsstille specifikke behov hos kunder og forbrugere. Et erhvervsliv, som befinder sig i et skifte fra industriel masseproduktion til en højteknologisk, fleksibel (videns)produktionsform.

Medarbejdernes personlige ressourcer og herunder kreativitet og evne til at finde og producere viden og pege på, hvad den kan bruges til, bliver væsentlige konkurrenceparametre for virksomhederne. Mange virksomheder er i dag optaget af både at producere varer og tjenesteydelser og af at producere kompetencer hos medarbejderen. Disse virksomheder opfatter

kompetenceproduktionen som ligeså vigtig som vareproduktionen. Et kompetenceproblem, som slet ikke kan eller bør løses ved at sende medarbejderen på en lang række efteruddannelseskurser, men ved en kompetenceudvikling, som indbygges i jobbet f.eks. via opgaveformuleringen, så den enkelte samtidig med, at han løser opgaven, også udvikler nye kvalifikationer og kompetencer. Herved øges læringsindholdet i det, du lærer i virksomheden, og samtidig skabes udfordrende arbejdspladser.

Undervisningsplanlægning og didaktik

Det uddannelsespolitiske sigtepunkt om at sætte eleven i erhvervsuddannelserne i centrum er nyt og indeholder et opgør med traditionelle pædagogiske, strukturelle og kulturelle mekanismer, som hidtil har fungeret i erhvervsskolesystemet.

Når de uddannelsespolitiske målsætninger skal omsættes til konkret undervisningsplanlægning og til organisering af elevens læreproces, vil det derfor betyde behov for strukturel, kulturel og ikke mindst didaktisk og pædagogisk nytænkning. Skolerne har ikke tradition for at sætte fokus på tilrettelæggelse af læreprocesser, som sætter den enkelte elevs læring og udvikling i centrum, og uddannelse til videnssamfundet.

Mange skolars pædagogiske praksis er præget af et instrumentalistisk læringsbegreb, dvs. en organisering af læringen, som er ensbetydende med, at eleverne har meget lidt indflydelse på formulering af målsætninger, organisering af undervisningen, udvælgelse af indhold mv. Eleverne bliver passive objekter i en sådan proces, fordi de blot skal udføre en række delprocesser i undervisningsforløbet. Den traditionelle lønarbejder er modellen for organiseringen af denne form for læreproces. I en undervisningssammenhæng kan konsekvenserne blive ligegyldighed og passivitet hos eleverne og kontrol og disciplinering fra lærerens side.

Den traditionelle didaktikopfattelse i erhvervsuddannelserne modsvarer ikke udviklingen i teknologi og arbejdsorganisering

og dermed de ændrede kvalifikations- og kompetencekrav. Målene rummer en alt for høj detaljeringsgrad med læreren som den ansvarlige for læreprocessen. Færdigheder og viden læres adskilt og i delelementer, hvilket ikke modsvarer arbejdsmarkedets behov for øget selvstændighed og for kreativ, organiserings- og problemløsningsevne i den faglige udøvelse. Værkstedundervisningen og teoriundervisningen er som oftest adskilt og opfattes som to helt separate dele.

For at erhvervsuddannelserne kan uddanne til et videnssamfund, er der derfor behov for nye tilrettelæggelsesformer, som både er helheds- og kontekstorienterede og aktivitets- og færdighedsorienterede, og hvor den pædagogiske tilrettelæggelse understøtter elevens selvstændighed og ansvar for egen læring med fokus på udvikling af såvel faglige kompetencer som kognitive, sproglige, teknologiske og personlige kompetencer.

En af de vigtigste nyskabelser i erhvervsuddannelsesreform 2000 er den klarere markering af den enkelte elevs muligheder og af eleven som den aktive part i læreprocessen og som den, der vælger og udformer sit eget individuelle forløb med omdrejningspunkt i elevens personlige uddannelsesplan og ikke mindst uddannelsesbogen. En del af den didaktiske nytænkning består derfor i, at eleven skal anbringes i centrum på alle didaktiske planlægningsniveauer. Det skal ske gennem en styrkelse af evnen til at indtænke og indarbejde elevens forskelligartede forudsætninger, modenhed og karriereforløb, herunder ikke mindst elevernes forskelligartede måder at tilegne viden på, og eleven som den centrale handlende person i design af uddannelses- og læringsforløb.

Hele skolens læringspraksis og læringskultur må præges og tilrettelægges på en sådan måde, at den udgør en del af elevernes viden. At diskutere viden i skolen betyder derfor også at reflektere over det. Når elevernes således arbejder med forskellige opgaver, så er det ikke bare det, de lærer noget af. Måden, de arbejder på, og i hvilken sammenhæng, bliver også en del af deres læring. Viden og læring er praktisk indbygget og infiltreret.

ret i hinanden, og der findes derfor hele tiden anledning til at reflektere over den virksomhed, som finder sted, ved at stille spørgsmål. En praksis, som kan organiseres, ved at eleverne lærer at udvikle, formulere, udtrykke og argumentere for deres standpunkter, at blive reflekterende og handlende, at blive ansvarsfulde og omsorgsfulde, udvikle eget sprog, lærer at løse problemer og formulere visioner m.fl. Viden og kompetence skabes gennem deltagelse. Læring forstået som deltagelse i forskellige praksisfællesskaber og med læringen integreret i praksis (situeret læring).

Artikelsamlingens opbygning

Det er på denne baggrund, at en række forfattere har skrevet nye artikler inden for hvert deres felt eller har tilpasset og revideret den artikel, forfatteren skrev til den første udgave af antologien, som udkom i 1995. Artikler, der kan medvirke til at skabe debat inden for erhvervsskolesystemet om individualisering og demokratisering af læreprocesser - med baggrund i de muligheder og betingelser, som gives med erhvervsuddannelsesreform 2000.

De medvirkende forfattere har alle et kendskab til erhvervsuddannelsessystemet, enten fra forskning eller fra erfaringer med pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde. Forfattergruppen er et bredt udsnit af personer fra Roskilde Universitetscenter, Danmarks Pædagogiske Universitet, Ålborg Universitet, Handelshøjskolen, erhvervsskoler og Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Artikelsamlingen er struktureret i fem temaer. I første tema fokuseres på årsager og begrundelser for nødvendigheden af en øget individualisering og demokratisering af læreprocesser. I det andet tema fokuseres der på erhvervsskolernes unge elever i et individualiserings- og demokratiseringsperspektiv. I det tredje tema fokuseres der på didaktikken.

I fjerde tema fokuseres der på et nyt læringsbegreb, som bryder med det instrumentalistiske begreb om læring, som sætter den

enkelte elev i centrum for egen læring, og som indebærer organisering af aktiverende læreprocesser, skabelse af åbne læringscentre, kompetenceenheder, elevmedbestemmelse, udvikling af tilegnelseskompetence, praksislæring, en ny didaktik mv. I femte tema fokuseres der på skoleudvikling og erfaringer med implementering af en pædagogisk reform og den rolle, som eksterne og interne forandringsagenter spiller i en sådan proces. Og en artikel handler om erfaringer med tilrettelæggelse af individuelle læreprocesser, fleksibel organisering af uddannelser og læringsforløb i Finland. Til slut sammenfattes og perspektiveres antologiens problemstillinger.



Unge forhold og forventninger til uddannelse og arbejde

Af Birgitte Simonsen

Unge i dag er i høj grad optaget af deres uddannelsesvalg og deres fremtidige arbejde. De giver udtryk for, at uddannelse og arbejde har en meget høj prioritet for dem. Begge køn er optaget af deres fremtid og fulde af både håbefulde forventninger og nervøse bekymringer for, om det nu også bliver sådan.

På den baggrund er det bemærkelsesværdigt, at der med lidt forskellig vægtning meldes om ustabilitet og frafald fra ungdomsuddannelserne. De erhvervsrettede ungdomsuddannelser har her en topplacering, men det er ikke motivationen til at uddanne sig eller at få et godt arbejde, der i udgangspunktet mangler.

Skolevejledere, skolekonsulenter, erhvervsvejledere, praktikvejledere, uddannelses- og erhvervsvejledere, AF-vejledere, og andre, der har den opgave at hjælpe de unge med at finde en plads i tilværelsen, beretter temmelig samstemmende, at de unge meget ofte er **ustabile**. De vil gerne have arbejde, de har drømme og forestillinger, ønsker og længsler, men hvis arbejdet eller uddannelsen ikke lige indfrier det, de har forestillet sig, så holder de op eller skifter til noget andet.

En vejleder kan have stået på hovedet for at skaffe en ung en meget ønsket og eftertragtet praktikplads. Den unge er henrykt, vejlederen er glad, men efter tre uger viser det sig, at det gennem år efterstræbte ønskearbejde eller den eftertragtede uddannelse alligevel ikke rigtig var noget. Den unge holder op igen. Der behøver ikke være noget særligt i vejen eller markante begrundelser. Det var bare ikke rigtig noget alligevel. Og så går man videre.

I første omgang kræver udbredelsen af en sådan adfærd natur-

ligvis en nærmere forklaring. I anden omgang bliver det vigtigt, at uddannelsessystemet forholder sig til disse realiteter, og at der tages nogle konsekvenser, for det er jo helt uholdbart, både for samfundet, for skolerne, for vejlederne og for de unge, der på en eller anden måde kommer til at opleve en skuffelse.

I denne artikel vil jeg dels tematisere nogle af de samfundsmæssige udviklingstræk, der har bragt os i denne situation, dels reflektere over de konsekvenser, som den statslige uddannelsesplanlægning er i fuld gang med at sætte igennem som svar på situationen. (Det konkrete udgangspunkt for mine overvejelser er bl.a. et forskningsprojekt, som jeg har gennemført over en årrække, og hvori der indgår en række interview med unge. Hvor intet andet er nævnt, er det det projekt, der refereres til.) (Simonsen 1993a og b, 1994a og b).

Et individualiseret liv

At være ung i dag indebærer bl.a. at skulle i gang med et stort arbejde med at finde ud af, hvem man er, hvad man vil med sit liv, hvad man vil arbejde med, hvordan man forholder sig til det andet køn, om man vil bo i byen eller på landet osv. Det opleves typisk, som om der bare er utrolig mange muligheder, og nu skal du træffe nogle valg.

Denne situation er historisk set temmelig ny. Det er ikke så forfærdelig mange år siden, at en ungs fremtid slet ikke indebar alle disse valg. De fleste havde en fastlagt tilværelse, og det var langt hen ad vejen fastlåstheden, der kunne opleves som problematisk. Hvis din far var håndværker, blev du det også, var han arbejdsmand, ja så var det det. For kvindernes vedkommende blev tilværelsen i vid udstrækning formet efter den mand, man blev gift med, og der var meget stor sandsynlighed for at blive gift med en mand, hvis situation mindede om ens egen fars. Med i billedet hørte, at skilsmisser var næsten utænkelige og de virkelige undtagelser.

Den tyske socialisationsteoretiker Thomas Ziehe (1983) har

brugt udtrykket "kulturel frisættelse" for at indfange den dobbelthed, der ligger i afviklingen af disse faste mønstre og den tiltagende individualisering af livsforløbet. På én gang forekommer der en opløsning af og en frigørelse fra gamle normer. Før havde man nogle faste spor at følge, nu må man selv vælge sig en mening og et normsæt. Før var spillerummet for afvigelser ringe, nu er intet givet på forhånd. Identitet bliver noget, der kan afprøves, forandres, stiliseres og leges med. Det er på én gang svimlende spændende og uhyre krævende for de unge. Og det hører med, at en del af mulighederne kun er tilsyneladende. I realiteten er der slet ikke frit valg på alle hylder, men det opleves som din egen skyld, hvis du ikke når det, du vil. Den enkelte er på godt og ondt mere frigjort fra sociale og kulturelle bindinger end nogensinde før.

Det er min opfattelse, at en helt central faktor i individualiseringen af tilværelsen er opløsningen i kønsrollerne. Det er iøjnefaldende, at den mandlige forsørgeridentitet og den kvindelige husmoridentitet, der udviklede sig gennem en mere end 100-årig periode (Simonsen & Illeris 1989), er under afvikling. Dermed opløses også en fast forankring i mange menneskers tilværelse, og samfundet mister en stabilitet - et grundlag, der først nu bliver synligt som en underliggende forudsætning for hele det samfundsmæssige system: villigheden til at indordne sig og påtage sig det nødvendige slid for at opretholde den familiesituation, der er blevet opfattet som målet for tilværelsen.

De unges ændrede opvækstsituation berører hele deres identitetsdannelse og livsanskuelse og synes at få vidtrækkende konsekvenser, både med hensyn til deres forhold til arbejdet og deres forhold til familieliv og kønsroller. Mange unge har massive erfaringer med familiens ustabilitet, præget af forældrenes valgmuligheder og skift. Selv om de måske personligt er vokset op i en familie, hvor forældrene bor sammen, er det alligevel en påtrængende realitet for dem, at det ikke er en selvfølge, og at der altid kan ske ændringer i de mest basale tryghedsskabende vilkår.

Mange unge har altså erfaringer for, at man skal være indstillet på som voksen at kunne klare sig selv, i hvert fald i perioder. Den stabile forsørger-/husmorrelation kunne danne et livsgrundlag så længe, den netop var stabil, for så var der baggrund for en meningsfuld "kontrakt" mellem kønnene. Og hermed var der også store dele af identiteten, der lå fast. Man vidste hvorfor, man arbejdede. Det drejede sig om forsørgelse. Men hvor forestiller de unge sig nu, at forsørgelsen skal komme fra?

De unges forventninger til arbejdet

Et godt liv på et rimeligt materielt niveau opleves som noget, man har krav på. Det betyder ikke, at alle har det, men det betyder, at de, der ikke har det, føler sig snydt og skuffede. De føler, de er blevet stillet noget andet i udsigt.

Det viser sig tydeligt i forventningerne til det fremtidige arbejdsliv. De allerfleste af de unge ønsker spændende, udfordrende og interessant arbejde. Også de ret få unge, der ønsker noget ganske "almindeligt" manuelt lønarbejde, nævner som motivation, at de finder det spændende, at de har lyst til det. Deres udtrykte begrundelse for at arbejde går i retning af arbejdet som personlig selvudfoldelse. Det opfattes ikke primært som en nødvendighed for overlevelsen. Stort set alle vil gerne arbejde, har forventninger til arbejdet, men det skal være sjovt og interessant.

Basale arbejdslivskvalifikationer

I et forskningsprojekt om moderne kvalifikationsbehov og almenkvalificering (Andersen m.fl., 1993 a og b, Illeris m. fl. 1995) arbejdes med begreberne basale arbejdslivskvalifikationer og basale samfundslivskvalifikationer. Ud fra disse begreber aftegner der sig i mit forskningsprojekt nogle ændringer i de unges kvalifikationsberedskab i forhold til de voksne generationer.

De basale arbejdslivskvalifikationer defineres som de kvalifikationer, der omfatter kendskab og evne til at indordne sig under

de grundlæggende samfundsmæssigt eksisterende arbejdsbetin-
gelser, samt den bevidsthed om arbejdsmæssigt og fagligt værd,
som gør den enkelte til en ligeværdig med- og modspiller i
arbejdslivet.

Min undersøgelse viser, at der er ved at ske nogle skred på det-
te basale niveau. Det drejer sig om de krav, den enkelte stiller
til arbejdsmarkedet for overhovedet at ville arbejde. I den hid-
tidige debat har det ligget som en underforstået præmis, at
folk da i hvert fald gerne **ville** arbejde eller følte sig tvunget
eller nødsaget til det. Om de så kunne eller havde den rette
profil, var bl.a. et spørgsmål om kvalifikationer.

De unges holdninger viser derimod, at der er et væsentligt ele-
ment i den basale arbejdslivskvalifikation, som rækker ud over
den hidtil anvendte definition, nemlig opfattelsen af, at det er
nødvendigt at arbejde. Det skal ikke forstås sådan, at de unge
er dovne eller vægrer sig ved at skulle på arbejde. Tværtimod
er de næsten alle stærkt orienteret mod at skaffe sig en jobmu-
lighed. Men det er karakteristisk, at de stiller nogle mindste-
krav. Arbejdet skal i en eller anden grad være tilfredsstillende
eller meningsfuldt. Der er store forskelle på, hvor den enkelte
har sine tærskler. Nogle vil have arbejde med store disposi-
tionsmuligheder og personlig udvikling, andre lægger vægt på
håndværksmæssig kvalitet, og nogle ønsker bare, at det er
rimeligt afvekslende. Det ensformige rutinearbejde er der
ingen, der vil have.

I hvor høj grad, de unge i længden vil opretholde disse for-
ventninger til arbejdet, hvis de ikke umiddelbart kan indfries,
er det vanskeligt at sige noget om.

De basale familielivskvalifikationer

En basal samfundslivskvalifikation har i mange år bestået i at
kunne finde ud af og være i stand til at indgå i en familierela-
tion, at kunne udfylde sin kønsrolle og sin plads i en familie.

Der har i socialiseringen fundet en disciplinering til familieliv

sted på linje og sammenhængende med disciplineringen til lønarbejdet. Da familien i forrige århundrede ophævedes som en produktionsenhed og genetableredes som en forsørger-/husmorrelation, var det en relation, begge køn skulle lære. Det var en fælles interesse for kapital, statsmagt og de nye fagforeninger at få etableret manden som den forpligtede familieforsørger og kvinden som husmor og løsarbejder. Der etableredes en gensidig materiel afhængighed imellem kønnene, og det stabile ægteskab var forudsætningen (se Simonsen & Illeris 1989).

Fra 60'erne og fremefter har vi så oplevet en gradvis opløsning af forsørger-/husmorrelationen, selvom den stadig i høj grad har fungeret som det bevidsthedsmæssige referencegrundlag for vores forhold til familiedannelse. Det interessante er så i hvor høj grad, dette referencegrundlag stadig er til stede og fungerer styrende for de unges forhold til familiedannelse og kønsroller.

De unge tegner et modsætningsfyldt billede. For drengenes vedkommende betyder det, at forsørgerrollen bliver usikker. Det betyder, at de drenge, der ikke tror på eller er usikre på, om de kan/vil arbejde, de er også meget usikre på deres rolle i en evt. familie. Derimod tegner der sig det billede, at de drenge, der tror, de kan/vil arbejde, de ser også sig selv som hovedforsørger i en familie med en eller anden form for husmor.

For pigernes vedkommende er der åbnet for selvforsørgelse, men samtidig er jo så også den mandlige autoritet, der både var undertrykkende og tryghedsskabende, så stærkt undergraved, at det er meget vanskeligt at forestille sig en husmorrolle. Der er altså en uoverensstemmelse mellem kønnenes forventninger og en generel opløsningstendens.

Samfundsmæssige problemer

Set i et samfundsperspektiv indebærer opløsningstendenserne i de basale familielivskvalifikationer nogle problemer.

På den ene side er den del af kvalifikationerne, der vedrører viljen til at tage ansvar for forsørgelsen, svækket eller fraværen-

de hos størstedelen af pigerne og en del af drengene. Det fremtræder i stigende grad som naturligt at overlade forsørgelsen til det offentlige. Det er kun for en del af drengene, der er en sammenhæng mellem at have en familie og skaffe sig et forsørgelsesgrundlag - og det giver så problemer, hvis der ikke er noget arbejde at få for den pågældende.

På den anden side mister lønarbejdsforholdet sin traditionelle status som et frivilligt tvangsforhold (jf. Knudsen 1980), når viljen til at tage ansvaret for det økonomiske grundlag for reproduktionen smuldrer. Samtidig opleves arbejdet ikke længere som en nødvendighed, men som noget, man kan vælge, hvis det er tilstrækkeligt attraktivt, hvad langt fra alt tilgængeligt lønarbejde efter de unges opfattelse er. Dermed er der en gensidigt forstærkende sammenhæng mellem svækkelsen af de basale arbejdslivskvalifikationer og de basale familielivskvalifikationer.

Tendensen er, at både arbejdet og familien bliver et valg. Noget man kan gå ind i, hvis der er et acceptabelt tilbud. Det ene forudsætter ikke det andet, og der kan altid vælges om. Men for de drenge, der endnu har traditionelle familielivskvalifikationer og holder fast ved drømmen om en kernefamilie med nogle eventuelt moderniserede forsøger-/husmorrelationer, er der også stadig på godt og ondt en klar sammenhæng mellem at have arbejde og have familie.

Skolernes opgaver

Umiddelbart er det altså rigtigt nok, at de unge er mindre stabile. Baggrunden er, udtrykt meget generelt, at de unge kræver noget oplevelsesmæssigt af deres arbejde eller uddannelse. Det må aldrig blive kedeligt, de unge vil være engagerede, have noget ud af det.

Det kan man mene om, hvad man vil, men hvis uddannelserne ikke lever op til disse fordringer, vil der fortsat være alt for mange skift og for stort frafald, og i den sidste ende kommer der til at mangle kvalificeret arbejdskraft på de områder, der ikke opleves som attraktive.

Uddannelsessystemet og skolerne har i høj grad taget til sig, at noget må der ske. Man kan ikke leve med de høje frafaldsprocenter, og man kan ikke leve med, at så mange unge slet ikke får nogen uddannelse.

De konsekvenser, der indtil nu er draget, drejer sig generelt om at give endnu større mulighed for valgfrihed og individualisering. Blandt hovedhjørnestenene i erhvervsuddannelsesreform 2000 er netop individualiserede kvalifikationsforløb og demokratiserede undervisningsformer. Tiltag, der er nødvendige og uomgængelige, men som også rummer meget store udfordringer for både lærere og elever.

Erhvervsskolerne har ikke umiddelbart tradition for at sætte eleverne i centrum, når der skal vælges indhold og form i undervisningen, og skolelivet i øvrigt skal udformes. Tværtimod har det faglige af mange forskellige årsager ligget ret fast, og eleverne har været opfattet som modtagere i undervisningsprocessen.

Til imødekommelse af de unges ustabilitet og lave frustrations-tærskel arbejdes der så især med valgfrihed og demokratisering. Tankegangen er, at en større og givetvis stærkt påkrævet demokratisering vil støtte de unge i at træffe de mange valg, som de bliver tilbudt, og at det efterhånden vil skabe større valgkompetence, og dermed også mere stabilitet og i den sidste ende en mere tidssvarende kvalificering. Der kan spores nogle underliggende forestillinger, om at især usikre unge på denne måde vil kunne modnes og hjælpes til at afklare sig.

Men er denne tankegang nu også holdbar? Det vil jeg i det følgende se lidt nærmere på ud fra de mere almene overvejelser, jeg har gjort mig i første del af artiklen.

Demokratisering og valgfrihed

Demokratisering er klart nok en nødvendighed, men hvad vil demokratisering i uddannelserne egentlig sige i en objektivt individualiseret situation? Når de unge ikke rigtig ved, hvad de

vil, eller hvor de skal hen, så er det jo problematisk med en demokratisering i traditionel forstand. Et traditionelt demokrati forudsætter på et eller andet plan, at der er nogle relativt klare interesser til stede, at man ved, hvad man vil. Det gør de unge som regel også på et overordnet og ideelt niveau, men når det kommer til de mere konkrete forhold, er situationen en anden.

Den objektive individualisering, de unge har i deres livsperspektiv, sætter nogle nye rammer for demokrati i uddannelserne. De unge oplever ikke, at det er rimeligt at bøje sig for en flertalsafgørelse - de oplever det simpelthen ikke som demokratisk. Det er en konsekvens af individualiseringen. Det gør det objektivt sværere at uddestillere nogle fællesinteresser. De unge oplever, at den enkeltes helt personlige interesser skal tilgodeses, og det er en konsekvens af de forhold, der er forklaret nærmere i artiklens første halvdel. Det er også en af grundene til, at de unge trækker sig fra de traditionelle demokratiske sammenhænge i øvrigt.

Unge kan opleve massive beslutningsproblemer, når de skal finde ud af noget i fællesskab. Og det er jo netop det, der lægges op til i de nye demokratiserede pædagogiske former. Der lægges f.eks. ofte op til gruppearbejde, og der er et rum for gruppens eget valg og egen stillingtagen. Det er så disse valg og denne stillingtagen, der giver problemer, for hvad skal man stille op, når de spontane interesser ikke er sammenfaldende. Alle er sådan set indstillet på og interesseret i at arbejde sammen på demokratisk vis, men hvordan gør man det? For det kan da ikke være demokratisk, hvis man kommer til at lave noget andet end det, man havde tænkt sig (Simonsen 2000).

Både mine egne og andres undersøgelser tyder på, at unge ofte føler sig lidt i vildrede med, hvordan man skal gribe en sådan proces an. Den voksne generation betjener sig af forskellige teknikker, som alle kender og accepterer. Men unge har ikke mentalt de samme teknikker til rådighed. Umiddelbart er der ikke noget, der føles helt rigtigt.

Der er i hvert fald tre demokratiske teknikker, som de voksne bruger, som opleves demokratiske, og hvor man har det rimeligt godt med at følge de afgørelser, der så træffes:

- a) Man kan stemme, og så gør man, som flertallet synes. Selvfølgelig er det forhold, at der er et flertal, er afgørende, og også mindretallet føler fred med afgørelsen, selvom man selvfølgelig kan ærgre sig. Sådan gør unge ikke. De griber ikke ret tit til afstemninger, og hvis det forekommer, føles det ikke rigtigt at skulle rette sig efter det. Både flertallet og de, der ikke var enige, føler det helt forkert, at nogle skal beskæftige sig med noget andet end det, de selv har lyst til. Hvorfor skulle noget være det rigtige for mig, bare fordi et flertal vælger det? Det hænger slet ikke sammen og føles ikke demokratisk.
- b) En anden gennemprøvet teknik, der kan fungere for voksne, er, at man kan give sig til at argumentere og overbevise hinanden. Nogen kan så have gode argumenter, der overbeviser de andre, og så kan det ende med, at man bliver enige. Men hvis det skal fungere, kræver det, at nogen begynder at argumentere, fordi de synes, man er i sin gode ret til at forsøge at overtale andre. Og det er lige her, snoren knækker for unge, for det, de andre synes og har lyst til, kan jo være lige så godt og rigtigt som det, man selv vil. Der er ikke et givet værdigrundlag, og derfor heller ikke noget at argumentere ud fra.
- c) Den tredje velfungerende teknik for voksne er, at man kan lave et kompromis mellem de forskellige ønsker - voksne kan synes, det er rart og demokratisk, og uden fortrydelse gå i gang med at bøje sig mod hinanden. Sådan fungerer det ikke for unge, de oplever snarere, at det er blevet dårligt for alle, og faren, for at alle taber lysten og motivationen, er til stede.

Empirisk forskning på området tyder på, at disse gode gamle teknikker ikke falder særligt naturligt for unge (Simonsen og Ulriksen 1998). Der er ikke tale om eksplicit eller bevidst afstandtagen, men de falder bare ikke for.

Det er altså meget svært at blive enige om noget. Ikke fordi, man ikke gerne vil samarbejde, det vil man sådan set meget gerne, men fordi, det er endnu mere vigtigt at kunne holde fast i sig selv. Den enkelte oplever en forpligtelse til at tage et stort ansvar for sig selv, samtidig med at manglen på håndfaste interessemodsætninger med klare henvisningsinstanser er iøjnefaldende.

Det vigtige identitetsarbejde

Er der en fællesnævner for unges anderledes måde at forholde sig på? Ja, der er faktisk et bagvedliggende fælles forhold, som stiller nogle afgørende betingelser for de unges oplevelse af de demokratiske processer. Fællesnævneren er *identitetsarbejdet*, det konstante identitetsarbejde, som er unges vilkår i dag på en måde, som voksne ofte har svært ved helt at forstå og acceptere.

For unge er identitetsprocessen vigtigere end alt andet. Fra de var helt små har de lært, at man skal vælge. De voksne, skolen, medierne og reklamerne har stillet dem over for uendelige mængder af valg og hver gang fortalt, at det er vigtigt, at man vælger og tager stilling ud fra sig selv: Hvad vil du allerhelst have? Alt er til forhandling, der er ikke noget, der giver sig af sig selv.

At skulle klare det at blive voksen i et samfund som vores, hvor alt er til forhandling, kræver, at man øver sig i at finde ud af, hvad man egentlig synes om det ene og det andet. Der kræves en personlig stillingtagen til alt, for der er ingen fodspor at følge. Og det gælder også, når man skal vælge uddannelse, erhverv, partner, bolig, musik, forbrug, politik, idealer og idoler, livsstil - og i sidste ende identitet, hvem man vil være.

Kravene til den personlige identitetsdannelse er vokset eksplosivt i takt med den kulturelle frisættelse fra tidligere normer, traditioner og samfundsmæssige bindinger. Og det identitetsarbejde, unge står overfor, *skal* gennemføres succesfuldt, samti-

dig med at man skal klare en uddannelse og i øvrigt finde sig en plads i et stadig mere kompliceret samfund, der hele tiden er i forandring.

Det kan ligefrem blive identitetstruende ikke at forhandle selv, men blot at følge trop, at gøre som andre siger. De traditionelt identitetgivende grupperinger er jo reelt under nedbrydning eller omformning. Køn, socialgruppe, geografi, etnicitet, tro, alder. Ingen af disse ankerpunkter kan i dag give andet end et rids eller en antydning af, hvordan man skal handle og opføre sig og vælge. Forhandlingsrummet er enormt, men der er ingen vej uden om. Hvis den enkelte ikke finder sin egen identitet, er der slet ikke noget tilbage.

Identitet og demokrati

Der er altså nok at tage fat på for de unge. De identitetskriser, der før var forbeholdt en lille privilegeret overklasse med reelle valgmuligheder, rammer nu stort set alle. Alle unge stiller spørgsmålstegn ved alt hele tiden, og det er de nødt til. Sådan er den verden, der præsenterer sig for dem. Det får så nogle massive konsekvenser for den demokratiske adfærd.

Identitetsprocessen, det stadige valg af identitet, er for de unge vigtigere end alt andet. Livet i uddannelsessystemet og i demokratiet domineres derfor af unges afprøvning af, om dette eller hint nu også lige er noget for dem. Unge i dag stilles over for krav om at kunne orientere sig, at kunne foretage valg, de kan stå inde for, at have sig selv med, ikke bruge livet forkert - at kunne foretage de rigtige valg og fravalg i alle tilværelsens endeløse mængde af valgsituationer.

Hvor man tidligere skulle lære at indordne sig på traditionens præmisser, er den relevante fremtidssikring i dag at lære at omstille sig og finde og gribe det brugbare i mange forskellige situationer. Usikkerheden, om hvad fremtiden bringer, kan ikke imødegås med stabilitet, men kun ved åbenhed og fleksibilitet.

Unge er grundlæggende optaget af spørgsmålet: hvem er jeg? Og det er der gode grunde til. Hverken i traditioner, i almene normer, i kønsroller eller i klasser og kulturer er der den hjælp at hente, den faste grund under fødderne, eller den fastlåsthed, som samfundet tidligere kunne tilbyde.

Denne frisættelse giver sig udslag i ustabilitet og lav frustrationstærskel. De unge vil ikke finde sig i noget. De protesterer, men de vil heller ikke tage medansvar for lærernes eller systemets demokratisering. Individualiseringen medfører, at demokratibegrebet nødvendigvis må have et andet indhold. Når de unge ikke ved, hvad de vil, fordi der reelt står meget åbent, så er de heller ikke meget for at indgå i demokratiske processer i traditionel forstand.

De vil ikke have, at nogen bestemmer over dem, men der er ikke nogen klar modbevægelse. De unge er levende interesseret i mange forskellige forhold, men de er omskiftelige. De vil gerne have meget varierede tilbud - demokrati består for dem bl.a. i, at der er en masse at vælge imellem, så ingen tvinges ind i noget, de ikke lige aktuelt har lyst til.

I de hidtidige bestræbelser ligger der også en antagelse eller en underliggende forestilling om, at der findes et fornuftigt og rationelt valg, et indtil videre endeligt valg for hver enkelt. Sådan plejede det at være, og måske er det til en vis grad stadig sådan. Men enhver, der er ung i dag, ved helt ind i rygmarven, at der bliver ved med at være store og eksistentielle valg, der skal træffes. Derfor er det både en god idé og en nødvendighed at øge valgfriheden, så man kan gøre sig nogle flere relevante erfaringer. Men vanskeligheden ligger i, at det for den unge måske slet ikke er så vigtigt at kunne træffe et endeligt valg af f.eks. uddannelse eller erhverv, selv om det endda kun er "midlertidig endeligt".

En moderne samfundskvalifikation består i at kunne orientere sig i en flimrende verden - og være parat til at vælge om. Måske vil svaret på de unges ustabilitet i højere grad være at

kunne zappe, at kunne bevæge sig frit gennem en hel masse og få lidt ud af det hele. Måske er den relevante form for stabilitet at kunne håndtere ustabiliteten.

Det stiller øgede krav til de elementer i en uddannelse, der fremmer den personlige udvikling, og personlig udvikling kan f.eks. være en kapacitet til at kunne vælge. Det er uomgængeligt for de unge at lære at orientere sig og ikke bare fungere som en del af en gruppe og finde sin identitet og sit stædet ved at gøre det samme som nogen andre. Det er simpelthen ikke nok i det moderne samfund at kunne gå ind i et givet fællesskab og finde identitet og glæde ved at gøre, som man nu gør her.

Den unge er nødt til hele tiden at udfordre sig selv og skærpe sin valgkompetence ved at træffe egne valg og fravalg og omvalg, ved helt ud i detaljerne at sætte spørgsmålstegn ved, om man nu også gør det rigtige på det rigtige sted med de rigtige mennesker. Derfor får vi den flaksende og zappende stil, de unge, der springer fra interesseområde til interesseområde og vælger om, så snart der er den mindste modgang eller anledning til et skift, eller måske bare et bedre tilbud.

Uddannelsesfolk, idrætsledere, erhvervsfolk og andre, der har med unge at gøre, støder igen og igen på dette reaktionsmønster. Hvad skal man dog stille op med disse forkælede og krævende unge, som man tilsyneladende kan gøre alt for, også lige det, de selv har bedt om, og så kommer de alligevel ikke, eller de vælger i sidste øjeblik at foretage sig noget andet? Det er fantastisk krævende og anstrengende for de voksne i den ansvarlige arrangerende position. Men måske kan det være en lille hjælp, hvis man har en forståelse for, at den unge er i gang med et nødvendigt og vigtigt arbejde med at udvikle nogle kvalifikationer og kompetencer, der er helt nødvendige i dag.

Der er så utroligt mange valg i de unges liv. De skal hele tiden forholde sig til noget nyt, de skal vælge og vælge i daglige småting, i sociale sammenhænge, i forbrug og livsstil, i selvfor-

ståelse og identitet. Det er noget, man er nødt til at øve sig i, at lære af og reflektere over. Det kan ikke nytte, at man er bange for at træffe valg, og det indebærer selvfølgelig, at man i ungdomsårene kommer til at træffe en masse omvalg. Man har ikke de samme faste holdepunkter som de lidt ældre generationer, der meget lettere kunne overskue valgmulighederne og dermed også træffe valg, som de kunne føle sig forpligtet af (Simonsen 1999).

De unge insisterer på at have lyst til det, de laver. Man skal være tro mod sig selv, det er måske det eneste pejlepunkt, der egentlig findes: Føles det her rigtigt? Er det interessant? Giver det mig noget? Er det spændende? Det er en temmelig presserende tvang at have over sit liv, at man skal have lyst. Det giver en anden oplevelse af demokrati, men sammenhængende hermed giver det altså også en helt anden forståelse af, hvad arbejde er. Det er en ophævelse af skellet mellem arbejde og fritid derhen, at det nu kun er fritidens normer, der gælder. De unges arbejdsbegreb indeholder: at acceptabelt arbejde skal være *selvrealiserende*, at det skal være (samfundsmæssigt) *nyttigt*, og det skal kunne udløse *en acceptabel løn*. Det er ikke en afskrivning af det traditionelle (løn)arbejdsbegreb, men en supplerings af det med en ultimativ selvrealiseringsdimension (Katznelson og Simonsen 2000). Den enkelte kan prioritere arbejdsbegrebets tre dimensioner forskelligt, men alle dimensionerne vil altid skulle opfyldes til et vist minimum. Og indførelsen af selvrealiseringsdimensionen (som jo altid har eksisteret for dem, der har haft mulighed for det) har en gensidig sammenhæng med det senmoderne arbejds stadige udvikling og omskiftelighed. Men for de unge i dag indgår omskifteligheden som en integreret del i selvrealiseringen. Det hører med, at der skal være kvalitative skift, man skal ikke bare bygge videre på det kendte og stige i graderne. Man skal overskride grænser, og man skal kunne give slip på forældede funktioner.

Det er dette sidste de erhvervsrettede ungdomsuddannelser er ved at omstille sig til, og det kan naturligvis ikke gå stille af. Det er en meget krævende omstillingsproces, men for de unge

i dag er omskifteligheden en integreret del af selvrealiseringen. Det gamle erhvervsuddannelsessystem stod i direkte modsætning til og var en forhindring for de unges forsøg på at opbygge valgkompetence (som samfundet ellers efterspørger med det gentagne krav om "omstillingsparathed"), f.eks. typisk ved at stille faglige krav af en karakter, som de unge oplever som forældede, eller ved at forlange, at man går den lige vej gennem systemet.

Nu sker der noget radikalt i erhvervsuddannelserne, men det skal naturligvis finde sin form, og det kommer nok til at tage sin tid. Der vil utvivlsomt komme store problemer og kriser i kølvandet på det dristige udspil, som erhvervsuddannelsesreform 2000 er. Der stilles meget store krav til både lærere og elever om at udvikle nye former både med hensyn til demokrati og individualitet og med hensyn til at modsvare de unges nye arbejdsbegreb. Det bliver en sej og spændende proces, og det vil være naivt at tro, at nu kører det bare derudaf. Det er krævende, meget krævende, at lære "at navigere i kaos" som det meget præcist er blevet formuleret (Hansen 1995). Men der er ingen anden vej frem.

Referencer:

- Andersen, Vibeke - m.fl.: *Kvalifikationer og levende mennesker*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1993a.
- Andersen, Vibeke - m.fl.: *Kvalifikationer. En søgemodel*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1993b.
- Hansen, Finn Thorbjørn Hansen: *Kunsten at navigere i kaos: om dannelse og identitet i en multikulturel verden*. Vejle, Kroghs Forlag, 1995.
- Illeris, Knud m.fl.: *Almenkvalificering*. Roskilde: Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1995.
- Katznelson, Noemi og Simonsen, Birgitte: Unge Arbejdsbegreb. I: *Tidsskrift for Arbejdsliv* nr. 4, 2000.
- Knudsen, Herman: *Disciplinering til lønarbejde*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag, 1980.

- Simonsen, Birgitte og Illeris, Knud: *De skæve køn I og II*. København, Unge Pædagoger, 1989.
- Simonsen, Birgitte: *Konsekvenser af det husmorløse samfund. Introduktion og datagrundlag*. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1993a.
- Simonsen, Birgitte: *Unge forhold til arbejdsliv og forsørgelse*. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1993b.
- Simonsen, Birgitte: *Unge forhold til familieliv og kønsroller*. Roskilde, Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, RUC, 1994a.
- Simonsen, Birgitte: De unges holdninger til kvalificering. *Unge Pædagoger*, 1994b, nr. 5.
- Simonsen, Birgitte og Ulriksen, Lars: *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studenter*. Roskilde, Roskilde Universitetsforlag, 1998.
- Simonsen, Birgitte: 90'ernes krævende unge - og nogle mulige pædagogiske konsekvenser. I: *Ungdom - uddannelse og kultur*. København, DEL, 1999.
- Simonsen, Birgitte: De ny unge og det traditionelle demokrati. I: *Regeringens Ungdomspolitik - status og perspektiver*. Undervisningsministeriet, 2000.
- Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København, Politisk Revy. 1983.



Valg, frafald og det nye mulighedsrum

Af Finn Christensen

Formålet med denne artikel er - med en statistisk indfaldsvinkel - at belyse de forhold ifm. erhvervsuddannelsessystemets produktivitet og effektivitet¹, der kan begrunde, at erhvervsuddannelsesreform 2000 i den grad fokuserer på individuelle forløb med valgmuligheder og medindflydelse for den enkelte elev. Reformen må i meget høj grad vurderes ud fra de forudsætninger, som Regeringen lagde frem i to kvalitetsanalyser fra 1997/98².

Nu har disse kvalitetsanalyser været kritiseret en del i offentligheden. Kernen i kritikken har været det synspunkt, at uddannelsessystemets kvalitet ikke alene kan vurderes ud fra kvantitative forudsætninger - også ikke-kvantificerbare forhold og forhold, som ikke umiddelbart er undersøgt kvalitativt, bør indgå i en samlet vurdering af kvalitet.

Selv om man kan dele dette synspunkt, kan man alligevel forholde sig til de to foreliggende nævnte analyser, dels ud fra de oplysninger, de indeholder i tal og tabeller mv., dels ud fra de målsætninger for den generelle uddannelsespolitik, som de foreslår, og som Regering og Folketing senere i store træk har besluttet sig for.

I artiklen vil vi derfor tage udgangspunkt i problemstillingerne fra *Uddannelse - omkostninger og resultater* og *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Hovedproblemstillingerne var at konstatere det

1) Begreberne "produktivitet" og "effektivitet" anvendes ofte på en relativ løs og udefineret måde. Hvis vi i den foreliggende sammenhæng skal tillægge dem en mere præcis betydning, må "produktivitet" betyde, hvor stor en andel af eleverne i en uddannelse, som fuldfører uddannelsen. Mens "effektivitet" må betyde, hvor mange, der fuldfører på den normerede tid

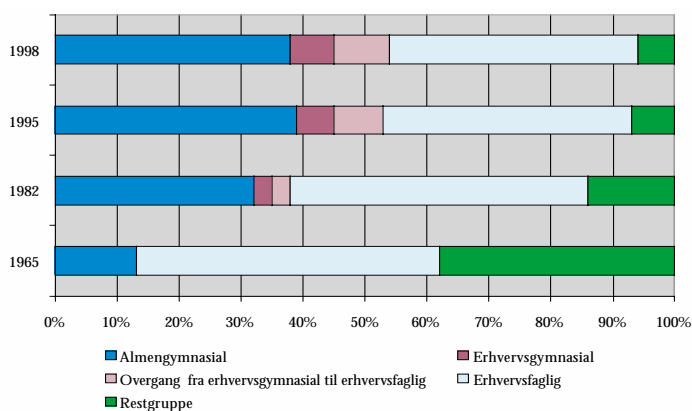
2) Regeringen: *Uddannelse - omkostninger og resultater*. I serien "Danmark som Foregangsland" ved Finansministeriet 1997. Undervisningsministeriet m.fl.: *Kvalitet i uddannelsessystemet*. Finansministeriet 1998

niveau, der er nået, herunder også i en international belysning, og at holde indsatsen sammen med udbyttet, herunder ved at vurdere effektivitet i flowet gennem systemet og ved at se på opfyldelsen af to kvantitative generelle målsætninger: At 95% af en ungdomsårgang fuldfører en ungdomsuddannelse, og at 50% af årgangen efterfølgende fuldfører en videregående uddannelse, kortere, mellemlang eller længerevarende.

Til grund for denne artikel ligger talmateriale fra Undervisningsministeriet og i enkelte tilfælde fra Danmarks Statistik. Tallene er de nyeste, som findes, dvs. at de går op til 1998. Der er derfor ingen tal, der belyser situationen efter iværksættelsen af erhvervsuddannelsesreform 2000. Heller ikke fra de forsøg, der har været gennemført før lovens ikrafttrædelse pr. 1. januar 2001. *Tallene belyser således ikke reformen, men tiden før og dermed grundlaget for reformen.*

Når vi specifikt skal se på ungdomsuddannelserne, kan tilstanden med en enkelt figur bedst belyses ved en opdateret version af fig. 2 fra bilagsbindet i *Kvalitet i uddannelsessystemet*.

Figur 1 Udviklingen i tilgangsmønstret til ungdomsuddannelserne set over perioden 1965 til 1998³.



3) Denne figur er en af UVM rekonstrueret og ajourført (ved modelberegning) gengivelse af fig. 2 i bilagsbindet til *Kvalitet i uddannelsessystemet*, bilaget: *Tilstandsbeskrivelse for ungdomsuddannelserne*, side 6

Figuren viser fordelingen på fire tidslinjer, fra neden henholdsvis 1965, 1982, 1995 og 1998. Med farver vises hovedområderne: Det blå er det almengymnasiale område, det lilla er det erhvervsgymnasiale. Det erhvervsgymnasiale område er med en gitterlinje og med skift fra mørk til lyst delt i to, idet det lyse er elever, som går fra hhx og over i et hovedforløb i eud ved at indgå en praktikaftale, fortrinsvis på kontorområdet. Det lyseblå er det erhvervsrettede område, som omfatter de egentlige erhvervsuddannelser (eud), social- og sundhedsuddannelserne (sosu), landmandsuddannelserne, erhvervsgrunduddannelsen (egu) m.fl. Det grønne område viser restgruppen, altså de unge, som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse.

Det understreges, at figuren viser *tilgangen* til uddannelserne, og at tallene er relative, dvs. at de viser andelen i % af det hele, således at de fire tidslinjer bliver lige lange uanset, at ungdomsårgangenes størrelse selvsagt varierer fra den ene måling til den anden.

Hvad viser figuren nu?

- At tilgangen til gymnasiet er vokset meget i perioden, men at væksten måske er stoppet.
- At tilgangen til de erhvervsrettede uddannelser har holdt den relative størrelse, hvis tilgangen hertil fra det erhvervsgymnasiale område tages i betragtning. Tages den faldende ungdomsårgang i betragtning, betyder dette altså et fald i tilgangen målt i absolutte tal.
- At ungdomsuddannelsesrestgruppen i tilgang er faldet til næsten det minimum, som politisk er ønsket.

Dette ser for så vidt positivt ud; hvilke problemer er der da?

- Punkt to oven for kan indeholde det problem, at tilgangen til erhvervsuddannelserne bliver for lille i forhold til samfundets behov.
- Men figuren viser jo også, at den "positive" udvikling, der har været, ikke kan fortsætte uden, at der netop opstår det nævnte problem. Over tid er tilgangen til erhvervsuddannelserne frem til 1995 blevet parallelforskudt; tilgangen til gym-

nasiet er vokset, og restgruppen er blevet mindre i samme takt. Men dette kan ikke fortsætte længere som en parallelforskydning. Figuren viser, at det gør det heller ikke! For restgruppen kan næppe blive meget mindre. Derfor er der opstået et problem med hensyn til rekruttering til de erhvervsrettede uddannelser, som måske i nogen grad "løses" ved, at en stigende mængde af elever går over i erhvervsuddannelserne efter gymnasieskolen.

- Som figuren viser, er det muligt, at udviklingen frem til 1995 ikke fortsætter længere. Men hvis den alligevel gør, vil man før eller senere blive nødt til at drage den konsekvens af udviklingen, at der kun er én ungdomsuddannelse, nemlig gymnasieskolen, og at erhvervsuddannelserne ligger efter og rekrutterer sine elever - ikke længere fra folkeskolen, men fra gymnasieskolen.
- Videre må uddannelserne kvalitativt justeres til de forskydninger i rekrutteringen, som har fundet sted. Selv om de erhvervsfaglige uddannelser rekrutterer samme relative andel efter andelens størrelse, så er det jo ikke den samme andel, som det før var.

Endelig må det tilføjes, at denne fig. 1 - da den jo netop viser *tilgangen* til uddannelserne - ikke siger noget om det "spild", der er, og som har flere former:

- Mange elever fuldfører ikke en ungdomsuddannelse, selv om de har påbegyndt én.
- Mange elever vandrer rundt i ungdomsuddannelsessystemet, og påbegynder flere uddannelser, inden de falder til ro og fuldfører én.
- Mange elever tager to ungdomsuddannelser efter hinanden, dvs. får en dobbeltkompetence, hvilket både kan være positivt og negativt. Effektivitetsmæssigt er det negativt, hvis det må opfattes som en korrektion af et fejlvalg, som burde/kunne have været undgået.

I de efterfølgende kapitler af denne artikel vil vi søge at belyse de nævnte problemstillinger. Og i artiklens afsluttende kapitel vil vi drage nogle konklusioner af denne belysning i relation til

de rejste problemstillinger og ud fra de tre kvantitative målsætninger:

- Det faktiske flow i elevstrømmen skal repræsentere en rimelig effektiv anvendelse af de anvendte ressourcer.
- 95% af en ungdomsårgang skal fuldføre en ungdomsuddannelse.
- 50% skal herefter fuldføre en kortere, mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Bestanden af elever i de erhvervsfaglige uddannelser

Det erhvervsfaglige uddannelsesområde omfatter i statistisk betydning eud (merkantile og tekniske uddannelser), gartner-, husholdnings-, landbrugs- og søfartsuddannelser, social- og sundhedsuddannelser (sosu), tf-kurser (værkstedskurser) og fra 1997 den pædagogiske grunduddannelse (pgu). Hertil kommer en række kortere og længere erhvervsfaglige kurser mv. Artiklen vil koncentrere sig om de tekniske og merkantile uddannelser, altså eud. I de statistiske opgørelser sondres normalt mellem det, der efter erhvervsuddannelsesreform 2000 kaldes grundforløb og hovedforløb.

I figur 2⁴ præsenteres de historiske elevbevægelser for hovedforløbene i eud (dvs. for alt efter 2. skoleperiode) som den store del af det erhvervsfaglige uddannelsesområde. Tallene viser, hvor mange elever, der har modtaget skoleundervisning på dette område fra 1989 til 1998. Praktikpladssøgende elever er således ikke medtalt. *Bestanden* opgøres på skolerne pr. 1. oktober i året. Der er altså tale om antal personer i de skolebaserede dele af uddannelserne. Man skal erindre, at hele uddannelsesområdet blev reformeret i 1991, og de merkantile uddannelser ændret i 1996, hvilket imidlertid kun har givet udslag på elevbestandene i grundforløbene, og således ikke ses på fig. 2.

4) Kilden til de efterfølgende figurer og tabeller er: *Uddannelse på kryds og tværs*. Undervisningsministeriet, 2001. Heri: *De unges vej gennem uddannelsessystemet - uddannelsesprofiler 1980-98*

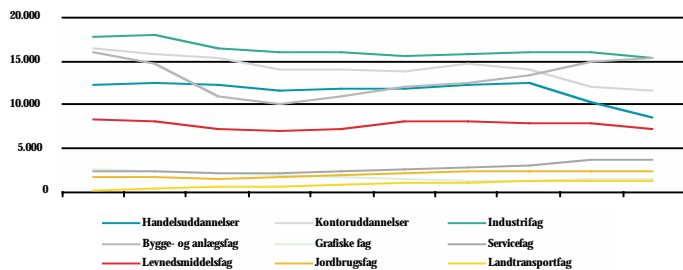
I alt var der 122.948 elever pr. ultimo september 1998, 38.133 i grundforløb og 84.815 i hovedforløb.

Handels- og kontorområdet er - samlet set - fortsat det største uddannelsesområde. I 1998 var der i alt 20.012 elever. Elevtallet her faldt med 30,4% fra 1989 til 1998. Selvom kontoruddannelserne havde det største absolutte fald i perioden, havde såvel handels- som kontorområde næsten det samme procentuelle fald.

Industriuddannelser er den største gruppe inden for de tekniske uddannelser. I 1998 var der 15.452 elever mod 17.754 i 1989. Efter en række års fald i bygge- og anlægsuddannelserne ses der en stigende bestand, så området nu er næsten lige så stort som før (og som industriuddannelser) med i alt 15.198 elever.

Områder som serviceuddannelser, jordbrug og landtransport har oplevet stigning i elevtallet i perioden.

Figur 2 Elevbestanden for udvalgte erhvervsfaglige uddannelser fra 1989 til 1998, opgjort pr. 1/10 i året.



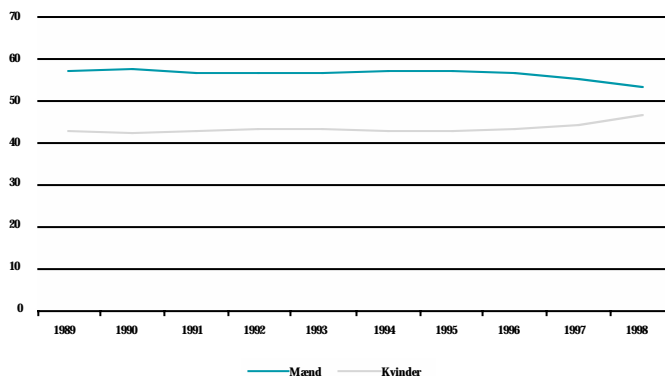
Konklusionen vedrørende elevbestandene i de erhvervsfaglige uddannelser er; at eud - samlet set - har haft en væsentlig tilbagegang i elevbestanden i perioden. Denne tilbagegang modsvarer imidlertid af en fremgang til næsten det firedobbelte på sosu-området i perioden, således at den samlede bestand af elever til hele dette uddannelsesområde samlet set er næsten uændret fra

86.236 i 1989 til 84.815 i 1998. Stabiliteten dækker altså over betydelige forskydninger uddannelserne imellem.

Elevernes køn, alder og etnicitet

Figur 3 præsenterer den samlede kønsfordeling blandt de elever, der befandt sig i en uddannelse under det erhvervsfaglige uddannelsesområde fra 1989 til 1998. Området er overordnet domineret af mænd. Fra 1989 til 1996 var rundt regnet 57% mænd. Men i 1997 og 1998 ses dog en faldende - om end svagt - andel af mænd (i 1998 til 53,5%).

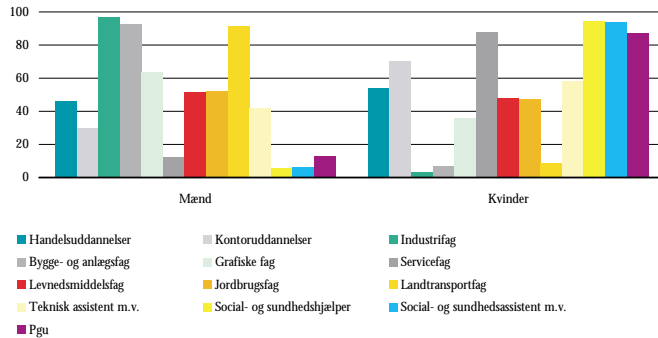
Figur 3 Kønsfordeling opgjort som andele af elevbestanden for det samlede erhvervsfaglige uddannelsesområde opgjort pr. 1/10 i året for perioden 1989 til 1998.



I figur 4 præsenteres kvindernes og mændenes andel af elevbestanden for det erhvervsfaglige uddannelsesområdes undergrupper. Selvom området samlet set er domineret af mænd, er kønsfordelingen på undergrupper mere nuanceret. Enkelte grupper er markant domineret af kvinder. Det gør sig fx gældende i handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode (hg), hvor 2/3 af bestanden i 1998 er kvinder. I de erhvervsfaglige kontoruddannelser, består bestanden af ca. 70% kvinder. En meget markant kvinderepræsentation ses også i de erhvervsfaglige servicefag, hvor der er næsten 88% kvinder, og i sosu-området, hvor rundt regnet 94% af bestanden i 1998 udgøres af kvinder.

Der er stadig få kvinder i de tekniske uddannelser. Fx udgør kvinderne i de erhvervsfaglige industriuddannelser og i bygge- og anlægsuddannelser kun henholdsvis 3,3% og 7% af bestanden i 1998. Og der viser sig ikke større ændringer i kønsfordelingen i de enkelte større uddannelser over tid. I mindre områder som grafiske uddannelser og teknisk assistent ses en svagt faldende tendens, i andre som serviceuddannelser og jordbrugsuddannelser en svagt stigende tendens.

Figur 4 Kønsfordeling opgjort i procent af elevbestanden for udvalgte erhvervsfaglige uddannelser, opgjort pr. 1/10 1998.



Konklusionen vedrørende kønsfordelingen må blive, at denne er forbavsende stabil, og at forklaringen på den overordnede konvergens, som ses i figur 2 alene skyldes, at det mandsdominerede samlede eud-område går tilbage, mens det stærkt kvindedominerede sosu-område har været i betydelig fremgang. Skal der ændres ved dette, må det ske gennem strukturelle forandringer, der gør det lettere for den enkelte elev at bryde de stereotype mønstre i kønnenes erhvervs- og uddannelsesvalg.

I tabel 1 opgøres den gennemsnitlige **aldersfordeling** for eleverne i det erhvervsfaglige uddannelsesområdes elevbestand fra 1989 til 1998. Udviklingen i gennemsnitsalderen er et udtryk for, hvilken alder, de, der er i gang med en erhvervsuddannelse, har. Man skal være opmærksom på, at vækst eller fald i alderen ikke altid er ensbetydende med, at **tilgangsalderen** er

ændret. Følgende faktorer kan fx påvirke gennemsnitsalderen: Etablering af nye uddannelser, nedlæggelse af uddannelser, ændring af uddannelseslængden, ændrede adgangsveje mv.

For skoleforløb mv. (grundforløb) ses en forøgelse i den samlede gennemsnitsalder til 21,3 år i 1998 fra 17,5 år i 1989. For erhvervsfaglige uddannelser mv. (hovedforløbene) er gennemsnitsalderen vokset til 24,3 år i 1998 fra 20,8 i 1989. Da der i perioden (hvor 91-reformen af eud afskaffede basisret på det tekniske område) nærmest er sket en afkortelse af forløbene, må forklaringen på en næsten konstant vækst i gennemsnitsalderen i perioden på 0,3 - 0,4 år pr. år søges i andre forhold.

De yngste elever finder vi naturligt nok i de indledende skoleforløb; fx er gennemsnitsalderen for teknisk introduktionsforløb 19,9 år i 1998. De ældste elever findes blandt social- og sundhedshjælpelever samt blandt social- og sundhedsassistentelever, som i 1998 er henholdsvis 30 år og 34,7 år. Men også gruppen med teknisk assistent mv. ligger i den øvre ende med 26,5 år i 1998. Den forholdsvis nye pædagogiske grunduddannelse har også en høj gennemsnitsalder med 31 år i 1998.

Tabel 1 Den gennemsnitlige aldersfordeling for eleverne i bestanden ved det erhvervsfaglige uddannelsesområde fra 1989 til 1998, opgjort pr. 1/10 i året.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Tf-kurser¹⁾:	21,5	21,4	21,6	22,4	22,6	24,0	24,4	24,8	24,9	24,4
Skoleforløb m.v.:	17,5	17,6	18,1	18,2	18,5	18,9	19,8	19,9	20,5	21,3
Handel og kontor, intro.forløb	.	.	.	.	.	.	.	28,1 ¹²⁾	21,4	23,0
Handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode	17,5	17,7	18,0	18,1	18,4	18,8	20,8	20,7	21,2	21,7
Teknik, introduktionsforløb	17,0	18,9	17,5	17,3	17,4	17,5	17,7	17,9	18,6	19,9
Teknik, 2. skoleperiode	17,5	17,5	19,7	20,0	20,2	20,9	20,9	20,4	20,8	21,5
Øvrige grundkurser	17,9	18,3	18,9	19,0	18,8	18,7	18,4	18,4	18,8	19,6
Erhvervsfaglige uddannelser m.v.:	20,8	20,7	21,1	21,4	21,6	22,0	22,6	23,2	23,6	24,3
Handelsuddannelser	19,4	19,4	19,7	19,9	19,9	20,1	20,3	20,5	21,1	21,6
Kontoruddannelser	21,5	21,7	21,7	22,0	22,4	22,7	23,2	23,8	23,8	23,6
Industrifag	19,7	19,7	19,9	20,1	20,3	20,3	20,6	20,9	21,2	21,9
Bygge- og anlægsgfag	19,8	19,8	20,0	20,0	20,2	20,5	20,8	21,0	21,2	21,8
Grafiske fag	21,6	21,4	21,3	21,6	22,1	22,6	23,1	23,5	23,8	24,1
Servicefag	20,6	20,7	21,0	21,2	21,7	22,2	22,5	22,8	23,1	23,6
Levnedsmiddelsfag	19,9	20,0	20,3	20,6	20,8	21,5	22,0	22,1	22,5	22,7
Jordbrugsfag	20,3	20,3	20,7	20,8	21,2	21,6	22,0	22,5	23,0	23,2
Landtransportfag	18,9	18,9	19,1	19,6	20,0	22,0	22,7	24,4	25,2	24,5
Teknisk assistent m.v.	23,2	23,3	24,2	24,2	24,3	24,5	25,1	25,6	26,0	26,5
Social- og sundhedshjælper	34,6	35,6	28,3	26,9	26,2	26,7	28,0	29,0	29,3	30,0
Social- og sundhedsass. mv	30,0	30,1	30,1	30,3	29,8	30,1	31,8	33,0	33,8	34,7
Pædagogisk grundudd., (PGU)	.	.	.	.	.	.	.	.	29,8	31,0
Øvrige erhvervsfaglige udd.	21,1	25,7	24,1	25,7	30,5	29,9	30,2	31,7	32,8	29,1
Videre uddannelse, erhv.fag. udd.	22,4	23,6	22,1	23,5	23,6	24,1	24,6	24,5	24,3	24,0

1) Tallet skal tages med forbehold.

Konklusionen vedrørende aldersforholdene må være den, at gennemsnitsalderen har været og er i stærk vækst. Det er således, at eleverne både ved indgangen til uddannelserne og ved afgang p.t. bliver ca. 1 år ældre hvert 3. år. I et vist omfang er dette udtryk for, at Regeringens strategi mht. at opkvalificere de ældre på arbejdsmarkedet er lykkedes, idet både voksen-eud og tilgang af voksne til sosu-området bidrager til den voksende gennemsnitsalder. Men tallene afspejler også, at de unge bliver ældre, hvilket

først og fremmest må skyldes, dels at der i perioden har været en øget tendens til at gå i 10. klasse, dels at eud-eleverne har haft svært ved at placere sig i uddannelserne, og derfor - og som følge af den stive struktur - i mange tilfælde har gennemført strukturelt samme dele af uddannelserne to eller flere gange (fx en 2. skoleperiode først i industriområdet og efterfølgende en ny i bygge- og anlægsområdet) (jf. efterfølgende kapitel). Yderligere vil den stigende tendens til at tage to ungdomsuddannelser efter hinanden (typisk en almen studentereksamen og efterfølgende eud, jf. også sidste kapitel i artiklen) jo - uanset meritmuligheder - bidrage til denne udvikling.

Det er altså ikke længere meningsfyldt at opfatte de erhvervsfaglige uddannelser som præget af elever, der netop har forladt folkeskolen, og at omtale dem som uddannelser for de 16-19 årige elever.

I tabel 2⁵ præsenteres andelen af **indvandrere og deres efterkommere** i tilgangen til eud fra 1991 til 1996. En stigende andel indvandrere og deres efterkommere går i gang med en eud-uddannelse. Det ses, at der er relativt flere, der starter på et indgangsforløb end på et hovedforløb.

Tabel 2 Andelen af indvandrere/efterkommere i tilgangen til eud fra 1991 til 1996, opgjort fra 1/10 året før til 30/9 i året.

	Indgangsforløb ¹⁾	Hovedforløb
1991	3,8	2,4
1992	4,1	2,5
1993	4,2	2,5
1994	4,9	2,5
1995	6,1	3,0
1996	7,3	3,9

1) Omfatter ikke 1. skoleperiode.

5) Tabeller vedrørende indvandrere og deres efterkommere er fra: *Statistikinformation*. Undervisningsministeriet, sept. 2000

Konkluderende om indvandrere og deres efterkommere kan det siges, at de udviser en stigende interesse for at gå ind i eud-uddannelserne. Men kun ca. halvdelen fortsætter i det egentlige hovedforløb. Undersøgelser fra Danmarks Statistik viser, at mange indvandrere/efterkommere ikke fortsætter på hovedforløbet, hvilket formodes at hænge sammen med, at disse elever har særlig svært ved at skaffe sig en praktikplads. (Jf. også sidste kapitel).

Fuldførelse og effektivitet i erhvervsuddannelserne

For at komme tættere på den problemstilling, der er rejst tidligere, nemlig: Hvad er effektiviteten i uddannelsessystemet? Vil vi i dette kapitel se på opgørelser over **fuldførelsesprocenter** samt på **fuldførelses-** og **afbrudstiden** i uddannelserne under det erhvervsfaglige uddannelsesområde. Synspunktet er her, at ressourcerne bør anvendes bedst muligt i forhold til at opnå de overordnede mål (de i indledningen nævnte), samt kvalitet i forhold til de faglige mål og de personlige behov.

Fuldførelsesprocenten beregnes hvert år ud fra det mønster, der kan iagttages i *tværsnitsperioden*. Man kan sige, at fuldførelsesprocenten er en beregnet størrelse for, hvor stor en *andel* af de personer, der har påbegyndt uddannelsen, som forventes at fuldføre den (dvs. at et uddannelseskift i et forløb betragtes som et afbrud!). Således kan en afbrudsprocent beregnes som: 100% minus fuldførelsesprocenten. Det er her vigtigt at holde sig for øje, at uddannelsesområdet blev reformeret i 1991, og der er efterfølgende sket omlægninger mv. Disse forhold påvirker i en periode i sig selv resultaterne og udviklingstendenserne for såvel fuldførelsesprocenterne som for de gennemsnitlige fuldførelses- og afbrudstider.

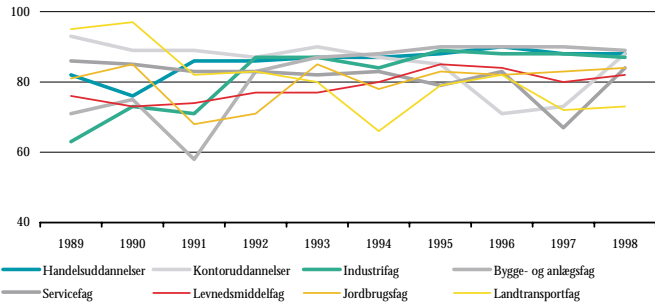
I tabel 3 og figur 5 præsenteres fuldførelsesprocenter for erhvervsuddannelsernes hovedforløb fra 1989 til 1998. Som det ses, er der store forskelle i fuldførelsesgraden for de forskellige undergrupper. I 1998 er forskellen på fra 93% i grafiske uddannelser til 73% i landtransportuddannelser. Tidligere var forskellene dog noget større. Tal alene for den indledende tek-

niske 2. skoleperiode udviser den største succes på dette område med en stigning fra 85% i 1989 til 96-97% i perioden fra 1995 til 98. Samtidig er der imidlertid et bekymrende fald fra 95% i 1989 til 65% i 1998 for den sammenlagte 1. og 2. skoleperiode (hg, som fra 1996 kan være to-årig for nogle elever).

Tablet 3 Fuldførelsesprocenter for elever ved uddannelser under det erhvervsfaglige uddannelsesområde fra 1989 til 1998, opgjort fra 1/10 i året til 30/9 året før.

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Skoleforløb m.v.:										
Tf-kurser (værkstedskurser)	93	81	96	87	75	85	84	80	84	79
Handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode	95	96	89	84	90	91	89	86	75	79
Teknik, introduktionsforløb	.	.	73	84	89	76	81	82	66	65
Teknik, 2. skoleperiode	85	82	83	85	85	90	97	97	99	96
Øvrige grundkurser	94	93	94	96	97	98	94	97	97	98
Erhvervsfaglige uddannelser m.v.:										
Handelsuddannelser	82	76	86	86	87	87	88	90	88	88
Kontoruddannelser	93	89	89	87	90	87	85	71	73	88
Industrifag	63	73	71	87	87	84	89	88	88	87
Bygge- og anlægsgfag	71	75	58	83	87	88	90	90	90	89
Grafiske fag	81	85	67	87	89	91	93	94	92	93
Servicefag	86	85	83	83	82	83	79	83	67	84
Levnedsmiddelfag	76	73	74	77	77	80	85	84	80	82
Jordbrugsgfag	81	85	68	71	85	78	83	82	83	84
Landtransportfag	95	97	82	83	80	66	79	82	72	73
Teknisk assistent m.v.	89	78	89	88	72	82	87	85	88	80
Social- og sundhedshjælper	.	.	.	88	85	85	85	85	84	82
Social- og sundhedsassistent m.v.	85	84	84	88	75	78	79	78	83	79
Pædagogisk grundudd., (pgu)	.	.	.	.	.	.	.	.	.	81
Øvrige erhvervsfaglige udd.	77	58	84	77	59	83	82	86	86	92

Figur 5 Fuldførelsesprocenter for elever ved udvalgte erhvervsfaglige uddannelser fra 1989 til 1998, opgjort fra 1/10 i året til 30/9 året før.



Vi kan konkludere, at der stadig er muligheder for at forbedre fuldførelsesprocenten på nogle uddannelsesområder. Når det drejer sig om hovedforløbene, ligger mulighederne i særlig grad på praktikdelen af uddannelserne, idet det vides, at det er her, de fleste afbrud sker.

Undervisningsministeriet har opgjort⁶ de gennemsnitlige **fuldførelsestider** omregnet i år for perioden 1989 til 1998. Efter den måde, afbrud defineres på (se ovenfor), afspejler fuldførelsestiderne i det væsentlige den normerede (regel- eller aftalefastlagte) uddannelsestid for den enkelte uddannelse. Eleven selv kan godt have været længere undervejs, såfremt der har været afbrud i forløbet. Yderligere skal man ved læsningen af disse tal være opmærksom på, at eud-uddannelserne indeholder en diskontinuitet mellem grundforløbet (i tabellen: Skoleforløb mv.) og hovedforløb (i tabellen: Erhvervsfaglige uddannelser mv.) således, at den enkelte elevs samlede fuldførelsestid i uddannelsen består af begge disse dele samt en eventuel pause ind imellem af kortere eller længere tid⁷. Dette gælder også elever, der fuldfører uddannelsen gennem skolepraktik, idet der

6) Tabellerne gengives af pladshensyn ikke her, der henvises til publikationen nævnt i note 4

7) Eleven skal finde en praktikvirksomhed, som en aftale kan indgås med, og hvilket der kan gå tid med. Og aftaleforholdets start kan ligge længere fremme i tid

for disse elever er indlagt en tvungen "karenstid" på 4 - nu 3 - måneder.

For handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode (hg), viser tallene en øget fuldførelsestid i 1997 og 1998, hvilket må forklares med, at uddannelsen på det tidspunkt blev ændret således, at eleverne individuelt kunne vælge et nyt to-årigt forløb. I 1998 er den gennemsnitlige fuldførelsestid 1,4 år; i 1989 var fuldførelsestiden 0,8 år (= et skoleår).

Handels- og kontoruddannelserne har en gennemsnitlig fuldførelsestid på omkring 1,9 år. For de erhvervsfaglige tekniske uddannelser er fuldførelsestiden til tider dobbelt så lang. For bygge- og anlægsuddannelser samt industriuddannelser er fuldførelsestiden i 1998 henholdsvis 3,2 år og 3 år. Den højeste fuldførelsestid har de grafiske uddannelser med 3,6 år.

De korteste fuldførelsestider blandt de erhvervsfaglige uddannelser ses ved social- og sundhedshjælpere samt social- og sundhedsassistenter med henholdsvis 1 år og 1,6 år i 1998. Den relativt nye pædagogiske grunduddannelse blev fuldført på gennemsnitligt 1,1 år i 1998.

Om fuldførelsestiderne må vi konkludere, at de, efter måden de opgøres på, repræsenterer de normerede uddannelsestider og reelt siger meget lidt om den reelle fuldførelsestid for den enkelte elevs uddannelsesforløb.

Undervisningsministeriet har ligeledes opgjort⁸ den gennemsnitlige **afbrudstid**, dvs. den tid, der går, fra en elev påbegynder et forløb, til det i dette tilfælde afbrydes. Afbrudstiden er opgjort fra 1989 til 1998. De højeste afbrudstider ses naturligvis også her, som ved fuldførelsestiderne, for de erhvervsfaglige uddannelser (hovedforløbene). Afbrudstiderne er, set over tid, ejendommeligt ujævne. Forlængelsesmuligheden fra 1996 for

8) Tabellerne gengives af pladshensyn ikke her, der henvises til publikationen nævnt i note 4

handels- og kontoruddannelsens 1. og 2. skoleperiode (hg) er dog givetvis forklaringen på den forlængede afbrudstid, som vi finder her.

En afbrudt handelsuddannelse (hovedforløb) blev afbrudt allerede efter et halvt år, hvorimod afbruddet i en kontoruddannelse først skete efter et år i hovedforløbet.

For de tekniske uddannelser ses fx, at afbrud i bygge- og anlægsuddannelsernes hovedforløb i 1998 skete efter gennemsnitligt et år.

Om afbrudstiderne kan det konkluderes, at de er relativt lange og dermed repræsenterer et stort spild i det omfang, der ikke opnås merit for det lærte i den mulige, efterfølgende nye uddannelse.

Den samlede konklusion vedrørende gennemførelsesprocenter, gennemførelsestider og afbrudstider er, at der her er store muligheder for en mere effektiv anvendelse af ressourcerne - også større, end det direkte fremgår af de nævnte tal.

I dette kapitel anvendes udtrykkene fuldførelse og afbrud til at betegne de to mulige udfaldsrum for et uddannelsesforløb. Ofte taler man om "fracald". Frafald er det ulykkelige, som skal undgås i videst muligt omfang. Men et afbrud er jo ikke ulykkeligt, hvis det er nødvendigt, fordi eleven er havnet i et forløb, som ikke kan bringes til en lykkelig afslutning, og som må forlades for at kunne skifte spor gennem et "afbrud".

De nævnte tal viser et vist spild af ressourcer, af elevernes tid og af samfundets penge, fx ved en for lav fuldførelsesprocent og lange afbrudstider. Men bag de viste tal gemmer sig - som nævnt tidligere - et sikkert større spild. For det første er der mange elever, som gennemfører flere uddannelsesforløb på det samme niveau efter hinanden, fx i den tidligere eud-model tager to - eller flere - 2. skoleperioder efter hinanden, eller som tager en gymnasial uddannelse før en eud-uddannelse. Videre er der et betydeligt antal elever, som "fuldfører" en del af uddannelsen, men ikke gennemfører

hele uddannelsen. De registreres ikke som afbrydere! Dette skyldes den diskontinuitet, der er i disse vekseluddannelser og den måde, man må måle fuldførelse på. Diskontinuiteten ligger mellem grund- og hovedforløb, som det nu efter erhvervsuddannelsesreform 2000 hedder. Mellem grund- og hovedforløb, skal eleven indgå en uddannelsesaftale med en virksomhed eller optages i skolepraktik. Lykkes dette ikke, bliver uddannelsesforløbet defintivt afbrudt. Omfanget af dette afbrud kendes ikke, men det er sikkert betydeligt.

Meningen med eud-reformen har ikke været at spare mest muligt af dette spild, men at nyttiggøre disse ressourcer gennem skabelse af en ændret struktur og en mere fleksibel organisering, der kan bidrage til, at spild erstattes af meningsfulde sammenhængende forløb, hvor der kan opnås merit og tilbydes alternativer til afbrud. Videre er der senere indgået en aftale mellem ministeren og organisationerne om en forøget indsats vedrørende fremskaffelse af praktikpladser.

Normerede overgange i det erhvervsfaglige uddannelsesområde og vandring fra det erhvervsfaglige uddannelsesområde

I dette kapitel præsenteres det *normerede overgangsmønster* for afsluttede uddannelsesforløb i det erhvervsfaglige uddannelsesområde. I opgørelserne kan man se, om en elev efter et givet uddannelsesforløb går til *omverden* (dvs. forlader uddannelsessystemet), eller hvilket andet uddannelsesforløb personen i givet fald påbegynder.

For at forstå, hvad det normerede overgangsmønster viser, kan man benytte følgende billede: Det antages, at vi fra et givet år følger alle eleverne på 8. klassetrin for at se, hvilke uddannelser, de går til i de kommende år. Når eleverne så, mange år senere, har forladt uddannelsessystemet helt, kan der laves en samlet oversigt over de vandring, eleverne har foretaget. Fx ville 99% nok have fortsat fra 8. til 9. klassetrin, og herfra ville ca. en tredjedel gå til gymnasiet. På den måde ville man op gennem uddannelsessystemet kunne vise, hvor mange procent af

de oprindelige 8. klasse elever, der foretog hvilke overgange. En *forløbsundersøgelse*, hvor man optæller antallene af de forskellige overgange, ville tage mange år. Og den viden, man ville få, ville være meget post festum. Derfor har man i stedet *beregnet* et normeret overgangsmønster ud fra det *overgangsmønster*, som er målt på et givet tværsnit af elever på et givet, aktuelt tidspunkt.

Det normerede overgangsmønster viser således i vort efterfølgende tilfælde, hvor mange procent af en given *ungdomsårgang* (fastsat til ca. 54.700 elever i 8. klasse), man kan forvente vil foretage de forskellige overgange i uddannelsessystemet, hvis overgangsmønstret i fremtiden vil være det samme, som det var op til 1998. I tabel 4, 5 og 6 er tallene præsenteret. Overgangene vises *fra* givne uddannelseshovedgrupper *til* givne uddannelsesundergrupper. Tallene er desuden fordelt på køn og på henholdsvis *fuldførte* og *afbrudte* forløb. Der er tale om eksempler fra mange foreliggende opgørelser.

Af tabel 4 ses, at 18,3% af ungdomsårgangen i 1998 vil befinde sig på handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode (hg. Fremover: grundforløbet), heraf vil 14,4% fuldføre forløbet, men kun 1/3 (5%) af årgangen vil fortsætte på handelsuddannelsens hovedforløb og yderligere 2,7% på en erhvervsfaglig kontoruddannelse, i alt ca. halvdelen af de fuldførende elever. Tabellen viser også, hvor de øvrige elever bevæger sig hen, herunder at ca. 1/7 af denne gruppe ikke går videre i uddannelsessystemet.

Tabel 5 viser tilsvarende, at 37,1% af ungdomsårgangen i 1998 vil befinde sig i en teknisk 2. skoleperiode, heraf vil 35,6% fuldføre uddannelsen. 7,3% vil påbegynde en industriuddannelse og 8,4% en uddannelse i bygge og anlæg. Alt i alt vil ca. 2/3 af eleverne gå videre i et eud-hovedforløb. 4,5% af årgangen (1/8 af denne gruppe) vil forlade det formelle uddannelsessystem, heraf vil 0,5% have afbrudt uddannelsen.

Tabel 4 Normeret overgangsmønster fra handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode, opgjort fra 1/10-1997 til 30/9-1998.

	Fuldført			Afbrudt			I alt		
	Dreng	Piger	Alle	Dreng	Piger	Alle	Dreng	Piger	Alle
Handel og kontor, 1. og 2. sk.per.									
Omverden	1,2	1,8	1,5	0,7	0,9	0,8	2,0	2,7	2,3
Hf	0,5	1,2	0,8	0,2	0,3	0,2	0,7	1,4	1,0
Studenterkursus	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Hhx, flerårig	1,0	1,3	1,1	0,3	0,3	0,3	1,3	1,6	1,4
Hhx, 1-årig	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1
Htx	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Teknik, introduktionsforløb	0,2	0,6	0,4	0,2	0,4	0,3	0,4	1,0	0,7
Teknik, 2. skoleperiode	1,0	1,2	1,1	1,0	0,8	0,9	2,0	2,0	2,0
Handelsuddannelser	4,0	5,7	4,8	0,2	0,3	0,2	4,2	5,9	5,0
Kontoruddannelser	0,6	4,6	2,6	0,0	0,2	0,1	0,6	4,7	2,7
Levnedsmiddelfag	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Social- og sundhedshjælper	0,1	1,4	0,7	0,0	0,7	0,4	0,1	2,2	1,1
Social- og sundhedsassistent m.v.	0,0	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,1
Pædagogisk grundudd., (pgu)	0,0	0,2	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2
KVU, merkantile uddannelser	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1
MVU, socialrådgiver	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
MVU, sygeplejerske	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
MVU, folkeskolelærer	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
MVU, pædagog	0,1	0,6	0,3	0,1	0,2	0,1	0,1	0,8	0,5
Bachelor, erhvervsprog	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
Andre uddannelser < 0,1%	0,4	0,5	0,5	0,2	0,3	0,3	0,6	0,8	0,7
I alt	9,4	19,9	14,5	2,9	4,7	3,8	12,3	24,6	18,3

Bemærk: 100% for drengene = 27.738 personer og 100% for pigerne = 26.941 personer.

Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

Tabel 5 Normeret overgangsmønster fra teknisk 2. skoleperiode, opgjort fra 1/10-1997 til 30/9-1998.

	Fuldført			Afbrudt			I alt		
	Drenge	Piger	Alle	Drenge	Piger	Alle	Drenge	Piger	Alle
Teknik, 2. skoleperiode									
Omverden	6,0	1,8	3,9	0,9	0,2	0,5	6,9	1,9	4,5
Hf	0,6	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	0,6	0,5	0,5
Hhx, flerårig	0,3	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,2
Htx	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,2
Adgangseksamen til diplomingeniør	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Tf-kurser (værkstedskurser)	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1
Handel og kontor, intro.forløb	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Handel og kontor, 1. & 2. skoleperiode	1,3	1,7	1,5	0,1	0,2	0,2	1,5	1,9	1,7
Teknik, introduktionsforløb	1,0	0,5	0,8	0,2	0,1	0,1	1,2	0,6	0,9
Øvrige grundkurser	0,3	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1	0,2
Handelsuddannelser	0,2	0,2	0,2	0,1	0,0	0,1	0,3	0,2	0,3
Kontoruddannelser	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Industrifag	13,7	0,6	7,3	0,1	0,0	0,1	13,8	0,6	7,3
Bygge- og anlægsgag	15,1	1,5	8,4	0,1	0,0	0,0	15,1	1,5	8,4
Grafiske fag	0,9	0,4	0,6	0,0	0,0	0,0	0,9	0,4	0,7
Servicefag	0,5	3,5	2,0	0,0	0,0	0,0	0,5	3,6	2,0
Levnedsmiddelfag	3,9	4,2	4,1	0,0	0,0	0,0	3,9	4,2	4,1
Jordbrugsfag	1,4	1,2	1,3	0,0	0,0	0,0	1,5	1,2	1,3
Landtransportfag	1,7	0,2	1,0	0,1	0,0	0,0	1,8	0,2	1,0
Teknisk assistent m.v.	0,5	0,7	0,6	0,0	0,0	0,0	0,5	0,7	0,6
Social- og sundhedshjælper	0,3	1,8	1,1	0,0	0,2	0,1	0,3	2,0	1,2
Social- og sundhedsassistent m.v.	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Pædagogisk grunduddannelse (pgu)	0,1	0,2	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,3	0,2
KVU, tekniske uddannelser	0,2	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1	0,2
KVU, IT-uddannelser	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
KVU, labor., apoteksass. m.v.	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
MVU, sygeplejerske	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
MVU, folkeskolelærer	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
MVU, pædagog	0,3	0,4	0,4	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	0,4
MVU, øvrige læreruddannelser	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Bachelor, humaniora	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Andre uddannelser < 0,1%	0,6	0,5	0,5	0,1	0,1	0,1	0,7	0,6	0,6
I alt	49,6	21,2	35,6	2,0	1,0	1,5	51,5	22,2	37,1

Bemærk: 100% for drengene = 27.738 personer og 100% for pigerne = 26.941 personer.

Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

Vi kan således konkludere, at produktiviteten i den forstand, at det grundlæggende skoleforløb anvendes til det, der er dets formelle rationale, ligger på mellem 50% og 60-70%. Hvorvidt dette er tilfredsstillende afhænger bl.a. af, hvordan det videre forløb bliver for de i alt ca. 40% af eleverne, som går andre veje end ad et hovedforløb. Eleverne går videre med nogle erfaringer, en viden og nogle færdigheder, som forhåbentlig er nødvendige og nyttige for den videre færd.

8,2% af årgangen vil befinde sig i en erhvervsfaglig handelsuddannelse (hovedforløbet). Af disse vil 4,2% fuldføre uddannelsen og forlade uddannelsessystemet. For kontoruddannelserne ses, at 9,4% af årgangen vil befinde sig her; heraf vil 8,1% fuldføre og 5,4% vil fuldføre uddannelsen og forlade uddannelsessystemet. (Tabellerne 6 og 7.) Vi ser altså, at lidt over halvdelen af eleverne i hovedforløbene vil gå ud på arbejdsmarkedet efter fuldført uddannelse.

5-10% af disse elever starter igen i nyt eud-forløb. Et lidt mindre antal går i gang med en uddannelse på sosu-området; men et lidt større antal starter på en relevant videregående uddannelse - lidt flere fra kontor end fra handel.

Tabel 6 Normeret overgangsmønster fra handelsuddannelser, opgjort fra 1/10-1997 til 30/9-1998.

	Fuldført		Afbrudt			I alt			
	Dreng	Piger	Alle	Dreng	Piger	Alle	Dreng	Piger	Alle
Handelsuddannelser									
Omverden	4,6	3,7	4,2	0,3	0,3	0,3	4,8	4,0	4,4
Hf	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Hhx, flerårig	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Tf-kurser (værkstedskurser)	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
Handel og kontor, 1. og 2. skoleperiode	0,0	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,5	0,3
Teknik, introduktionsforløb	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,2	0,1
Teknik, 2. skoleperiode	0,4	0,4	0,4	0,1	0,2	0,1	0,5	0,5	0,5
Kontoruddannelser	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,3	0,2
Social- og sundhedshjælper	0,0	1,2	0,6	0,0	0,2	0,1	0,0	1,4	0,7
Social- og sundhedsassistent m.v.	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Pædagogisk grunduddannelse, (pgu)	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,1
KVU, merkantile uddannelser	0,3	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,2	0,3
KVU, politi/fængsel/told	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0
KVU, IT-uddannelser	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
MVU, HD	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
MVU, sygeplejerske	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
MVU, folkeskolelærer	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
MVU, pædagog	0,2	0,8	0,5	0,0	0,1	0,1	0,2	0,9	0,5
Andre uddannelser < 0,1%	0,3	0,4	0,3	0,1	0,1	0,1	0,4	0,5	0,4
I alt	6,4	8,0	7,2	0,7	1,3	1,0	7,1	9,3	8,2

Bemærk: 100% for drengene = 27.738 personer og 100% for pigerne = 26.941 personer.

Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

Tabel 7 Normeret overgangsmønster fra kontoruddannelser, opgjort fra 1/10-1997 til 30/9-1998.

	Fuldført			Afbrudt			I alt		
	Dreng	Piger	Alle	Dreng	Piger	Alle	Dreng	Piger	Alle
Kontoruddannelser									
Omverden	2,4	8,4	5,4	0,3	0,8	0,5	2,7	9,2	5,9
Handel og kontor, 1. og 2. skoleper.	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1
Teknik, introduktionsforløb	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
Teknik, 2. skoleperiode	0,1	0,2	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2
Handelsuddannelser	0,1	0,1	0,1	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1
Social- og sundhedshjælper	0,0	0,5	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,6	0,3
Social- og sundhedsassistent m.v.	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
KVU, merkantile uddannelser	0,1	0,2	0,2	0,0	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2
KVU, erhvervsprog	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
KVU, IT-uddannelser	0,4	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,4	0,1	0,3
MVU, HD	0,7	0,5	0,6	0,1	0,1	0,1	0,7	0,5	0,6
MVU, socialrådgiver	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
MVU, sygeplejerske	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,1
MVU, fysio-/ergoterapeut	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0
MVU, folkeskolelærer	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0	0,1	0,3	0,2
MVU, pædagog	0,1	0,5	0,3	0,0	0,1	0,0	0,1	0,5	0,3
Bachelor, jura	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1
HA	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1
Bachelor, erhvervsprog	0,0	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,2	0,1
Andre uddannelser < 0,1%	0,3	0,5	0,4	0,1	0,2	0,1	0,4	0,6	0,5
I alt	4,3	12,1	8,1	0,7	1,9	1,3	5,0	13,9	9,4

Bemærk: 100% for drengene = 27.738 personer og 100% for pigerne = 26.941 personer.

Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

Konklusionen, om der her er tale om en tilfredsstillende produktivitet, vil igen afhænge af, hvorledes dette fungerer i relation til de forskellige udfald. For de små 2/3 af de elever, der påbegynder et merkantilt hovedforløb, og som fuldfører det og derefter starter på arbejdsmarkedet eller fortsætter med en merkantilt orienteret videregående uddannelse, må det formodes, at relevansen af uddannelsen gør den brugbar. For den sidste tredjedel af eleverne kan det i relation til fx sosu-området hævdes, at det er en fordel, at eleverne bliver ældre. For de fleste er der næppe tale om omfattende formel merit i forhold til den efterfølgende uddannelse. Man må

således håbe, at de personlige kompetencer har fået et løft, så de i hvert fald har det med sig.

Tabel 8 viser som et eksempel fra det tekniske område det normerede overgangsmønster for de erhvervsfaglige industriuddannelser (hovedforløb). 8,4% af en ungdomsårgang forventes at gå på en industriuddannelse, heraf vil 7,4% fuldføre uddannelsen, 6,1% forlader uddannelsessystemet, hvoraf 0,5% forlader uddannelsessystemet med et afbrudt forløb. Vi ser således, at ca. $\frac{3}{4}$ af eleverne fuldfører uddannelsen og må antages for flertallets vedkommende at anvende uddannelsen til det, den er beregnet for i omverdenen. Af de, der fortsætter i uddannelsessystemet og fuldfører det nye forløb, ser vi, at ca. 1/10 forsøger med et nyt eud-forløb, mens væsentlig flere (1/5) fortsætter med en videregående uddannelse i forlængelse af den første uddannelse. Eksemplet er meget typisk også for de øvrige seks tekniske områder.

Tabel 8 Normeret overgangsmønster fra industrifag, opgjort fra 1/10-1997 til 30/9-1998.

	Fuldført			Afbrudt			I alt		Alle
	Drenge	Piger	Alle	Drenge	Piger	Alle	Drenge	Piger	
Industrifag									
Omverden	10,5	0,4	5,5	1,0	0,0	0,5	11,5	0,4	6,1
Hf	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Adgangseksamen til diplomingeniør	0,4	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,2
Tf-kurser (værkstedskurser)	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
Handel og kontor, 1. og 2. skoleper.	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1
Teknik, introduktionsforløb	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,1
Teknik, 2. skoleperiode	0,4	0,0	0,2	0,5	0,0	0,3	0,9	0,0	0,5
Øvrige erhvervsfaglige uddannelser	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1
KVU, tekniske uddannelser	1,0	0,1	0,6	0,1	0,0	0,0	1,1	0,1	0,6
MVU, ingeniør	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,1
MVU, søfart	0,3	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,2
MVU, pædagog	0,2	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,1
Andre uddannelser < 0,1%	0,5	0,1	0,3	0,2	0,1	0,1	0,7	0,2	0,5
I alt	14,0	0,7	7,4	2,1	0,1	1,1	16,1	0,8	8,5

Bemærk: 100% for drengene = 27.738 personer og 100% for pigerne = 26.941 personer.

Anm.: Pga. afrundinger kan summerne afvige fra 100%.

Vi ser altså på det tekniske område en noget højere direkte produktivitet end på det merkantile område.

Figur 6 viser de vandringer, man kan forvente, de unge foretager, hvis mønstret er det samme som i perioden op til 1998. Alle tal er oplyst som procenter af en ungdomsårgang, der antages at svare til det antal elever, der et givet år forlader grundskolens ældste klassetrin. Der er tale om bevægelser, der betyder, at en person kan tælles flere gange.

De to delfigurer viser henholdsvis skoleforløb mv., dvs. grundforløb, og erhvervsfaglige uddannelser mv., svarende til hovedforløb.

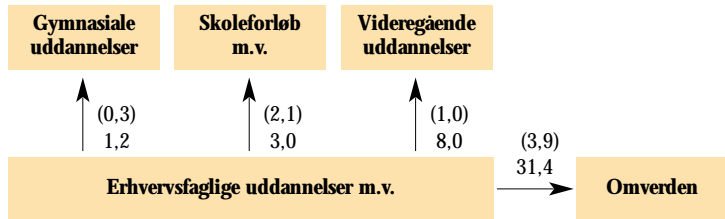
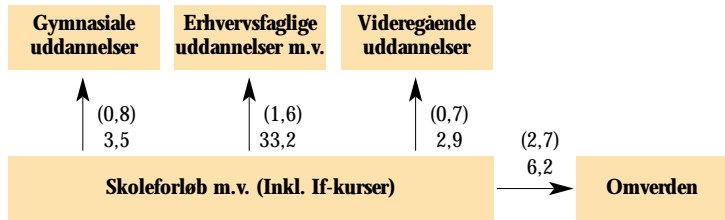
Af de elever (53,2% af årgangen), der går i skoleforløb mv. (grundforløb), vil 5,2% af årgangen gå til en uddannelse under det videregående uddannelsesområde, mens 34,8% forventes at vælge en erhvervsfaglig uddannelse mv. 4,3% forventes at gå til en gymnasial uddannelse. 8,9% vil gå til omverden, heraf 3,7% med et afbrudt skoleforløb.

Af de 50,9% af årgangen, der befandt sig i en erhvervsfaglig uddannelse, vil 35,3% af årgangen gå til omverden, af disse vil 31,4% have fuldført deres uddannelse. Det betyder, at 3,9% af ungdomsårgangen vil gå til omverden med et afbrudt erhvervsfagligt forløb. 1,5% af årgangen forventes at påbegynde en gymnasial uddannelse, og 5,1% af årgangen forventes at påbegynde skoleforløb mv. 9% forventes at fortsætte på en videregående uddannelse, heraf vil 1% fuldføre. I alt vil 8,4 % ikke fuldføre grundforløbet, mange af disse (4,7%) fortsætter dog i et uddannelsesforløb alligevel.

Sammenholdes de to delfigurer må det erindres, at af de 50,9% af årgangen, som påbegynder et hovedforløb, vil 5,1% (hver 10.ende) være elever, som går "baglæns" i systemet, idet de starter på et nyt grundforløb. I alt 7,3 % fuldfører ikke.

Figur 6 Overgange fra det erhvervsfaglige uddannelsesområde i 1998.

Grundforløb



Konklusionen på dette kapitel er, at når vi ser på det totale output af systemet, så er der, selvom det på mange områder sagtens tåler sammenligning med andre uddannelsesområder, betydelige muligheder og behov for at forbedre produktiviteten og effektivisere flowet gennem det erhvervsfaglige uddannelsessystem. I tabellerne 4-8 ser vi, at den manglende fleksibilitet i uddannelsessystemet tilvejebringes af eleverne gennem den måde, de anvender systemet på. Man kan imidlertid sætte spørgsmålstegn ved hensigtsmæssigheden af indretningen, når så mange elever, som tilfældet er, ikke benytter de få hovedveje, som er tilrettelagt. Så mange som 50% af eleverne mislykkes eller kombinerer på mange forskellige måder, som der næppe er/var taget højde for.

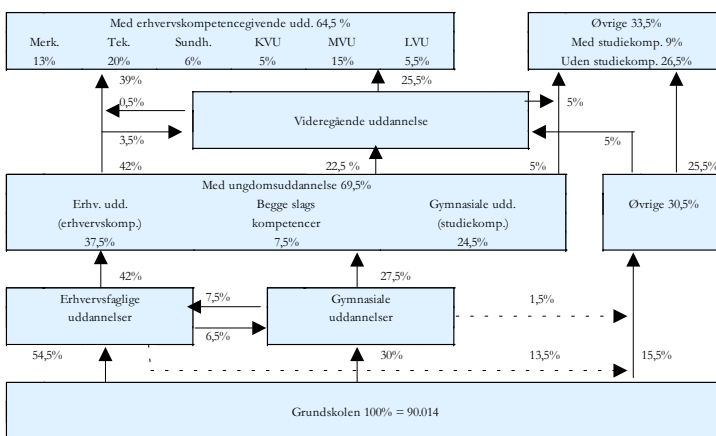
I figur 6 ser vi en oversigt over det samlede flow i dette hjørne af uddannelsessystemet. Ca. 7% af årgangen - så meget som omkring 14% af elevflowet - tabes i den forstand, at de ikke fuldfører et komplet uddannelsesforløb. Og ca. 5% repræsenterer en "recirkulation" mellem grund- og hovedforløb.

Afslutning - behovet for en reform

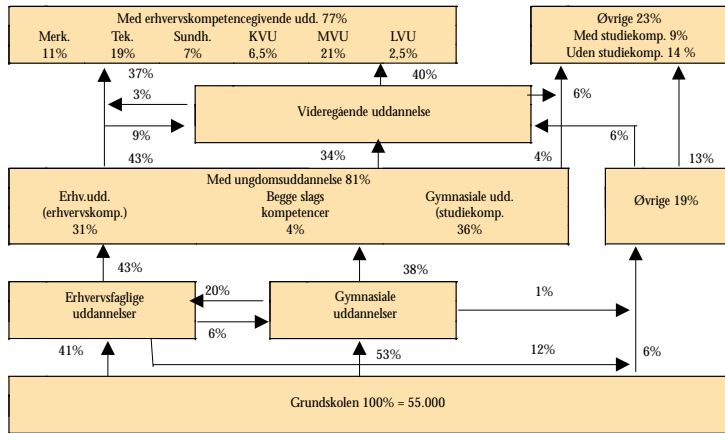
I denne afslutning vil vi vende tilbage til det billede af uddannelsessystemets udvikling og til de målsætninger af kvantitativ art, som blev trukket frem i indledningen.

Vi viser først med figur 7 og 8 den profil, der kan tegnes af ungdommens uddannelsesadfærd i henholdsvis 1980 og 1998. Figurerne viser de store uddannelsesområder og kompetenceni-veauer, bestanden i dem, oprindelsen til bestanden og fordelingen af den videre elevstrøm, dvs. bevægelserne mellem bestandene.

Figur 7 Uddannelsesprofil 1980



Figur 8 Uddannelsesprofil 1998



Med de to figurer får vi mulighed for at vurdere den historiske udvikling i de 18 år fra 1980 til 1998. Alle tal i figurerne udtrykker % af den samlede ungdomsårgang på det pågældende tidspunkt.

Ser vi fx på det erhvervsfaglige område, viser det sig, at 45% af årgangen i 1980 fik en erhvervsuddannelseskompetence (typisk som udlært handels- eller kontorassistent eller som svend). Af disse 45% havde 37,5% kun erhvervskompetence, mens 7,5% havde dobbeltkompetence. De 42%, som forlod ungdomsuddannelsesniveaet fra de erhvervsfaglige uddannelser var resultatet af flg. vandringer: 54,5% påbegyndte erhvervsuddannelse fra grundskolen og 7,5% kom til fra de gymnasiale uddannelser. Samtidig var der 13,5%, der ikke fuldførte en uddannelse, mens 6,5% gik over til en gymnasial uddannelse.

I 1998 var de tilsvarende tal: 45% fik en erhvervsuddannelseskompetence. Af disse 45% havde 31% kun erhvervskompetence, mens 14% havde dobbeltkompetence. De 43%, som forlod ungdomsuddannelsesniveaet fra de erhvervsfaglige uddannelser var resultatet af flg. vandringer: 41% påbegyndte erhvervsuddannelse fra grundskole og 20% kom til fra de gymnasiale

uddannelser. Samtidig var der 12%, der ikke fuldførte en uddannelse, mens 6% gik over til en gymnasial uddannelse.

Man kan på baggrund af figur 7 og 8 sige, at situationen for erhvervsuddannelserne er stabil med en relativ uændret rekruttering til disse uddannelser. Imidlertid er ungdomsårgangen blevet mindre, således at den relative stabilitet betyder en mindre rekruttering i absolutte tal. Deraf en vis bekymring for rekrutteringen af faglærte til arbejdsmarkedet. De to figurer viser også, at denne tilsyneladende stabilitet skyldes en øget rekruttering til erhvervsfaglige uddannelser fra de gymnasiale uddannelser. Denne rekruttering har to hovedkilder: 1) Tilgang af almene studenter, der ikke vil anvende studentereksamen til at gå videre i de videregående uddannelser. 2) Tilgang af elever med højere handelseksamen til navnlig kontoruddannelsen. (I begge tal indgår også frafald fra de gymnasiale uddannelser).

Sammenholdes med figur 1 fra indledningen ses det, at erhvervsuddannelsernes relative stabilitet har været afhængig af to meget forskelligartede rekrutteringspotentialer, dels de unge, som for et par årtier siden ville være endt i gruppen uden erhvervskompetencegivende uddannelse (vist ved det violette felts forskydning til højre over tid), dels de unge, der har en afbrudt eller afsluttet gymnasial uddannelse bag sig. Dette giver også eud-systemet en meget stor spændvidde og præsenterer en betydelig udfordring.

En yderligere øgning af rekrutteringen til eud af unge med gymnasial baggrund kan meget vel være mulig (noget andet er, om den er ønskelig!) Men en øget rekruttering fra restgruppen er ikke længere mulig. Skal erhvervsuddannelserne stadig bevare den relative andel af årgangene, er der kun den yderligere mulighed: At mindske frafaldet! Mulighederne her vil vi belyse ved efterfølgende at se på en særlig gruppe, som repræsenterer et stort frafald:

Den store stigning i andelen, som **indvandrere og efterkommere af indvandrere** udgør af den samlede elevmasse i det

erhvervsfaglige uddannelsessystem, udgør både en mulighed og en betydelig udfordring.

Andelen af indvandrere/efterkommere på de tekniske og merkantile uddannelser forventes at vokse fra de nuværende 7-8% til det dobbelte niveau på over 15% i løbet af de næste 15 år.

Dette vil med uændret uddannelsesadfærd - alt andet lige - betyde øget rekruttering til eud-systemet. Mens der i en ungdomsårgang som helhed i 1998 var 41%, som startede med en erhvervsfaglig uddannelse, var den tilsvarende andel for indvandrere fra 3. lande 52% og for efterkommere af indvandrere fra 3. lande 46%. Erfaringen viser, at uddannelsesadfærden kan ændre sig betydeligt fra generation til generation af indvandrere/efterkommere. Men ændringen vil næppe ske så hurtigt, at konklusionen om en stigende rekrutteringsmulighed ikke holder. Tal for 1998 viser i øvrigt den glædelige kendsgerning, at hele 90% af en grundskoleårgang blandt indvandrere fra 3. lande fortsatte efter afsluttet grundskole - mod 95% i årgangen som helhed. En meget beskedent forskel.

Undervisningsministeriets 1998-analyse har imidlertid også vist, at frafaldet i 3. lande indvandrergruppen er noget større end i ungdomsårgangen som helhed. Mens både skoleforløb og hovedforløb havde en fuldførelsesprocent på ca. 85%, var den 76% for indvandrere og 77% for indvandrernes efterkommere. For sidstnævnte kategori lå fuldførelsen af skoleperioderne på 69% mod 85% for hele ungdomsårgangen.

Man kan håbe, at eud-reformen vil få en speciel gavnlig effekt på fuldførelsesprocenten for gruppen af indvandrere og deres efterkommere. Men det stigende antal tosprogede elever i uddannelsessystemet vil gøre den langsigtede udfordring i at nå 95% målsætningen endnu større.

Konklusionen på denne artikel må blive, at en lang række af de problemer for den fremtidige erhvervsuddannelse, der her er

omtalt, vil kræve en hurtig og konsekvent realisering af de nye principper og ideer, som er nedlagt i reformen.

Der er meget, der fungerer godt og efter hensigten; men der er også områder med store behov og med muligheder for forbedringer, der kan bringe en større målopfyldelse, skabe mere effektivitet og en bedre kvalitet i det hele taget.

Her nytter det ikke blot igen at henvise til, at vi må have en bedre vejledning. Det er først og fremmest gennem ændringer i struktur og organisering af uddannelsesstilbudet, at der skal skabes et grundlag for, at eleverne kan reagere på en mere adækvat, dvs. målopfyldende, måde. Elevadfærden kan kun i et begrænset omfang reguleres. Opgaven er derfor at skabe muligheder for, at den måde eleverne benytter uddannelsessystemet på, er hensigtsmæssig.

Samtidig må opfattelsen af, hvilke elever, vi har med at gøre, løbende justeres, så realismen bevares. På mange punkter sker der løbende betydelige forskydninger i elevgruppens karakteristika; forskydninger der er så dynamiske, at det efter allerede få år er andre elever end før med hensyn til alder, uddannelsesbaggrund og etnicitet, der skal undervises⁹. Hvorimod kønsfordelingen viser sig at være relativt stabil.

Individualisering af forløbsplanerne, fleksibilitet i organiseringen, opmærksomhed på den enkelte elev, meritgivning, mulighed for påbygning af almen studiekompetence, mulighed for delkompetence mv. vil alle være gode redskaber til at møde udfordringen. Der henvises i øvrigt til artiklen: "Didaktikkens tre kriser" senere i denne bog.

9) Der er ikke her set bort fra, at også de elevkulturelle forudsætninger flytter sig over tid. Dette er blot ikke denne artikels tema



Didaktikkens tre aktuelle kriser

Af Finn Christensen

Formålet med nærværende artikel er at diskutere den didaktiske problemstilling med særlig henblik på erhvervsuddannelserne og den gennemgribende reform, disse for tiden gennemgår (erhvervsuddannelsesreform 2000).

Den didaktiske problemstilling vedrører spørgsmålet om, hvordan mål og intentioner med en uddannelse omsættes til håndgribelig virkelighed i form af et socialt arrangement, hvor deltagerne uddanner sig, dvs. lærer noget, og udvikles.

Det er artiklens påstand, at didaktikken befinder sig i en krise, fordi dens elementer mere eller mindre har mistet deres hidtidige grundlag, og fordi der endnu ikke synes at være opstået egentlige relevante svar på de aktuelle udfordringer for uddannelsesteori og praksis. Denne krise for didaktikken hævdes at omfatte tre fundamentale områder: Det dannelsesmæssige grundlag, den didaktiske teori som sådan og den didaktiske kompetence i praksis.

Krisen hævdes at gælde i almindelighed i uddannelsesverdenen. Ser man mere specifikt på erhvervsuddannelserne aktuelt i Danmark og på den af Folketinget i 1999 vedtagne reform af erhvervsuddannelserne, ser man, at der er nye og gode muligheder for - gennem implementeringen af reformen - at konstituere en relevant didaktik for denne reform byggende på helt nye præmisser.

Denne didaktik må da støtte sig på et pragmatisk grundlag af praksiserfaringer og iagttagelser, af mere intuitivt eller alment begrundede ideer og af elementer af usammenhængende og ufuldstændige teori- og begrebskonstruktioner.

En sådan relevant didaktik må ud- og omspænde hele det rum af uddannelsesmæssige initativer og muligheder, som stilles til

rådighed for deltagerne, og ikke - som traditionelt - næsten alene befatte sig med lektionsplanlægning. Den må også tage udgangspunkt i det fleksible arrangement, som skal være rammen om individualiserede uddannelsesforløb. Videre må didaktikken tilbyde adækvate former for helhedsorientering, hvor specifikke faglige kvalifikationer kan tilegnes samtidig med, at personlige kompetencer udvikles. Og hvor praksisforløb (fx gennem virksomhedsophold) kommer til at spille konstruktivt sammen med dét, der erfares gennem skoleforløbene.

På dette grundlag skitseres i denne artikel en alternativ didaktikopfattelse til den gængse, og nogle præmisser for en sådan. Der konkluderes med dét didaktiske paradigme¹, som er blevet lagt til grund for udformningen af erhvervsuddannelsesreform 2000, og som anvendes og udfyldes under den igangværende implementering af reformen².

Hvad er didaktik?

Som et afsæt for den videre diskussion refereres indledningsvis fire forskellige aktuelle opfattelser af didaktikbegrebet i den pædagogiske litteratur.

Hiim og Hippe³ bidrager med deres “didaktiske studiebog” både med en oversigt over feltet af didaktiske positioner og med en egen opfattelse. Deres egen opfattelse definerer de som en “*relations-didaktik*”, der bygger på en “bred analytisk opfattelse af didaktik med grundlag i et kritisk, humanistisk videnskabsyn”. H&H’s didaktiske univers er bestemt ved fem kategorier: Læringsforudsætninger, Rammefaktorer, Læringsmål, Læreproces og Vurdering. Det relationistiske kommer ind på den måde, at det fremholdes, at disse kategorier alle vekselvirker med hinanden, således at en analyse og forståelse af undervisning kræver, at man ikke alene ser på den enkelte kategori,

1) Christensen, Shapiro og Kjær: *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000*. Undervisningsministeriet, 2000

2) se: www.uvm.dk/erhverv/reform/

3) Hilde Hiim og Else Hippe. *Læring gennem oplevelse. forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal undervisning, 1997

men også vurderer samspillet imellem dem. Derved bliver modellen reelt uhyre kompleks, men rummer ikke nærmere anvisninger på håndteringen af denne kompleksitet. H&H diskuterer forholdet mellem det præskriptive og det analytiske ved fastlæggelsen og anvendelsen af en didaktisk model. De hælder mest imod at se deres egen model som en primært analytisk model; men bestemmer alligevel didaktikkens felt som: "Praktisk-teoretisk planlægning, gennemførelse, vurdering og kritisk analyse af undervisning og læring".

Hos **Knud Illeris**⁴ ligger vægten dels på det lærings- og motivationsteoretiske, dels på det didaktiske, men dette sidste ofte på en lidt indirekte måde gennem den store betydning KI har haft for udbredelsen af den projektor organiserede undervisning, men også gennem sit bidrag til kvalifikationsteorien (læreplansteori?), særlig i forbindelse med EVU-gruppens "Almenkvalificeringsprojekt". Det er imidlertid svært her ikke at forstå den meget forsigtige omgang med didaktikken som teori og fænomen som udtryk for *dels* en ulyst til at befatte sig med traditionel behavioristisk orienteret didaktik (fx Carl Åge Larsen-skolen⁵), *dels* som en slags accept af den traditionelle skoles organisering i klasseundervisningens form, når vel at mærke denne så har kunnet brydes med projektmetoden, som på den ene side har kunnet anvende klassefællesskabet som ramme, og på den anden side har kunnet sprænge den disciplinorienterede fagplan med tværfagligheden som koncept.

Meget forenklet kan man sige, at man i den materialistiske tradition, som KI repræsenterer, helst forholder sig kritisk-analyserende til det eksisterende; men lader "modstandspotentialet" få afløb gennem en mere præskriptiv holdning til projektpæda-

4) Knud Illeris. *Læring - aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde Universitetsforlag, 1999

5) Vedrørende, hvad jeg her kalder "Carl Aage Larsen-skolen", kan der for en kort fremstilling henvises til Hiim og Hippe (note 2) side 52. H&H placerer ganske vist CÅL i den "åndsvidenskabelige tradition"; men jeg vil hævde, at der er nok så megen belæg for at placere ham i "Mål-middel" traditionen ("Den naturvidenskabelige tradition")

gøgikken, som har vundet meget bred accept, men med vidt forskellige motiveringer.

At man imidlertid ikke blot skal "skue hunden på hårene" ses af fx en publikation som "Uddannelsesplanlægning - arbejdsliv og læring"⁶. Her anvendes nemlig en lidt bredere term: "uddannelsesplanlægning"⁷ til at diskutere ikke mindst den didaktiske problemstilling, men også læreprocesteori. I sagens natur beskæftiger denne bog sig meget med praksislæring.

Lars Henrik Schmidt⁸ har i *Diagnosis I - III* en del referencer til det didaktiske felt, men uden at detailbestemme begrebet nærmere, vel fordi det ligger i kanten af L-HS's synsfelt i disse bøger.

L-HS refererer til den danske diskussion, om didaktikken som disciplin er bred eller smal (metodisk) og polemiserer mod tendensen til at gøre didaktikken til lærerens professionskompetence per se. Han konstaterer: "Danmark har en forholdsvis stærk didaktisk skole, men en rimeligt svag faglig skole"⁹. Dette er nok mest møntet på folkeskolen. Om handelsskolerne siger L-HS, at der "må udvikles en anderledes pædagogik, så handelsskolerne kan koncentrere indsatsen om sin egen didaktik og faglighed baseret på personlighed og saglighed"¹⁰. Og tilføjer: "Såvel udviklingen af en speciel handelsskolepædagogik som en udvikling af dannelsesproblematikken kræver en fornyet forskningsindsats"¹¹.

Kvale og Nielsen¹² formulerer i et konkluderende efterskrift til deres antologi om mesterlære-pædagogik forskellige overvejel-

6) Andersen og Jørgensen (red.). *Uddannelsesplanlægning - arbejdsliv og læring*. EVU-gruppen, Roskilde Universitetsforlag, 1998

7) Egentlig anvendes termen "uddannelsesplanlægning" (i publikationen, jf. note 5) lidt i flæng i to betydninger: 1) generelt om skabelsen af uddannelsesmuligheder og 2) om konkret planlægning af efteruddannelse på arbejdsmarkedet (publikationens tema)

8) Lars-Henrik Schmidt. *Diagnosis I - III*. Danmarks Pædagogiske Institut, 1999

9) Note 7, side 180

10) Ibid, side 183

11) Ibid, side 183

12) Klaus Nielsen og Steinar Kvale (red.). *Mesterlære. Læring som social praksis*. Hans Reitzels forlag, 1999

ser, som de ikke præsenterer som didaktisk teori, men som udmærket kan henføres til dette felt, hvis man antager en udvidet, bred definition af didaktikfeltet. Ved beskrivelsen af karakteristika for praksislæringen anvendes den samme metafor, som er anvendt i beskrivelsen af det pædagogiske grundlag¹³ for erhvervsuddannelsesreform 2000, nemlig landskabsmetaforen: Uddannelsesmulighederne set som et landskab. Men det er bemærkelsesværdigt, at metaforen anvendes ret forskelligt, hvor K&N anvender metaforen til at understrege det sociale fællesskab i (mester)læreprocessen, så anvendes i forbindelse med erhvervsuddannelsesreform 2000 samme metafor til at understrege det individuelle perspektiv: Den individuelle rute som en mulighed i forhold til den "hovedvej", hvor man kan marchere i samlet trop (= klasse). Dette afdækker næppe en modsætning, men er snarere et udtryk for, at metaforer er metaforer, som skal hjælpe med at fokusere på særlige træk ved emnet.

En lighed i sprogbrugen i K&N's efterskift med nærværende artikler er der i anvendelsen af termen "minimalistisk" i forbindelse med pædagogik (og didaktik?). Her dækker den fælles sprogbrug sikkert over en tiltro til værdien af den opgaveorienterede praksis frem for til den skolastisk¹⁴ tilrettelagte. K&H's antologi og efterskriftet rummer mange betragtninger, som ville kunne indgå i metadidaktiske overvejelser. I disse betragtninger ligger en vis skepsis over for den institutionalisering af uddannelse, som vi ser finde sted. Samtidig rummer antologien mange eksempler på, at det kan lykkes at overføre træk fra praksislæring under "naturlige" forhold til mere institutionaliserede forhold. Og betragtningerne kan anvendes både til at berige uundværlig skolastisk pædagogik/didaktik og til at skabe bedre forudsætning for den læring i organisationerne (virksomhederne), som der er så megen opmærksomhed på.

13) Der henvises til note 1

14) Vedrørende termen "skolastisk": Se note 11, artiklen af Steen Wackerhausen

Først og fremmest er K&N's bog et memento om, at hvis man ønsker at forny didaktikken, så skal opmærksomhedsfeltet flyttes.

I megen **amerikansk uddannelseslitteratur** vil man finde termerne "instruction" og "educational management", som tilsammen dækkende området for den didaktikforståelse, som behandles i denne artikel.

Et bredt didaktiksyn

Didaktik bør naturligvis ikke blot være (som den har været) en snæver faglig disciplin for pædagoger. Traditionel didaktik har været et "værktøj" for pædagoger; men påstanden her er, at didaktik er for "pædagoger" i bredeste forstand - ikke blot for lærere, men også for ledere, administratorer, planlæggere og politikere med ansvar for uddannelsessystemets drift og udvikling.

I realiteten har det altid været sådan; men så længe meget har været taget for givet, fordi det har ligget i eller i en forlængelse af traditionen, så har dette bidrag været usynligt, implicit og uargumenteret. Ønskes en forandring af uddannelsesbegrebet, må også det *metadidaktiske niveau* og de strukturelle bindinger, hvor udformningen er bundet i regler, termer og begreber, kunne tages op til revurdering og fornyelse.

I forhold til de oven for refererede holdninger til didaktik argumenteres i denne artikel for et meget *bredt didaktiksyn*, hvor didaktikkens anliggende er alle de forhold, der har betydning for uddannelsesresultatet. Det betyder ikke, at alt skal ses *kun* som didaktik; men at det er didaktikkens opgave *dels* at sætte elementerne (evt. forstået som H&H's kategorier) sammen, *dels* at være eller snarere: præstere, de overvejelser, begreber, procedurer eller simpelthen professionsredskaber, der får det hele til at fungere som et uddannelsesarrangement. Dette betyder så også, at interessen mere samler sig om *det præskriptive aspekt*, dvs. didaktikken opfattet som teori og praksis, der kan *andre* uddannelserne - og ikke blot i *et analyserende aspekt*,

hvor didaktikken *afslører* uddannelsernes eventuelle dårligdomme.

For at kunne definere en relevant didaktik i ovennævnte forstand er det nødvendigt at anlægge flere brede synsvinkler, hvoraf her skal nævnes tre: En uddannelsespolitisk, en aktuel og en historisk.

En uddannelsespolitisk synsvinkel på didaktikken

Den uddannelsespolitiske synsvinkel må anlægges, fordi det er didaktikkens opgave at operationalisere de formål og hensigter, som samfundet har med en uddannelse. Og dette kommer ikke "af sig selv", fordi mange formål og hensigter på det overordnede politiske niveau udtrykkes så generelt og overordnet, at de let kan forsvinde eller "udvandes" på vejen ned gennem det pædagogisk-didaktiske udmøntningshierarki. I en stabil situation er der grund til at tro, at de overordnede formål og mål for en uddannelse er indarbejdet i den implicite praksis, på en måde så disse hensigter nok delvis er usynlige, men at de alligevel virker.

I en mere dynamisk situation er der behov for en eksplicitering af de virkemidler, der skal tilvejebringe en forandring i situationen. For uden eksplicitering og implementering vil forandringen udeblive. Aktuelle eksempler kan være målsætningen om uddannelse til alle (unge) og den større vægtlægning af de "bløde kvalifikationer"/personlige kompetencer, som nu ønskes overalt i uddannelsessystemet. Sådanne kompetencer har altid været en del af formålet med uddannelse. *Nu* ønskes imidlertid nogle andre kompetencer udviklet.

Målsætningen om uddannelse til alle unge vil af mange blive oplevet som værende i konflikt med andre målsætninger og ikke uden videre operationaliserbar på de lokale og konkrete planlægningsniveauer. Ser vi specifikt på erhvervsuddannelserne vil der kunne være konflikt imellem opgaven at differentiere elevernes uddannelsesønske, markedsstyringen af tilgangen,

kvaliteten, det faglige "tærskel"-niveau - og så målet at sikre alle en fuldført ungdomsuddannelse. Såfremt den didaktiske praksis *ikke* kan håndtere denne konflikt og skabe en "sameksistens" mellem disse målsætninger, vil den enkelte lærer opleve konflikten og søge at løse den ved en prioritering af målene, og hvor de fjerneste og mest generelle mål vil træde i baggrunden. På lignende måde vil de personlige kompetencer let kunne glide i baggrunden i forhold til de konkrete erhvervsfaglige kvalifikationer, når uddannelsesstilbudet skal gives et konkret indhold.

I et papir¹⁵ om, hvad han kalder "krisen" i det tyske duale system, taler Günther Kutscha om den oven for nævnte dikotomi: "Flexibility on one hand and economic and social security on the other are two sides of the same coin of what is called "soziale Marktwirtschaft" in the Federal Republic of Germany." Han betegner en strategi, som kan balancere denne dikotomi med en ny term: "*Flexicurity*". "Fleksibilitet" her dækker tre områder af fleksibilitet, som tilsammen må til, for at et dualt erhvervsuddannelsessystem kan indfri intentionen om, at alle kan få en afsluttet ungdomsuddannelse ("Uddannelse til Alle" - målsætningen). De tre nødvendige former for systemfleksibilitet er: "flexibility of delivery, curricular flexibility and flexibility of pathways". Altså en tankegang, som er meget beslægtet med den, der er nedlagt i erhvervsuddannelsesreform 2000¹⁶.

En aktualiseret didaktik er således en, der er i stand til at bringe alle de "nye" målsætninger ind i den faktiske uddannelsesplanlægning.

En aktuel synsvinkel på didaktikken

Individualisering, vidensbaseret økonomi, netværkskultur, vær-

15) Günther Kutscha: General Education and Initial Training in Germany. The "Flexicurity Route" of Modernization under Aspects of Flexibility, Transferability and Mobility. Upubliceret konferencepapir. Gerhard-Mercator-Universität, Duisburg. 2000

16) I erhvervsuddannelsesreform 2000 dog nok med en nedtoning af "flexibility of delivery". Her kan måske dog forliget om Finanslov 2001 vedrørende praktikpladsproblematikken åbne for en ny udvikling

didebat mv. er udtryk for udviklingsmæssige trends, som der synes at være bred enighed om at tillægge betydning, og som derfor også ønskes at indgå i udformningen af uddannelserne. Problemstillingen er imidlertid den, at standardløsningen, når man ønsker at supplere indholdet i uddannelserne, nemlig at indføre et nyt emne eller tema i curriculum, så åbenbart ikke slår til. Man ser sig derfor om efter andre "virkemidler", og "ser sig rundt i" didaktikken, men finder også her, at så langt som didaktikken er begrænset til dét, der kan realiseres inden for traditionelle rammer, så kommer man ikke så meget videre. Det bliver svært at realisere mål, der tilgodeser en udvikling, der indarbejder de nye trends inden for rammerne af traditionel klasseundervisning - også selvom denne peppes op med projekter i ny og næ.

En historisk synsvinkel på didaktikken

En forudsætning for en forandret didaktisk praksis vil være en større bevidsthed om den afspejling, den til enhver tid anvendte didaktik er af den nærværende tid, dens teknologi, økonomi og kultur. Vi ser tydeligt, at den "herskende", traditionelle didaktik - som er en "skole"-didaktik - er bundet til masseproduktionens og industrikulturens epoke. Denne didaktik, som - med variationer og forandringer - har været den alment udbredte i ca. 200 år, gives videre gennem en overlevering, som bæres af forventninger til det at gå i skole. Forventninger, som hos såvel elever, forældre som lærere er formet af, hvordan man plejer at arrangere skole. Ikke desto mindre lærte flertallet af landets befolkning at læse, før vi fik den "moderne" almueskole, og naturligvis blev det meste lært under ikke-skolemæssige former.

Og vi ved nu, at de forudsætninger, som skabte "skole"-didaktikken, er under hastig ændring, således at det er inadækvat at bygge på dem i den videre udvikling.

For erhvervskolernes pædagoger er der særlige historiske forhold, der gør sig gældende: Den formelle læreruddannelse på dette område er så relativt ny (her tænkes på uddannelse af

faglærere efter reformen af lærlingeloven i 1956 (centraliseringen og dagskolens indførelse)), at den har bygget på et miks af tre forskellige traditioner: 1) Mesterlæretraditionen, som har været uformuleret og undertrykt, gennem ikke - indtil det seneste¹⁷ - at have fået nogen akademisk form, 2) Den almene skole's didaktik, som den "akademisk" formulerede, har været den, som læreruddannerne beherskede, og 3) Den undervisningsteknologiske tradition, som i en periode fra ca. 1970 har spillet en oprindeligt stor, men nu aftagende rolle; oprindeligt båret frem af fornyelsesbehovet i forbindelse med efg-reformerne.

Uddannelsers didaktiske paradigme

Med den tidligere givne definition vil enhver uddannelse have et sæt "regler" for, hvordan udmøntning af formål, mål og intentioner skal ske med henblik på gennemførelsen af uddannelses tiltagene (læringsmulighederne/"undervisningen"). Disse "regler" kan mere eller mindre have form af nedskrevne regler i sædvanlig forstand suppleret med "sædvaner" og egentlig tradition. Det er disse "regler", som her kaldes "*det didaktiske paradigme*".

Det didaktiske paradigme definerer "*det didaktiske rum*", idet det didaktiske rum er det samlede område af beslutninger og begreber, som er bestemmende for den pædagogiske praksis. Dette didaktiske rum kan være ganske kompliceret, som fx i erhvervsuddannelsessystemet; og det kan være mere enkelt, som det fx er det i mange af de "frie"¹⁸ uddannelsesformer. Ofte er dette didaktiske rum ikke særlig velbeskrevet og konsistent, fordi netop det sædvanebestemte kan være mere eller mindre uformuleret. Det er her, den pædagogiske teori burde tilbyde relevante begreber og strukturer både for konstruktionen af læringsmulighederne og for en analyse af dem.

17) Se note 11

18) Med "frie" uddannelsesformer menes den danske tradition for friskoler, højskoler, produktionsskoler osv. I realiteten kan forholdene dog også her være ganske komplicerede under overfladen pga. et muligt samspil mellem det frie autonome grundlag for disse skoleformers praksis og den offentligt regulerede praksis, som disse skoler undertiden skal/vil samspille med, fx for at kunne lade eleverne gå til statskontrollerede, offentlige prøver

Det didaktiske rum kan have flere "underrum" defineret af mulige forskellige niveauer, fx et centralt, et regionalt og et lokalt, som det bl.a. gælder for folkeskolen og erhvervsuddannelserne. Der kan også være tale om "søjler", typisk som en generel søjle og en individuel, som det har været gældende for universitetsområdet i lange tider, som det gælder for de kortere videregående uddannelser, og som det gælder for erhvervsuddannelserne efter den seneste reform. Ved et "underrum" forstås fx bestemmelserne om, hvordan regionale læreplaner (i folkeskolen på kommunalt niveau), i erhvervsuddannelserne som "den lokale undervisningsplan"¹⁹ fastsættes på skoleniveau. Ved "bestemmelser" menes, at der er forskrifter for, hvilke typer dokumenter med hvilket indhold, der skal fastlægge mål og indhold, organisering, udbud, rammer og former for uddannelsesstilbudet, hvem der har kompetencen til at udforme dokumenterne, og hvilken sprogbrug og terminologi, der skal anvendes. I et vist omfang er der måske ikke formelle forskrifter, og i et vist omfang skal disse forskrifter suppleres og bindes sammen af mere uformelle "bestemmelser", kollegiale vedtægter eller ved den enkelte lærers beslutning eller tilbøjelighed.

Hvordan forandre det didaktiske grundlag?

Men hvilke muligheder er der p.t. for at forandre uddannelsernes pædagogiske og didaktiske grundlag? Der råder en krisetilstand generelt, fordi opfattelserne af de neden for nævnte tre hovedområder synes at være i skred.

Dannelsesopfattelser, curriculum bestemmelser, og curriculumteori

Didaktikken er en anvendt videnskab. Den drejer sig om, hvordan man omsætter et fastsat grundlag til en virkende praksis. Didaktikken forudsætter et defineret indhold i form af målsætninger (formål og mål) og vedtægter om substans (det, der skal læres). Didaktikken kommer derfor i vanskeligheder, når dette grundlag kommer i skred, som vi ser, det er sket

19) Vedr. dette se note 1

mht. dannelsesopfattelser, curriculum bestemmelser og curriculumteori.

Dannelsesgrundlaget var i lange tider relativt selvsagt, men især fra sidst i 1960'erne kom det klassiske dannelsesideal til at stå for skud, hvorefter det mere eller mindre blev opgivet eller udvandet. Det klassiske "pensum" i form af en kanon er blevet mere og mere opløst uden at noget, der var den samme enighed om, er blevet sat i stedet. Fra sidst i 80'erne har vi fået en fornyet debat om dannelsesindholdet, i starten drøftet som et behov for udvikling af arbejdskraftens "bløde kvalifikationer" eller personlige kompetencer²⁰, og på det seneste også igen som en diskussion om dannelsesbegrebet og dets uddannelsesmæssige relevans.

Der kan her henvises til fx Lars-Henrik Schmidt²¹, som afslutter *Diagnosis III* med at sige: "Det står stadig tilbage at diskutere, hvad der er *relevante* kompetencer". I citatet anvendes termen: "kompetencer". L-HS er kritisk over for det eksisterende uddannelsesbegreb, fx udtrykt i flg.: "Det er nødvendigt for skolen i dag at forstå en ny rammesætning for traditionens store udgaver og få den til at fungere som en del af en læreplan. Hertil kommer så alle de andre sagligheder, som skolen har ladet uberørte, fordi man har knyttet an til et antikveret dannelsesbegreb"²².

Det er vel netop på dette punkt, undervisningsminister Margrethe Vestager forsøger at sætte ind, når hun med sin publikation, "*Værdier i virkeligheden*"²³, rejser diskussionen om uddannelsessystemets værdigrundlag, selv giver et bud (til diskussion, ikke et påbud!) og redegør for sin opfattelse med en beskrivelse af ni almene "værdisæt". I bestemmelsen af disse

20) Der kan henvises til publikationen, nævnt i note 1, for en diskussion og et forslag (kap. 5 og 9) vedrørende nogle af de terminologiske (taxonomiske) problemer på dette område

21) Se note 7

22) *Diagnosis III*, side 280

23) Margrethe Vestager. *Værdier i virkeligheden*. Undervisningsministeriet 2000

værdisæt tager MV udgangspunkt i samfundsmæssige betragtninger, men relaterer naturligvis værdierne til de mennesker, der som elever og personale befolker uddannelsessystemet. Og selvom "værdier" ikke er synonym med "dannelse", så vil værdiopfattelsen have dybe konsekvenser for den restaurering af dannelsesopfattelsen, som L-HS taler om.

Rammerne for denne artikel tillader ikke en videre drøftelse af dannelsesproblematikken. Men der skal dog også peges på det aspekt af en manglende almen opfattelse af dannelsens indhold, at der også bliver usikkerhed om den struktur, i hvilken man kan formulere mål for uddannelse. Vi kommer til at mangle en alment accepteret struktur og i det hele taget en teori for fastsættelse af mål og indhold (curriculumteori) for en uddannelse. I den klassiske dannelsesopfattelse var strukturen for beskrivelsen af dannelsesmålene i meget høj grad "pensum"-bestemte og opdelt i den klassiske fagrække, idet antagelsen var den, at dannelsen kom af at beskæftige sig med og bemægtige sig netop: "pensum". Nu ser vi en babylonisk forvirring mht. beskrivelse af mål for uddannelse.

Dannelsesbegrebet er på alle måder i krise, herunder set som et grundlag for uddannelsesplanlægning.

Didaktikkens teorigrundlag

Aktuel didaktisk teori er meget primitiv, fordi den knytter an til et forældet undervisningsbegreb og til en indskrænket opfattelse af læringsarrangementet. En opfattelse der - naturligt nok - baserer sig på institutions- og formidlingsformer, som ikke er tidssvarende.

En væsentlig årsag til dette finder vi bl.a. i det ovennævnte forhold. Når didaktikken bl.a. handler om målformulering og -tolkning bliver det vanskeligt, hvis curriculumteorien ligger i ruiner.

En anden årsag ligger i den didaktiske teori selv, idet det felt, den - præskriptivt - traditionelt beskæftiger sig med (lektions-

planlægning), er alt for snævert - og i stigende grad bør blive uaktuelt.

Endelig har didaktikken det problem, at den pædagogiske psykologi og læringsteorien ikke tilbyder et relevant grundlag for at flytte opmærksomheden fra undervisning til læring. Vi er måske nok kommet noget på afstand af Thorndikes katte, Pavlovs hunde og Skinners duer; men det kan stadig hævdes, at aktuell læringsteori er forenklet i forhold til mulig lærings-teori. På det seneste er det blevet muligt fx at inkorporere situationet læring i teorien. Forståelsen af dette er ganske vist stadig meget ufuldstændig - og det synes helt uklart, hvordan man vil kunne inddrage flere ikke-skolastiske læringsformer i en bredere forståelse af, hvordan læring i virkeligheden finder sted²⁴.

Så konklusionen må blive, at didaktisk teori er i krise og ikke har så meget at tilbyde pædagoger, der ønsker at modernisere de uddannelser, de arbejder med.

Didaktisk kompetence

Til trods for, at man måske må give L-HS ret i det synspunkt, der er citeret på side 75, nemlig at den danske skole er forholdsvist stærk didaktisk set (og mere svag fagligt set), så gælder synspunktet måske mest for folkeskolen, som det også er møntet på. Og det gælder i forhold til traditionel didaktik. Hvis sagen drejer sig om at aktivere uddannelsessystemet i forhold til en revideret, ny og meget bredere didaktik, så gælder det nok, at det pædagogiske personales generelle didaktiske kompetence er lav. Dette skyldes både traditionen i sig selv og det lave teoriniveau i didaktikken.

Når der her anvendes udtrykket: "Det pædagogiske didaktiske personale", så skyldes det, at opmærksomheden er rettet ikke alene mod lærerne, men også mod lederne samt uddannelsesplanlæggere og administratorer på alle niveauer i uddannelsessystemet.

²⁴) Se note 13

Ser vi først på lærerne, så vil opgaven bestå i at flytte opmærksomheden fra lektionsplanlægningen til organiseringen af læringsarrangementer. Men den vil også bestå i udviklingen af en didaktisk praksis, som er adækvat for den nye tutor-/kontaktlærerrolle.

Ser vi dernæst på de øvrige personalegrupper, så består opgaven i at lære sig at agere didaktisk på en bevidst måde, således at de ændringer i praksis, som ligger i erhvervsuddannelsesreform 2000, bliver indarbejdet på alle områder, også der, hvor traditionen er så gammel eller indbygget, at man ikke opfatter de pædagogisk/didaktiske konsekvenser af sin ageren.

Den didaktiske kompetence er i en kritisk forfatning, fordi den er ude af trit med de aktuelle behov, hvis uddannelsessystemerne skal gennemgribende moderniseres.

Metadidaktik

I dette afsnit vil der blive argumenteret for, at en revideret didaktik *dels* må være en metadidaktik, som befatter sig med den overordnede ramme for uddannelsesarrangementet (for uddannelsesstilbudets organisering og form) og subjektiverer eleven, *dels* må være en todelt didaktik, der frigør planlægningen af uddannelsesarrangementet og af de enkelte situationsarrangementer fra målovervejelserne, og *dels endelig* må være en minimaldidaktik, der *både* fremmer spontanitet samt kreativitet *og* forankringen i målgrundlaget.

Organisering er didaktik

Didaktikken har ladet sig reducere til i praksis at befatte sig med den enkelte lærers (i den senere tid også: Teamets) planlægning af lektionerne. Organiseringen og indretningen af hele uddannelsesarrangementet har været overladt til konventionen ("Vi gør som vi plejer": Opdeler eleverne i klasser, tiden i "timer"/lektioner, rummet i klasseværelser osv.). Det er på tide, at didaktikken bliver en *metadidaktik*, som bemægtiger sig principperne for organisering af ressourcerne ikke alene i praksis, men i det hele taget genindsætte teori i rollen som *foreskre-*

ven for substansen i uddannelsesarrangementet. Det foreskrevne er fremhævet, fordi didaktisk teori - særlig i dens kritiske versioner - i mange år har befattet sig med uddannelsesarrangementet også på de mere overordnede linjer, men det har primært været som en analytisk disciplin, ikke præskriptivt.

Hvad årsagen til, at den mere analytiske tilgang har været den fremherskende, er, kan man kun gisne om; men der kan vel være tale om to forhold, måske i kombination: *Dels* er det utvivlsomt enklere at anlægge en analytisk, kritisk synsvinkel end en foreskreven, *dels* kan modstanden mod forandringer have været for stor. Aktuelt synes modstanden ikke at være uoverkommelig stor, snarere er der tale om en efterspørgsel efter mere adækvate former i forhold til den kulturelt-teknisk-økonomiske udvikling. Desværre er da den pædagogiske teori ikke tilstrækkelig leveringsdygtig med hensyn til nye svar på den stillede opgave.

I en nylig publikation²⁵ fra Undervisningsministeriet ses en række casebeskrivelser, som anskueliggør, at mange skoler allerede i praksis er langt fremme med at udvikle de fleksible læringsmiljøer, som forudsættes i reformen. Kernen i disse cases er udvikling og anvendelse af "Åbne læringscentre". Det hedder i publikationen: "Hvis en skole vil drage den fulde fordel af et læringscenter, kan man ikke nøjes med at se centret som en bygning med nogle bøger og computere. Etablering af åbne læringscentre har vidtrækkende pædagogiske og organisatoriske konsekvenser for en skole." Og "Åbne læringscentre hænger nøje sammen med en pædagogisk praksis og (et) dertil hørende teoretisk fundament"²⁶. Jeg tror, man må sige, at her er praksis langt foran for teorien.

Med det ovenfor anvendte udtryk: "*Metadidaktik*" menes netop, at den overordnede organisering af uddannelsesarrangementet bør blive til efter didaktiske overvejelser, således at den-

25) A. Neil Jacobsen. *Åbne læringscentre - hvorfor og hvordan*. Undervisningsministeriet 2000

26) Op. cit. side 19

ne organisering i sig selv ikke alene er i overensstemmelse med formålet og intentionerne med uddannelsen; men at denne organisering virker befordrende og fremmende for hensigten.

Uddannelsesarrangementets organisering er:

- Arrangementet af læringsituationer, som er overensstemmende med de overordnede uddannelsespolitiske mål.
- En økonomisk/administrativ ramme med begreber og procedurer, som er konsistente med arrangementet.

Når der her nævnes to punkter, er det fordi, det ikke er tilstrækkeligt, at dét, der i direkte forstand er arrangementet: Fx den pædagogisk-logistiske side: Hvor og hvornår mødes disse elever med hvem? Og om hvad? er gennemtænkt ud fra didaktiske overvejelser. Den konstruktion, der kommer ud af disse overvejelser, må også understøttes af den økonomisk administrative ramme om det hele. Her skal der være konsistens i terminologi og tankegang. Hvis man i arrangementet ønsker fleksibilitet med hensyn til ressourcedisponeringen, så nytter det ikke, at økonomistyringen opererer med fx taxametre, der er defineret ved lektioner pr. klasse, eller at den administrative kontrol måler fx antal "konfrontationstimer pr. dag pr. lærer" eller, at man måler "klassekvotienten" eller lokaleudnyttelse i "antal lektioner pr. uge".

Eleven i rollen som didaktiker

Hvis meningen (som i erhvervsuddannelsesreform 2000) er at individualisere uddannelsesforløbene med eleven selv som aktiv designer af sit eget forløb og af læringen, så må en (ny) *metadidaktik* placere eleven i rollen som didaktiker, dvs. som en person, der har myndighed og kompetence til at overveje og agere didaktisk. Når dette er tænkt både med en strukturel begrundelse (relevans, fleksibilitet og differentiering) og med en processuel begrundelse (personlig udvikling), må der udvikles former, hvor udviklingen af elevens kompetence som didaktiker i forhold til sin egen uddannelse, bliver en del af det, der skal læres.

Metadidaktik skal reducere området for metodiske platheder. I traditionel didaktik har vægten ofte været lagt på det metodiske (jf. Carl-Aage Larsens model). Hvilket fx betyder, at spillerummet for eleven som subjekt er meget begrænset, fordi det er overladt til læreren, inden for hans metodiske muligheder, at motivere og engagere eleven, herunder ved at give eleven "medindflydelse" eller ligefrem arbejde med "ansvar for egen læring". Projektorganisering har bidraget til at gøre dette mere meningsfyldt, evt. gennem mere eller mindre suspension af målrelateringen.

Læreren har traditionelt haft "metodefrihed", hvilket viser, at det "metodiske" i opfattelsen har været frikoblet fra "måden". Og eleven enten ladet i stikken eller objektiviseret ved at repræsentere de deltagerforudsætninger, som læreren ved metodiske kunstgreb skal tilgodese.

Ophæv kortslutningen

Hvis man opfatter didaktikken som en pædagogisk aktivitet med to hovedområder eller måske endog faser: Målformuleringen og den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen, og med stor betydning af relationen mellem de to områder/faser, så kan det noteres, at didaktikken ofte har bygget på en kortslutning mellem de to områder, nemlig således, at tilrettelæggelsen ligger i direkte forlængelse af målformuleringen. Måske i den grad, at jo mere detaljeret og præcis målformuleringen kunne gøres, jo nærmere var man også kommet tilrettelæggelsen, som kunne følge den "opskrift", der lå i målformuleringen, og så yderligere tilsat nogle metodiske greb og en tilpasning til de foreliggende konkrete elevforudsætninger. Med en sådan opfattelse blev det retfærdiggjort at anvende størstedelen af de didaktiske ressourcer på målformuleringen.

I denne didaktiske opfattelse ses målformulering og tilrettelæggelse som én og samme sag, en sag som er deduktiv i sin karakter, dvs. at planen for undervisningen kunne formuleres i et målhierarki, hvor det ene niveau kunne afledes af det foregående, og ende med en plan for gennemførelsen af undervis-

ningen, evt. suppleret med bidrag fra andre pædagogiske discipliner end målformulering. Særlig den undervisningsteknologiske tradition og planlægning knyttet til den videnskabscentrerede læreplanstænkning følger dette skema. Men også megen mere pragmatisk didaktik, hvor undervisningstilrettelæggelse er reduceret til at være et metodisk anliggende på mikroplanet (lektionen).

Kravet til en revideret didaktik må være, at den kan stoppe den didaktiske kortslutning, der afleder bestemmelsen af læringssituationerne direkte af målformuleringen, og at den kan flytte ressourcerne fra målformuleringspindehuggeriet til lærings*processen* ved at lægge mere vægt på bestemmelsen af læringssituationerne.

Den reviderede didaktik må se uddannelsesplanlægningen som en todelt proces - hellere dialogisk end lineær, hvor én fase er målformuleringen, og en anden vedrører bestemmelsen af læringssituationerne. Bestemmelse af læringssituationerne bør være en start på ny på et bredere grundlag end blot målformuleringerne. Målformuleringerne er ikke et oplæg til organisering af læreprocessen. Målformuleringerne er lister over mål, normalt i flere kategorier, som ikke lader sig integrere i et sammenhængende målhieraki. Disse "lister over mål" skal naturligvis anvendes både som et idémæssigt grundlag for bestemmelsen af de enkelte og af den samlede mængde af læringssituationer (situationsarrangementet) og som en checkliste til kontrol af, at situationsarrangementet er adækvat i forhold til intentionerne, herunder ved evalueringen.

Minimaldidaktik

Ovenfor er argumenteret for en metadidaktik. Dette skal ikke misforstås som en maximaldidaktik. Tvært imod! Løftes en betydelig del af de didaktiske overvejelser op på et mere generelt niveau og fører det til mere fleksible former end den traditionelle klasseorganisering som det typiske, så bliver der rum for en afvikling af den overdidaktisering af uddannelserne, som vi ofte har set - og endda kan have opfattet som et udtryk for

kvalitet. Hvor didaktikkens rum har været indskrænket, har den været "udartet" i lektionsplanlægning. Hvor alt har været forsøgt planlagt og forudset. Her kan "fagligheden" have været sat i højsædet; ofte vel også "sagligheden"²⁷, men med ringe plads for spontanitet. Og for ikke at blive misforstået: Dette kan have været glimrende *indslag* i et uddannelsesarrangement. Men påstanden er, at dette som en *prototype* gentaget år efter år efter år²⁸ næppe er udviklende og personlighedsdannende, som det *også* er formålet.

En revideret didaktik bør være en *minimaldidaktik*, der indsætter kreativiteten og oplevelsen og indfører aktualiteten og nærværet. Samtidig skal det være en didaktik, der muliggør, at relateringen til målgrundlaget fastholdes.

Udtrykket "*minimaldidaktikken*" er møntet på lærernes didaktik. Det ligger nemlig allerede i argumentationen ovenfor, at begrebet "eleven som didaktiker" forudsætter, at "læreren" "trækker sig lidt tilbage" eller måske snarere: "hæver sig lidt op", således at der skabes rum for elevens didaktiske bestræbelser - og at disse udfordres!

Ved siden af denne argumentation vedrørende den plads, der skal skabes for elevens didaktiske udfoldelser, er det også en argumentation for minimaldidaktikken, at "over-didaktisering" bygger på læringspsykologiske forudsætninger, som der *ikke* er belæg for. Nemlig dels, at læreprocesser foregår efter en lineær logik, hvor det ene følger af det andet, hvor successionen i stoforganiseringen efter faglige kriterier bestemmer den (ind)læringsmæssige orden. Dels har tendens til at blive ensidig i forhold til de aspekter af læringen, som fx Howard Gardner²⁹ er blevet kendt for at pege på. Og *dels* ikke er fremmede for en pædagogik, der lægger mere vægt på "praksislæring".

27) Der anvendes her den sprogbrug, som er Lars-Henrik Schmidts, se note 7, her med henvisning til *Diagnosis III*

28) Efter Undervisningsministeriets seneste statistik vil elever, der i disse år starter i grundskolen, forventeligt komme til i gennemsnit at uddanne sig i mellem 16 og 17 år (uden medregning af voksen- og efteruddannelse). Undervisningsministeriet: *Tal, der taler 2000*

Design og udvikling af det didaktiske rum

I dette afsnit gives med henvisning til en publikation fra Undervisningsministeriet³⁰ en nærmere beskrivelse af dét didaktiske paradigme, som er lagt til grund for den reform af erhvervsuddannelserne, som træder i kraft den 1. januar 2001, (erhvervsuddannelsesreform 2000). Der er i denne artikel ikke mulighed for at komme ind på alle sider af dette paradigme, hvorfor der henvises til den nævnte publikation for flere detaljer og argumenter.

Urpræmisserne

Når det didaktiske rum skal designes på ny, skal det dels ske ud fra de på side 86 nævnte punkter, dels ud fra flg. præmisser:

- Didaktik er ikke en deduktiv affære, men en dialektisk, som rummer to sider eller faser, jf. side 81ff.
 - Til den ene side: Målformulering og tolkning.
 - Til den anden side: Konkret uddannelsesplanlægning, bestemmelse af uddannelsesarrangementet og af situationsarrangementer i en modulplan, som tilsammen udgør udbuddet.
- Målbestemmelse/-tolkning er kultur- og uddannelsespolitik på et antropologisk grundlag med alle de dermed forbundne vanskeligheder.
- Konkret uddannelsesplanlægning må bygge på et pædagogisk-psykologisk grundlag, omfattende læringsteori mfl. bidrag. Imidlertid er det foreliggende grundlag højst ufuldstændigt, således at man er henvist til at bygge på usammenhængende teorielementer.

Det nye didaktiske rum

Erhvervsuddannelsesreform 2000 definerer et didaktisk rum i tre niveauer: Det centrale, det lokale og det konkrete, udførte niveau. Videre med to søjler: Den generelle og den individuelle (se bilag 1). Herved er det muligt at bestemme de dokumenter, procedurer mv. og relationerne mellem dem, som skal

29) Howard Gardner. *Den intelligente skole*. Gyldendal, 2000

30) Se note 1

udfylde rummet. De helt centrale instrumenter får deres legitimitet ved at være bestemt i selve loven (Lov om erhvervsuddannelser).

Reformen har præciseret og udbygget hidtidig praksis samt indført den anden søjle: Den individuelle. Dette er sket ved, at loven bestemmer, at to nye instrumenter skal indføres: "Elevens personlige uddannelsesplan", samt "uddannelsesbogen"³¹, som skal være en individuel journal og dokumentation i elevens egen varetægt. Loven instituerer også en helt ny pædagogisk funktion (kontaktlærer), som skal formidle relationen mellem de to søjler og bidrage til, at eleven lærer at varetage rollen som didaktisk subjekt mht. sin egen uddannelsesplan og det faktiske forløb. Dette er den legitime ramme om begrebet "eleven som didaktiker". I det i note 14 omtalte papir begrundes³² individualiseringens nødvendighed med tre aspekter, som værende afgørende for de unge: "that their job is enjoyable, that they can carry it out in an independent manner and that work serves to further their own qualifications and advanced career".

En væsentlig side af reformimplementeringen har været at udforme nærmere retningslinjer vedrørende de forskellige instrumenter, procedurer, kompetencer osv. Udformningen af disse retningslinjer har støttet sig til udviklingsarbejde udført tidligere og under de forsøg med reformimplementering, som er gået forud for lovens ikrafttrædelse.

Det metadidaktiske er tilgodeset

- gennem bestemmelser for målformulering på et pragmatisk grundlag med en ensartet sprogbud og en rummelighed, der giver plads for konkretisering og lokal aktualisering samt for elevens bidrag. Bestemmelser som definerer målgrundlaget som lister over uddannelsesmål i forskellige kategorier - ikke som en masterplan for, men som basis for planlægning af udbuddet af forløbsmuligheder.

31) I praksis vil man sikkert se en integreret version

32) Med en henvisning til Baetghe

- gennem forudsætningen om opbygningen af fleksible uddannelsesforløb, som gennem modulisering giver eleven valgmuligheder og anden indflydelse på designet af sit eget uddannelsesforløb, hvor såvel længden som den konkrete sammensætning af kompetencen og måden, den erhverves, suppleres, udbygges eller begrænses på, kan varieres.
- gennem et oplæg til strukturering af uddannelsesarrangementet i en modulstruktur, hvor hvert modul består af ét eller flere "situationsarrangementer", som er en organisering af læringsmuligheder i relation til et sæt givne mål.

Det pædagogiske personales didaktiske kompetence

Det skulle sige sig selv, at gennemførelsen af en reform som erhvervsuddannelsesreform 2000 forudsætter, at det pædagogiske personales didaktiske kompetence omfatter metadidaktik, udvikling af elevdidaktik og minimaldidaktik.

Med "det pædagogiske personale" sigtes ikke alene på lærerne, men også på ledere og administrativt personale, jf. side 85.

I et så komplekst system, som de danske erhvervsuddannelser udgør, må denne didaktiske kompetence i et passende omfang imidlertid udbredes til mange flere, der er involveret som aktører i gennemførelsen ikke alene af selve reformen, men også i den videre daglige gennemførelse, kontrol, resultatvurdering og kvalitetsudvikling. Her tænkes ikke alene på det centrale bureaukrati i Undervisningsministeriet, men lige så meget på de personer, der varetager arbejdsmarkedets parters store indflydelse såvel på planerne, som på den løbende gennemførelse.

Yderligere kræver vekselluddannelsessystemets form naturligvis, at de virksomheder, som medvirker mere eller mindre aktivt og direkte i uddannelsernes gennemførelse, evaluering mv.,

- dels har en forståelse af, hvad der sker i skoleregiet,
- dels kan tolke de uddannelsesregler, der gælder for deres eget bidrag, i lyset af det generelle didaktiske paradigme,

- dels kan møde eleven med forståelse og bidrag til, at eleven i rollen som den centrale aktør, der skal skabe en sammenhæng mellem de to bidrag til den samlede uddannelse: praktikdelen og skoledelen, har muligheder for at realisere en forløbsplan, der bygger på et samspil.

Det pædagogiske personale i erhvervsuddannelserne bør være vel rustet til at løse den svære opgave, som helt overordnet er at indfri (bidrage til) regeringens målsætning om uddannelse til alle unge og at gøre det i et markedsreguleret system. Dét er en meget vanskelig opgave, som ikke er løst nogen steder i verden³³.

Et lyspunkt kan det være, at udgangspunktet i Danmark i form af muligheder for at skabe relevante læringssituationer er godt, og at traditionen i erhvervsuddannelsessystemet for at gennemføre forandringer og udvikle egne løsninger på problemerne er stærk.

33) Jf. note 14

BILAG 1

Eud's to didaktiske søjler:

	Den generelle søjle	Den individuelle søjle
Det centrale plan	<ol style="list-style-type: none"> 1) Lov(ene) mv. 2) Hovedbekendtgørelse m.fl. 3) Andre tværgående bestemmelser, fx om grundfag, vejledning, merit, specialpædagogisk støtte m.fl. 4) Grundforløbsbekendtgørelse m. fagbilag. 5) Uddannelsesbekendtgørelse m. vejledning. 6) Andet, fx vejledninger og inspirationsmateriale 	
Det lokale plan	<ol style="list-style-type: none"> 1) Udbudsplan 2) Den lokale undervisningsplan 3) Evt. andre lokale bestemmelser 	
Det konkrete udførende plan	<ol style="list-style-type: none"> 1) Skolens aktuelle udbud af læringsmuligheder. 2) Lærernes tilrettelæggelse af læring. 	



Ingen kan lære andre noget - mod et nyt læringsbegreb

Af Steen Larsen

På dansk findes desværre ikke den indsigtsfulde skelnen, som svarer til det engelske “teach” og “learn”. Med denne skelnen begynder al grundlæggende forståelse af, hvad undervisning egentlig er. På dansk roder vi det hele sammen i én suppe: at lære. Læreren lærer eleverne at regne, så eleverne lærer at regne. At tale om undervisning er endnu et af vort sprogs udviklingsområder - ét ord for det hele: lærer. Er det det, der foregår i eleverne? Er det betegnelsen på den, der underviser? Eller er det det, underviseren gør? Samme globale elendighed - selv om englænderne dog ikke synes at have profiteret synderligt af den indsigt, der på dette område er bygget ind i deres sprog.

Det er uvivlsomt denne ét-ord-terminologi, der er en af hovedgrundene til, at undervisningsområdet har så svært ved at varetage sin del af det moderne samfunds udvikling. Mens næsten alle øvrige områder i samfundet udvikler nye metoder og funktionsprincipper, er de stadig næsten uforandrede i de sidste 200 år på undervisningsområdet. For institutioner og virksomheder betyder dette, at mens stort set alle andre poster på budgetterne på grund af effektivisering og rationalisering pr. enhed er faldende, er udgifterne til undervisning og kvalifikationsudvikling uforandrede. Hvilket vil sige, at de relativt set er stignende, da de derved kommer til at udgøre en stadig større procentdel af det samlede budget.

Denne tilstand er naturligvis på samme tid ubegribelig, utålelig og uholdbar, og provokerer derfor til nærmere overvejelse: Er det virkelig ikke muligt at effektivisere og rationalisere undervisningen, så vi får mere menneskelig kompetenceudvikling for de samme penge?

Den defensive attitude vil automatisk reagere med et nej, og

sandsynligvis endog føle ubehag ved, at spørgsmålet overhovedet stilles: Nej, mennesker er ikke maskiner, der kan "effektiviseres og rationaliseres". Menneskelig kompetenceudvikling tager den tid, som menneskelig kvalifikationsudvikling skal tage! Den indstilling er lige så gammel, og i grunden lige så ureflekteret som de forældede principper, vi anvender på undervisningsområdet i dag.

Over for denne defensive, vil vi stille en offensiv attitude: naturligvis kan menneskelig kompetenceudvikling effektiviseres - ja, det er måske endda det, der er dens fornemste egenskab.

Den traditionelle undervisning: Tankpasserpædagogik

Den undervisning, vi har i dag, er stort set overalt baseret på, hvad man kan kalde tankpasserpædagogik. Dette undervisningsbegreb bygger på et transmissionsprincip: noget skal flyttes fra et sted til et andet. Fra læreren, bøgerne, databaserne eller andre videnskonserveringsmedier - til eleverne. Man skelner derfor mellem form og indhold: formen er det modtagne emne - eleverne, og indholdet, stoffet, er det, som skal flyttes, transmitteres og ende i beholderne.

Svagheden i denne model er, at den praktiserer en statisk menneskeopfattelse, idet den gør eleven til passiv og uforanderlig modtager af det transmitterede stof. At denne tankpasserpædagogik passiviserer eleverne, er vel efterhånden almindelig kendt, men det er heller ikke her, det afgørende ligger. Den afgørende svaghed ligger i, at man betragter stoffet og eleven som to helt uafhængige fænomener: at stoffet kan fyldes på, uden at det fører til ændringer af beholderen.

Men sådan er det ikke. Vi kender ikke i dag særligt meget til de forandringer, der finder sted inde i et menneske, når vi lærer noget - vi kan kalde dette fagområde for læreprocessernes neurofysiologi¹. Vi ved, at transmissionshastigheden i nerveba-

1) se Steen Larsen: "Laboratorierne", eget forlag, 1993, s. 46-49

nerne har en tendens til at øges, jo mere de bliver brugt, og vi ved også, at de synapser, knudepunkter mellem to eller flere neuroner, der passerer oftest, også efterhånden bliver lettere og lettere at passere, men derudover ved vi endnu ikke meget. Men selv om vi i dag ikke er i stand til at beskrive disse forandringer - kan vi ikke være i tvivl om, at de faktisk finder sted! Et menneske er jo ikke som en computer, hvor arbejdets resultat forsvinder, hvis vi tænder og slutter for maskinen.

Læreprocessernes resultat fikses i vores centralnervesystem: Beholderen forandres af at "blive fyldt på", kan vi sige med eksempler fra før. Eller tydeligere: Læreprocessen er en dynamisk proces, der finder sted inde i et menneske. En proces, hvor den lærende inde i sig selv skaber de neurofysiologiske forandringer, som danner de kompetencer, der er brug for.

Dette læringsbegreb tager udgangspunkt, ikke i et statisk, men i et dynamisk menneskesyn. At vi lever i en overordentlig dynamisk verden, er der vel næppe to meninger om. Det er derfor min pointe, at når undervisningsområdet er ved at komme på kollisionskurs med næsten alle øvrige områder af samfundslivet, er det fordi, det undervisningsbegreb, vi anvender i dag, stort set uforandret er overleveret fra det statiske og uforanderlige samfund, vi havde for et par hundrede år siden, og i disse år bringes i et større og større modsætningsforhold til et samfund i voldsom forandring.

Men hvad er det egentlig, der grundlæggende adskiller disse to opfattelser af undervisning og læring?

Det er forholdet til arbejdsprocessen. Hvor tankpasserpædagogikken bruger megen energi på at fastholde den modtagende beholder i sin statiske position: "ti stille, sid nu stille, hold nu op med det der, og hør efter", forsøger en moderne undervisning at sætte eleven i bevægelse, at katapultere eleven ind i den dynamiks forandrende proces, der hedder arbejde, ud fra en grundlæggende forståelse af, at det er den, der udfører arbejdsopgaverne, der udvikler kompetencerne. En moderne under-

visning sætter derfor lighedstegn mellem begreberne "læreproces" og "arbejdsproces". Er de ikke synonyme, er de i hvert fald to sider af samme sag. Læreprocessen er i sin natur dynamisk. Det hedder læreproces - og ikke en læretilstand.

Enzymer og energi

Lad os forsøge at give denne dynamiske form for undervisning et navn i stedet for det diffuse og intetsigende "moderne" undervisning.

På stadig flere områder af samfundslivet er vi efterhånden ved at indse, at vi ikke i længden vil være i stand til at løse problemerne ved hjælp af det almindelige kvantitative princip: mere af det samme. Når det skal gå dobbelt så hurtigt, laver vi maskinerne dobbelt så store, når markerne skal give mere udbytte, tilføjer vi mere kunstgødning, og hvis vi skal udvide vores velfærd, skal vi løbe stadig hurtigere. Dette kvantitative accelerationsprincip kan ikke fortsættes i det uendelige. De materialer, der indgår, metaller, marker eller mennesker, har sine bestemte egenskaber og dermed også sine grænser: udpiningens grænse. Det minder om metaltræthed: Bliver man ved længe nok at bøje tingene gennem tvang, når man før eller senere en grænse, hvor de bryder sammen.

Den ofte bevidstløse "mere af det samme"-logik begynder derfor på flere og flere områder af samfundslivet at blive afløst af en forståelse af, at ophobning af kvantitet før eller siden må slå over i ny kvalitet. Fra bevidstløse bonde-møveri til indsigtfuld og raffineret styring.

Tag f.eks. enzymer - hvad laver de egentlig? Egentlig ikke så meget, men det interessante ved dem er, at de er i stand til at få en masse til at ske omkring sig. Lad os se nærmere på sagen:

I alle molekyler findes en såkaldt energibarriere, der kan variere fra molekyle til molekyle. Hvis det omkringliggende energiniveau er lavere end niveauet af molekylets energibarriere, vil molekylet bevæge sig mod en statistisk tilstand af passivitet. Så

kan vi give os til at tilføre mere energi, som vi f.eks. gør det, når vi varmer vand op. Efterhånden som energien strømmer fra gas- eller elværket gennem komfuret over i vandet i gryden, stiger energimængden uden om molekylerne i vandet. Når denne energiophobning er blevet høj nok, begynder den at overskride molekylernes energibarriere, hvilket medfører, at de begynder at blive aktive. Vi kan simpelt hen med fingrene måle, hvor langt denne proces er nået, for det, vi registrerer som "varme", er simpelt hen molekylernes aktivitetsniveau.

Indtil nu har vi beskrevet det traditionelle bonde-power princip: Hvis 100 grise i stalden er godt, er 200 dobbelt så godt og 400 fire gange så godt - for slet ikke at tale om 800! Mere af det samme er altid udtryk for manglende indsigt i de forhold, man har med at gøre. En doven og arrogant ignorance, der i stedet for at skaffe sig stadig mere raffineret indsigt, bare møver hårdere på, når problemerne dukker op. Dumhed er derfor overordentlig ressourcekrævende!

Men tilbage til molekylerne. I stedet for at tilføre mere energi, kan man tilføre enzymer. Enzymerne forøger ikke energimængden uden om molekylerne, men sænker i stedet energibarrieren inde i molekylet. Enzymets tilstedeværelse bevirker således, at molekylerne begynder at være aktive ved meget lavere energigradienter. Det er indlysende, at dette enzymiske princip er udtryk for et kvalitativt spring, der medfører en "smartere" og mindre ressourcekrævende løsning sammenlignet med den traditionelle "mere-af-det-samme"-indstilling.

Enzymisk pædagogik

Det er et tilsvarende kvalitativt spring, vi skal foretage på undervisningsområdet. Lad eleven være molekylet, energibarrieren elevens arbejdslyst, energiniveauet de ressourcer, vi har til rådighed - og læreren enzymet². Herved bliver det så samtidig klart, hvad lærerens egentlige opgave er i den pædagogiske proces: at sænke energibarriererne inde i deres elever.

2) Steen Larsen: "Enzymisk pædagogik", eget forlag, 1994

I den traditionelle tankpasserpædagogik er det imidlertid ofte det stik modsatte, der foregår: Jo mere ligegyldigheden og passiviteten stiger hos eleverne, jo højere kommer energibarrieren til at ligge - hvilket igen medfører, at lærerne må anvende stadig mere kontrol og disciplin for at overskride den og aktivere eleverne. En cirkel uden ende, der i sin yderste konsekvens fører til undervisningens sammenbrud. Lad os for at kunne bryde denne onde cirkel undersøge nærmere, hvad elevernes energibarriere består af.

Energibarrieren

Energibarrieren i eleverne er først og fremmest vævet af uansvarlighed. Den grundlæggende ingrediens er elevernes følelse af, at undervisningen først og fremmest er lærernes ansvar. Det er lærerne, der er de professionelle, og det er deres ansvar, at eleverne lærer noget. Hele miljøet ifm. undervisningen er med til at udvikle og understøtte denne uansvarlighed hos eleverne. De mindes regelmæssigt om, at det er lærerne, der er underviserne, og derfor også dem, der bestemmer. Herved flyttes initiativet og som følge heraf også ansvaret løbende fra eleverne til lærerne. Denne fremadskridende uansvarlighed kan kun brydes, ved at både elever og lærere indser, at i virkeligheden kan man ikke lære nogen noget. Det, man kan, er at tilrettelægge omstændighederne sådan, at nogen kan lære sig noget. Af dette synspunkt følger et andet, der har afgørende betydning for energibarrierens niveau, nemlig at man ikke kan pålægge lærerne ansvaret for, om eleverne lærer noget! Det er jo indlysende: Hvis lærerne ikke kan lære eleverne noget, kan de naturligvis heller ikke pålægges ansvaret for, om eleverne har lært noget.

Grundlaget for den enzymske pædagogik er altså en ultimativ ansvarliggørelse af eleverne. Der er ikke tale om, at vi skal flytte ansvaret fra lærerne til eleverne, for det kan man ikke. Ansvar kan ikke og har aldrig kunnet ligge andre steder end i eleven selv. Hvordan skulle det kunne andet? Hvem er det, der bliver ramt af konsekvenserne senere, hvis ikke eleverne lærer det, de skal, nu? Der er tværtimod tale om at skabe en reali-

stisk indsigt hos eleverne i, at ansvar, handling og konsekvenser hører sammen. Ansvar kan derfor kun ligge et sted: hos det menneske, der rammes af konsekvenserne, hvis ikke der handles i tide. Det er uheldigt, at ordet "ansvar" mere og mere bliver brugt synonymt med ordet "magt", som ingen bryder sig om at sige.

"Det er mig, der har ansvaret", siger lærerne. Men det er ikke rigtigt. Når de siger sådan, mener de i virkeligheden altid: "Det er mig, der har magten".

Og det er sandt. I den traditionelle undervisning er det lærerne, der har magten, og eleverne, der har ansvaret, i den forstand, at lærerne har magten og retten til i værste fald at lave en elendig og ineffektiv undervisning, mens det er eleverne, der rammes af konsekvenserne af den senere i deres liv. Derfor er den enzymiske pædagogik først og fremmest et spørgsmål om realisme, at undervisningen skal afspejle den enkle kendsgerning, at i det virkelige liv hører indflydelse og ansvar altid sammen. Det betyder ikke, at lærerne er uden ansvar, tværtimod. De har ansvaret for det, de kan have ansvaret for, nemlig for at have gjort det yderste for at tilrettelægge tingene sådan, at eleverne kunne have lært noget, hvis de havde villet. Vi kan altså sige, at mens det er lærernes ansvar at hjælpe eleverne til at kunne, er det elevernes ansvar selv at ville. Og det er til dette ekstra spørgsmål, energibarrieren uløseligt er knyttet: At ville eller ikke ville.

Men vil eleverne da ikke? Ikke altid, ja i den traditionelle undervisning endog nedslående sjældent - af sig selv. Det er ikke et spørgsmål om uansvarlighed, men om uansvarliggørelse. Ved sin stadige fokusering på lærerens aktivitet, sløver den traditionelle tankpasserpædagogik simpelt hen undervisningens ansvarsforhold.

Initiativet er elevernes

Lærerens rolle består derfor først og fremmest i at forvalte og vedligeholde en ansvarsudviklende konfrontation med elever-

ne. I praksis betyder det, at læreren overlader initiativet til eleverne, når et nyt projekt skal sættes i gang. Initiativet, ja, men ikke beslutningen. Man bidrager ikke til udviklingen af en sans for demokrati ved at give mennesker indtryk af, at de kan bestemme alting. Undervisningen bør ikke bidrage til den følelse af omnipotens, der let bliver en følge af, at eleverne kan bestemme hvad som helst, bare de går i gang med at arbejde med et eller andet. I en sådan situation bliver arbejdet et mål i sig selv, og uddannelsens formål og niveau risikerer at blive taget som gidsel: "Vi vil gerne arbejde, bare vi selv kan bestemme, hvad arbejdet skal bestå i".

Undervisningen bør derfor tilrettelægges, så den bidrager til en grundlæggende indsigt i, hvad demokrati egentlig er, nemlig en styreform, hvor man aldrig får sin vilje. Det vigtigste, der er at lære på vej mod en fornemmelse for demokrati, er derfor at kunne håndtere sin følelse af forurettelse og afvisning, når man ikke får sit synspunkt igennem. Eller enklere sagt: I et demokrati skal man først og fremmest lære at kunne være uenige uden at føle sig uvenner.

Når læreren overlader initiativet til eleverne, er det fordi, det er elevernes livserfaring, der skal være udgangspunktet for arbejdet. Deraf ordet "initiativ", der betyder "start" eller "begyndelse". Herefter træder læreren op og etablerer konfrontationen mellem elevernes forslag og undervisningsplanernes krav, og skaber herved den fremadrettede dynamik, der sætter tingene i bevægelse, idet eleverne naturligvis i en eller anden form vil reagere på lærerens "modforslag". Denne form vil naturligvis afhænge af flere forhold, som f.eks. hvor fjernt forslaget er fra elevernes, elevernes generelle indstilling til læreren, lærerens egen form ved præsentation af sit forslag, etc. Elevernes reaktion kan spænde lige fra konstruktiv og indforstået diskussion af modforslaget til direkte surhed og afvisning, og formen vil endda ofte variere fra elev til elev i gruppen.

For at kunne forvalte denne konfrontation, dvs. bringe den videre, så han hverken vinder eller taber den, må læreren først

og fremmest kende undervisningsplanens indhold meget grundigt. Guderne skal vide, at er der noget, der trænger til modernisering og revision, er det undervisningsplanerne, næsten overalt i uddannelsessystemet. Og det er indlysende, at jo mere abstrakte og virkelighedsfjerne, planerne er, jo mere umuligt bliver det for læreren at forvalte konfrontationen, der i sin yderste konsekvens kan ende i elevernes berettigede og kompromisløse oprør mod en abstrakt og forældet undervisning. At vi har forældede undervisningsplaner, er imidlertid ikke et argument for at afskaffe dem. Som vi senere skal se - tværtimod.

Vinkelstøberiet

Når læreren skal kende undervisningsplanernes krav godt, er det fordi, han ikke uberettiget skal komme til at afvise dele af elevernes initiativ på grund af simpel uvidenhed. Det er uhyre vigtigt, at læreren i høj grad er klar over, hvad der er relevant og kan lade sig gøre, for at kunne etablere der størst mulige rum for elevernes initiativer, men også for at kunne fastholde, at arbejdet skal foregå inden for dette rum.

Den næste vigtige egenskab hos læreren i den situation er, hvad jeg vil betegne som lærerens evne til "vinkelstøberi". Ofte vil læreren blive mødt med en reaktion fra eleverne om, at det konfrontationsskabende modforslag er "kedeligt". Det er imidlertid meget vigtigt at forstå, hvad det vil sige, at noget er kedeligt. Begrebet "kedelig" er relationelt, hvilket vil sige, at det ikke betegner noget i sig selv, men en relation, en forbindelse mellem noget og noget andet. Måske lige bortset fra uregelmæssige tyske verber, er der næppe noget i universet, der er objektivt kedeligt. Emne A kan være kedeligt for B, samtidig med, at det er spændende og interessant for C, ligesom emne A kan være kedeligt for B på ét tidspunkt, men spændende og interessant på et andet tidspunkt i B's udvikling. Det er vigtigt, at læreren forstår det relationelle ved fænomenet "kedelig" og betragter det som en del af sin pædagogiske opgave at kunne håndtere det. Men ikke gennem kunstig motiveren og gøren ved.

Elevernes eventuelle oplevelse af, at noget er kedeligt, kan nemlig være reel nok set fra den vinkel, de i den øjeblikkelige situation betragter emnet i. Læreren opgave er derfor ikke at finde på alle mulige uvedkommende motiverende krumspring for at få eleverne i gang med noget, som de på forhånd betragter som kedeligt. Læreren må respektere elevernes oplevelse af emnet, men må som før træde op over for dem og åbne den pædagogiske konfrontation ved at demonstrere, at eleverne tager fejl, at det ikke er emnet som sådan, der er kedeligt, men at det kedelige er en egenskab ved den vinkel, eleverne anlægger på emnet, og som de fejlagtigt tror, er den eneste, der kan anlægges. "Demonstrere", ja.

Demonstration er ikke overtalelse. Læreren må være loyal over for sine elever. Hvis han inderst inde også synes, at det emne, han advokerer for, er kedeligt, må han overveje at lade det falde. Når alt kommer til alt, er tillidsforholdet mellem lærer og elever fundamentet for alt pædagogisk samvær. At demonstrere består derfor ikke i overtalelse. En sælgers død, kan vi passende kalde den skæbne, der overgår enhver lærer, der griber til lurvet og servil besnakning af sine elever. Læreren skal i stedet demonstrere, at der kan anlægges andre vinkler på emnet end elevernes. Han skal vise, at emner ikke er flader, man kan beskæftige sig med eller lade være, men at emner i stedet er rumlige universer, snarere skulpturer end billeder, som man kan bevæge sig rundt om i det omfang, ens viden om emnet rækker. Det er her, vinkelstøberiet opstår som nødvendigt redskab i den pædagogiske proces. Ved at anlægge en sådan skulpturel, rumlig betragtningsform på emnet løftes konfrontationen mellem lærerens og elevernes synspunkt op på et højere niveau med erkendelsen af, at begge parter har ret: Det foreslåede emne er på samme tid kedeligt (elevernes position) og ikke kedeligt (lærerens position).

Konfrontationen bringes derfor videre, ved at læreren tager et nyt skridt i den pædagogiske proces, ved at støbe den vinkel for eleverne, hvorfra han selv ser emnet: "I har ret. Sådan som I ser emnet, synes jeg også, det er kedeligt. Men sådan ser jeg

det ikke. Jeg vil gerne vise jer ...". Netop vise. At vise, - at demonstrere et syn på sagen gennem beskrivelsen af den vinkel, hvorfra nye træk og egenskaber ved emnet kan udforskes. At kunne dette forudsætter imidlertid viden. Ikke bare en masse forestillingsløse og enkeltstående informationer, men sammenhængende landskaber af visualiserbar viden³. Viden og vinkler hører sammen. Kun den lærer, der kan bevæge sig rundt i et indre mentalt landskab af viden, råder over den pædagogiske optik, der gør vinkelstøberiet muligt. Informationer gør det ikke. Den velinformede, men uvidende lærer, er kedsommelig og overflødig. Det er ham, der kan erstattes med en effektiv og let tilgængelig database.

Skematisering eller organisering

Desværre er det vist en almindelig opfattelse, at demokratisering af læreprocesser og undervisningsplanlægning altid sker på bekostning af undervisningens effektivitet. Derfor vækker forslag om at lade eleverne overtage en del af undervisningens styring ofte voldsom modstand. Lad os derfor for god ordens skyld slå fast, at forslaget om at etablere, hvad der her er kaldt en enzymisk pædagogik, ikke som sit første udgangspunkt har at demokratisere undervisningen, men at gøre den mere effektiv. Hvis eleverne i højere grad skal være arbejdende subjekter frem for modtagende objekter, skal undervisningsmiljøet være anderledes indrettet, end vi finder det de fleste steder i dag.

“Der er mange dimensioner i det at lære at arbejde efter nogle bestemte tider. At lære at overholde deadlines. At lære at planlægge sin tid. At lære at udarbejde en tids- og arbejdsplan. At lære at prioritere sin tid”⁴. Det er jo rigtigt nok. Men det er samtidig en formulering, der ligger betænkeligt nær på den børnesygdom, vores uddannelsessystem altid har været plaget af: at gøre midlerne til mål. Er det da et mål i sig selv at kunne “arbejde efter nogle bestemte tider”, at kunne “overholde dead-

3) Steen Larsen: “Den videnskabende skole”, eget forlag, 1993

4) Christensen, A.A. og Fløyel, B.: “Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser”. Undervisningsministeriet, 1994. s. 30

lines” eller at kunne “prioritere sin tid”? Nej, det er et middel, der kan sætte én i stand til at nå komplicerede mål. I den traditionelle pædagogik øver vi eleverne i at overholde tiden, i den enzymiske pædagogik stiller vi krav til eleverne, der kun kan indfries ved at overholde tiden. Tid og kompleksitet hører sammen. Ved en lav grad af kompleksitet er tiden sjældent noget problem, men det bliver den, efterhånden som kompleksiteten stiger. Så stiger behovet for at kunne uddelegere, koordinere og i det hele taget organisere.

Organisere, ja. For at forstå, hvad dette begreb egentlig betyder, må vi inddrage dets absolutte modsætning: at skematilisere. Hvor skematiliseringen går ind, går organiseringen ud. I det første tilfælde ligger styringsmekanismerne uden for eleven i det omgivende undervisningsmiljø, hvor de i det andet ligger inde i eleven. Samtidig er disse to styringsprincipper forbundet med hinanden på den måde, at på de områder, hvor undervisningen er skematiliseret, udvikler eleverne ikke evnen til at organisere sig.

Det mest iøjnefaldende træk ved tankpasserpædagogikken er netop dens høje grad af skematilisering: Undervisningen er opdelt i ensartede tidsperioder, ofte på 45 minutter, uanset hvilket arbejde, der skal foregå. Eleverne behøver derfor ikke at udvikle en sans for, hvor lang tid forskellige arbejdsfunktioner tager, eller lave overslag over med hvilket tempo, et stykke arbejde skal foregå, hvis det skal indgå som en del af et større arbejde etc. Alle disse funktioner er lagt ind i skemaets strukturering af tiden. Det eneste, eleverne behøver at lære i den forbindelse, er at påbegynde arbejdet, når et bestemt signal lyder, og afslutte det, når signalet lyder igen.

Det er alt for små krav at stille til eleverne, og derfor lærer de da også tilsvarende lidt i et højt skematiliseret undervisningsmiljø. Ja, hvad der er værre: de lærer at reagere med modvilje og forurettelse, når skemaet ikke er tilrettelagt for dem. Det er derfor en nøje tilpasset form for fordrageligt kaos, den bevidste og fremadskridende opløsning af skemaet, en moderne under-

visning skal betjene sig af, hvis eleverne skal lære at organisere deres egen arbejdsindsats: Arbejdet begynder hver dag kl. 8. Første periode varer til kl. 11, hvor der spises frokost til kl. 12. Herefter arbejdes der igen til kl. 15. Her slutter det officielle skema, men mange andre aktiviteter vil naturligvis foregå også efter dette tidspunkt. På den måde får vi fem formiddage og fem eftermiddage, som vi med en fællesbetegnelse slår sammen til ti perioder. Ugen består således af ti perioder, og en periode består af tre timer. Eleverne laver imidlertid ikke det samme i tre timer. Inden for perioden organiseres arbejdet, dvs. at der foregår en overordnet arbejdsproces, som den enkelte elev udgør en del af. Igennem aftaler og stadig opdatering af disse aftaler efterhånden, som arbejdet skrider frem, tvinges eleven til en årvågenhed over for sammenhængen mellem et arbejde, han selv i øjeblikket udfører, og den samlende helhed, dette arbejde er en del af. Eleven tvinges til en løbende overvågning af den fælles arbejdsproces, hvilket medfører, at ikke blot de faglige funktioner skærpes, som er nødvendige for at udføre det konkrete arbejde, men samtidig evnen til løbende at kunne organisere sit arbejde. Få de enkelte delfunktioner til at hænge sammen i et forløb, og at synkronisere dette forløb i forhold til et projekt, der er større end den del, eleven selv udfører.

Saglighed og faglighed

Den måske aller vigtigste dimension i en enzymisk pædagogik er at etablere det komplementære forhold mellem faglighed og saglighed. Hvor den fagorienterede undervisning er redskabs-udviklende, er den sagsorienterede redskabsanvendende. Dybest set kan formålet med undervisningen aldrig være blot at udvikle faglige redskaber. Når alt kommer til alt, er formålet med al undervisning at sætte eleverne i stand til at håndtere de sagsforhold, der er tale om inden for den pågældende uddannelse - men det kan man ikke, hvis man ikke har de nødvendige faglige redskaber til det. Der skal derfor være en balance i undervisningen mellem faglighed og saglighed, fordi de gensidigt er hinandens forudsætninger, og derfor gensidigt legitimerer hinanden: Det er meningsløst år efter år at udvikle faglige redskaber, hvis man så godt som aldrig kommer til at afprøve

dem på autentisk sagsbehandling. Omvendt er det eneste ægte motiv for at engagere i den faglige redskabsudvikling, at man gennem det løbende sagsorienterede arbejde regelmæssigt mærker grænserne for sin øjeblikkelige kompetence og det derfor følgende behov for fortsat redskabsudvikling.

Grundlaget for denne balance mellem faglighed og saglighed er en undervisningsplan, der rummer begge disse niveauer: faglæreplanen og superlæreplanen. Faglæreplanen giver sig selv, den rummer fastlæggelsen af den faglige færdighed og indsigt, der udgør så godt som hele undervisningsplanen i de fleste uddannelser i dag. Oven på denne jf. ordet "super", der betyder "hævet over", "oven på", skal imidlertid bygges superlæreplanen, der er et katalog over de obligatoriske sagsorienterede projekter, eleverne skal arbejde med og kunne håndtere på uddannelsens forskellige trin. Først herigennem får vi som nævnt gjort op med den børnesygdom, der indtil i dag har plaget hele uddannelsessystemet, nemlig konstant at gøre midlerne til mål, hvilket i det lange løb er dræbende for al arbejdslyst. Et problem, der også på erhvervsskolerne synes at være større end nogensinde.

